

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

***HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL HABITUS DOCENTE FRENTE
A LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA***

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
JOVITA GALICIA REYES**

**ASESOR:
DR. JOSÉ MANUEL BERRUECOS VILLALOBOS**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a los doctores José Manuel Berruecos Villalobos, Lorenza Villa Lever y Concepción Barrón Tirado su generoso y amable acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo y a los doctores José Manuel Piña Osorio y Carlos Hernández Alcántara por sus valiosas sugerencias para mejorar la versión final del mismo.

INDICE	9
Introducción	
Capítulo 1: Contexto para la determinación y transformación del <i>habitus</i> docente	17
A) Funciones sustantivas del trabajo académico	18
B) Génesis y transformación del <i>habitus</i> docente	25
Capítulo 2: La educación a distancia y la práctica educativa de sus docentes	43
A) Caracterización de la educación a distancia	43
B) La práctica educativa en educación a distancia	53
Capítulo 3: Organización de la educación a distancia en la UNAM	73
A) La Universidad Nacional Autónoma de México como campo social ampliamente estratificado	73
B) La Educación a Distancia en la UNAM	78
Capítulo 4: La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM como campo social que determina el <i>habitus</i> de los docentes de educación a distancia	109
A) La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales como campo social jerarquizado	110
B) El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	116
C) Balance sobre las condiciones institucionales que están determinando el <i>habitus</i> de los docentes de educación a distancia en la FCPyS	137
Capítulo 5: El <i>habitus</i> de los docentes de educación a distancia y su práctica educativa	139
A) Observaciones metodológicas	140
B) Aproximación al <i>habitus</i> de los docentes	146
C) La práctica educativa de los docentes de EaD	160
C) ¿Se está transformando el <i>habitus</i> de los docentes de educación a distancia en la FCPyS?	172
Conclusiones	176
Fuentes de Consulta	186
Anexo	194

CAPÍTULO 1: CONTEXTO PARA LA DETERMINACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL *HABITUS* DOCENTE

El propósito de este primer capítulo se orienta en dos sentidos: por un lado, situar a los docentes del nivel superior como los sujetos de la indagación y, por otro, exponer las premisas del enfoque bourdiano que, con base en los conceptos de *habitus* y campo, permiten construir una explicación sobre los elementos y condiciones que están presentes en la relación institución-docentes, frente a la necesidad de dar sentido, estructura y orientación al quehacer profesional de éstos en la educación a distancia. A partir de estas herramientas de análisis buscamos comprender las circunstancias generadas por la emergencia de modalidades no convencionales que trastocan las prácticas educativas tradicionales y replantean el papel de profesores y estudiantes.

En la primera parte del capítulo, con la finalidad de caracterizar a los sujetos de la investigación, identificamos a los académicos como agentes fundamentales de los procesos formativos en las instituciones de educación superior y a los docentes, como el grupo mayoritario de ellos. Esta explicación permite un acercamiento a los docentes y al desempeño de su práctica, dado que el objetivo es ubicar en este contexto, la emergencia de un nuevo segmento de académicos dedicados a la docencia en educación a distancia.

En la segunda parte, a partir de la comprensión del *habitus* como la participación social en la conciencia individual de los sujetos y a las instituciones universitarias como contextos objetivos que determinan dicho *habitus*, se identifican las condiciones que permiten reproducir o transformar las relaciones sociales establecidas en un determinado campo social.

En esta perspectiva de análisis reconocemos la práctica de los docentes como el espacio en el que se articulan las determinantes institucionales e individuales; por esto, a partir de la explicación de la forma en que se representa y ejecuta esta práctica, así como su relación con los elementos que la originan, podemos comprender la relación que se establece entre la constitución de un *habitus* docente y el contexto objetivo en que se desenvuelve. La pregunta que guía el desarrollo de este capítulo es: ¿de qué forma se articulan las condiciones institucionales e

individuales que están presentes en la práctica educativa a distancia para promover la determinación y la reproducción o transformación del *habitus* de los docentes?

A) Funciones sustantivas del trabajo académico

Con el propósito de identificar el ámbito de acción de los académicos, conviene apuntar que las actividades sustantivas que éstos llevan a cabo en las instituciones de educación superior son tres: docencia, investigación y gestión.¹ En consecuencia, los académicos son aquellas personas que participan directamente en la realización de estos tres tipos de actividades. Aunque, cabe aclarar, la docencia y la investigación son reconocidas como el núcleo de la actividad académica: “Se puede sostener que las actividades centrales de la profesión son la producción de conocimiento y la transmisión del saber acumulado. Ambas son imprescindibles a este rol ocupacional, ya que en ellas se juega el saber hacer experto de los académicos, además de que su cabal cumplimiento otorga reconocimiento y legitimidad sociales a la profesión” (Grediaga, 2004:37).

A pesar de que la docencia y la investigación son reconocidas como las principales actividades desempeñadas por los académicos, no todos los miembros de la profesión las desarrollan conjuntamente. En la mayor parte de los sistemas de educación superior contemporánea la generalidad de los académicos desempeña preferentemente actividades de enseñanza, mientras que un segmento reducido trabaja en investigación o combinando esta actividad con la docencia (Grediaga, 2004). Al respecto, es importante señalar que en México la mayoría de los profesores universitarios se dedica de manera central a la docencia.

Actualmente, se consideran esenciales dos condiciones para identificar a alguien como académico: a) tener entrenamiento en un campo especializado de conocimiento, y b) estar contratado por una organización de educación superior o centro de investigación para desarrollar una o más de las funciones características de este rol ocupacional. Esta segunda condición es indispensable, pues en nuestros días son estas organizaciones las que asumen formalmente ante la sociedad la

¹ La docencia se identifica con las acciones realizadas para la formación de los individuos en los diferentes niveles educativos; la investigación “es la actividad que busca ampliar el conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico socialmente disponible en un determinado momento” (Grediaga, 2000:14); la gestión se dirige a administrar especializadamente las necesidades y los recursos asignados para el desempeño de la actividad docente y de investigación, requiere de un conocimiento y sensibilidad específica para el trabajo académico (Pérez, 1992).

responsabilidad de certificar el aprendizaje y garantizar el cumplimiento de las funciones asignadas a la profesión académica (Grediaga, 2000).

Así mismo, hay que señalar que el desempeño de cada una de las funciones académicas requiere del desarrollo de habilidades y destrezas diferentes, por lo que para explicar o comprender el quehacer docente habrá que iniciar con la caracterización del mismo, concebido en primer término como un componente fundamental del trabajo académico.

1. Caracterización del quehacer docente

En términos generales, los docentes son identificados como los académicos que realizan actividades a través de las cuales se resguarda y transmite a las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado en los distintos campos del saber y cuyo objetivo es formar cuadros especializados que en el futuro ocuparán las distintas posiciones laborales en la sociedad.

Aunque la importancia del trabajo docente es indiscutible por el papel que desempeña para la realización de las demás profesiones --se le ha denominado por esta función la “madre de todas las profesiones” o la “profesión de las profesiones”--, las investigaciones realizadas sobre este grupo profesional aún son restringidas² y más reducidas son las realizadas sobre los docentes que laboran en las modalidades educativas no convencionales, por ejemplo, los profesores de la educación a distancia. Esto es fácilmente explicable si se ubica el trabajo en estas modalidades como proyectos educativos con historias muy recientes.

Un rasgo a destacar es el hecho de que la profesión docente --como la profesión académica en general-- se constituye a partir y a través de la práctica misma. Desde esta condición, las funciones y tareas docentes son aprendidas por los individuos desde su inserción en un marco institucional con el que interactúan, para ser formados como docentes y a su vez para reinterpretar y transformar el rol y las funciones asignadas.

² Las investigaciones sobre los docentes aún son limitadas por lo que son muchas las cuestiones que se desconocen respecto a la evolución, funcionamiento y consolidación de esta actividad en México. “A pesar del reconocimiento de la importancia de los académicos dentro del sistema de educación superior, es relativamente reciente en nuestro país la preocupación por definir con mayor precisión las condiciones, actividades, resultados y características de esta profesión” (Grediaga, 2000:152).

A partir del desarrollo de esta práctica se va constituyendo el *habitus* de los docentes, es decir, una forma de concebir, actuar y pensar sobre su quehacer. El avance profesional supone un *continuum* que se desenvuelve a través de la carrera. Por esto, es importante señalar que la naturaleza del ser docente no tiene una forma universal y única; asume formas diversas en concordancia con las necesidades particulares de cada modalidad educativa e incluso algunas características específicas en relación con los diversos ámbitos institucionales en que se conforma³.

Con el objetivo de comprender el desarrollo profesional como un proceso en continua construcción, a través del cual se adquieren o desarrollan “competencias profesionales”, algunos investigadores de la educación han señalado la presencia de varias etapas o fases de desenvolvimiento. Se identifica una primera etapa llamada *preprofesional*, referida a la socialización escolar de los individuos, en la que se adquieren las primeras impresiones sobre esta actividad (podemos decir que una parte importante de la competencia profesional de los profesores tiene raíces en su historia vital). Una segunda etapa se considera de adquisición o desarrollo de la *experiencia fundamental* y comprende los primeros años de trabajo (entre los tres y los cinco años), en ella los profesores acumulan, al parecer, su experiencia fundamental para el desempeño docente. Esta experiencia tiende a transformarse en una manera personal de enseñar. Una tercera fase es comprendida como de *estabilización y consolidación*, en la que el profesor invierte a largo plazo en su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades (Tardif, 2004).

De esta manera, los atributos del “ser docente” se constituyen en el tiempo y a través de la realización de una carrera como tal.

³ Para los fines de este trabajo es útil ejemplificar la caracterización institucional sobre el ser docente, con lo establecido por la UNAM al respecto. En primer término establece que “la actividad docente en la UNAM se apega a las normas, principios, criterios y políticas que rigen la vida académica de la Institución. En segundo lugar establece que la función docente “debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país. Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo. Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas” (UNAM, *Marco Institucional de Docencia*; 2003).

2. Definición y componentes de la práctica educativa

Aunque la práctica docente se reconoce de manera tradicional y restringida con la actividad de enseñanza, a partir de un análisis más cuidadoso, podemos observarla expresada en multitud de tareas que exceden el tiempo y el espacio en el que interactúan estudiantes y profesor, porque “parte del cometido laboral de los docentes se emplea en labores de preparación, de diseño, que son tareas *preactivas* de la enseñanza, o en evaluación de alumnos, que es preciso realizar fuera del horario estrictamente laboral. Un somero análisis de funciones y de tareas de los docentes nos diría enseguida que ellos realizan multitud de actividades que desbordan la relación didáctica” (Gimeno, 1997:101).

Como complemento de estas tareas relacionadas con la función didáctica, habrá que agregar que la práctica docente se manifiesta a través de funciones como orientar y motivar para el estudio, apoyar a los alumnos a resolver problemas de aprendizaje, regular las relaciones entre éstos, diseñar materiales didácticos, organizar espacios y actividades, entre otras.

Con la finalidad de dar cuenta de la complejidad del quehacer de los docentes, usaremos el término práctica educativa, ya que éste permite hacer referencia a las acciones que se realizan más allá de la relación profesor-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este concepto permite observar la relación de los docentes con sus pares como parte de esta práctica, como un factor que impacta el desenvolvimiento de la misma. Como señalan estudiosos del tema, el análisis de la práctica educativa “debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar tanto los procesos de planeación docente como los de evaluación de los resultados por ser parte inseparable de la actuación docente (García, Loredó y Carranza, 2008).

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*. Otro grupo de autores señala, de manera adicional,

que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, lo que implica, entre otros aspectos, cuál es el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etcétera (Ibídem).

2.1 Interacción y comunicación en la práctica educativa

Para comprender la naturaleza de la práctica educativa es necesario concebirla como una red de interacciones con otras personas, ya que, como se señaló anteriormente, un componente básico de esta práctica es la presencia del elemento humano, en cuya relación están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión: “Las interacciones con los alumnos no representan un aspecto secundario o periférico del trabajo de los docentes, constituyen el núcleo y, por esa razón, determinan, a nuestro modo de ver, la misma naturaleza de los procedimientos y, por tanto, de la pedagogía” (Tardif, 2004:88).

Las interacciones que se originan entre los participantes exigen de los profesores la capacidad de comportarse como sujetos, como actores, y de ser personas en interacción y comunicación con personas. De manera adicional, debe comprender que dichas interacciones se realizan en un medio institucional y social constituido por relaciones de autoridad, de jerarquías, etcétera. También hay que tener presente que en dicho medio existen normas, obligaciones, prescripciones que los docentes deben conocer y respetar.

2.2 Saberes de los docentes

El desempeño de las tareas docentes requiere que el profesor posea un repertorio de conocimientos sobre aspectos y áreas diversas que sustenten el cumplimiento de su quehacer; para referirnos a ellos utilizaremos el concepto de *saberes*,⁴ propuesto por Tardif. Estos constituyen un componente sustantivo de la práctica educativa, debido a que la diversidad de las tareas realizadas por el docente es muy grande,

⁴ Tardif propone la necesidad de construir la *epistemología de la práctica profesional*, entendida como el estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas (2004).

los saberes que pone en juego también lo son, como lo identifica este investigador: “El saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (2004:15).

Un primer aspecto a reconocer en los saberes docentes es su múltiple determinación, ya que están definidos por la historia de vida y profesional de los docentes, pero también por sus relaciones con los estudiantes en el aula y con los demás actores del centro, así como por factores de tipo institucional y social. Por esto, es necesario estudiarlos en relación con el resto de los elementos constitutivos del trabajo docente, como lo señala Tardif:

Ese repertorio de saberes no se refiere a saberes intemporales y universales, que constituirían el fundamento de toda actividad pedagógica o de la pedagogía, ni a procesos cognitivos generales, peculiares de todo ser humano, que garantizarían el funcionamiento de la comunicación pedagógica. Creemos, en cambio, que los saberes del docente dependen íntimamente de las condiciones sociales e históricas en las que ejerce su oficio y, más en concreto, de las condiciones que estructuran su propio trabajo en un lugar social determinado (2004:160).

De los saberes que están presentes en la práctica docente, se identifican los siguientes como básicos:

- a) Disciplinarios: adquiridos en la formación profesional.
- b) Didáctico-pedagógicos: generalmente son adquiridos a través de procesos formativos. Se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término son reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.
- c) Experienciales o prácticos: se adquieren en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio en que se desenvuelve. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos; se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser. Forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.
- d) Curriculares: comprenden los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar (Tardif, 2004:29ss).

Además de la pluralidad como característica esencial de los saberes, es conveniente establecer la temporalidad de los mismos, que hace referencia al hecho

de que se adquieren o desarrollan en el contexto de una historia de vida y a través del desarrollo de una carrera profesional.

Por otro lado, el saber de los docentes es un asunto social por varios motivos: a) es compartido por un grupo con el que vive una situación colectiva de trabajo; b) su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización; c) sus propios objetos son sociales, es decir, prácticas sociales (el profesor trabaja con sujetos y en función de un proyecto); d) lo que los profesores enseñan (los saberes que han de enseñarse) y su manera de enseñar (el saber enseñar) evolucionan con el tiempo y los cambios sociales y, e) ese saber es social por adquirirse en el contexto de una socialización profesional (Tardif, 2004).

Entre los componentes institucionales más influyentes de la práctica docente, directamente vinculado con la posesión de los saberes que se ponen en juego en el desempeño de los profesores, está el de las estrategias instrumentadas para su formación profesional, misma que es concebida y operada bajo presupuestos y lógicas diversas de una institución a otra.⁵

Los procesos formativos de los docentes, promovidos de manera institucional o individual, representan mecanismos importantes para estimular el desarrollo y/o la reflexión sobre los saberes y las competencias requeridos para el desempeño de sus tareas y actividades. Por este motivo, la formación (en sus diferentes modalidades) ha sido considerada como estrategia central para fomentar el desarrollo profesional de los docentes, por lo que el conocimiento sobre la forma que

⁵ De manera general podemos identificar dos grandes perspectivas (que incluyen varias posturas con matices y especificidades) sobre el proceso de formación profesional de los docentes. Una, es denominada perspectiva de la práctica, que pone en el centro de la acción formativa la acción reflexiva de los sujetos sobre su trabajo docente, con la finalidad de identificar la problemática que enfrentan, así como la construcción de acciones alternativas que modifiquen de manera continua su desempeño, estas acciones se encaminan a la intención de superar de manera permanente su quehacer docente.

Desde otro enfoque, la perspectiva crítica coincide en la necesidad de tomar como eje de la formación de los profesionales de la educación a su práctica educativa y la investigación sobre la misma, aunque lleva al entorno social las intenciones transformadoras, ya que supone que la crítica sobre lo que acontece en el campo educativo puede o, mejor dicho, debe impactar a la sociedad en que se desarrolla; es decir, supone un compromiso político y social de los profesores.

Estas posturas son contrarias a los enfoques tradicional y tecnológico, ya que el primero supone que la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de la labor docente se logra a partir de la experiencia misma de la docencia; en tanto que el otro, plantea que la adquisición de técnicas y herramientas es condición suficiente para un desempeño eficiente de esta labor.

asume en cada institución educativa aportará información acerca de los supuestos y fundamentos que subyacen a la práctica de los docentes.

Cabe destacar que la formación de los docentes no es el único elemento para promover cambios en su *habitus*, debido a que para la constitución de éste participan también elementos laborales, económicos, de selección y de evaluación, entre otros.

B) Génesis y transformación del *habitus* docente

1. El relacionismo metodológico de Bourdieu

Ante el propósito de investigar las concepciones y presupuestos que orientan la práctica educativa de los docentes de educación a distancia, contemplando la presencia del espacio institucional y la actuación individual, retomamos dos conceptos centrales de la propuesta teórica de Bourdieu: *habitus* y *campo*. El concepto de *habitus* permite analizar el quehacer de los docentes desde la relación con su historia personal y profesional, pero también desde el impacto del marco institucional en que se desenvuelven. En tanto que el concepto de *campo*, permite considerar a la institución educativa como espacio social que opera como estructura objetiva que da origen y orientación al *habitus* docente.

Retomamos la propuesta teórica de Bourdieu porque plantea la posibilidad de construir explicaciones sobre lo social conciliando dos tipos de posturas antagónicas: el objetivismo (sostiene que la realidad social consiste en conjuntos de relaciones de fuerzas que se imponen sobre los individuos) y el subjetivismo⁶ (afirma que la realidad social no es sino la suma total de los innumerables actos de interpretación por medio de los cuales la gente construye conjuntamente líneas significativas de (inter) acción (Wacquant, 2005).

⁶ “A fin de superar estas dualidades, Bourdieu transforma las ‘hipótesis-mundos’ de estos dos paradigmas aparentemente antagónicos en momentos de una forma de análisis encaminada a restablecer la realidad intrínsecamente doble del mundo social. La resultante *praxeología social* procura aglutinar y entremezclar los enfoques estructuralista y constructivista. En un primer movimiento, deja de lado las representaciones ordinarias, a fin de construir las estructuras objetivas (espacio de *posiciones*), la distribución de los recursos socialmente eficientes que definen las coerciones externas limitativas de las interacciones y representaciones. En uno segundo, reintroduce la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicitar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones (tomas de posición) (Bourdieu y Wacquant, 1995: 20).

En respuesta a lo que identifica como formas de monismo metodológico (que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual), Bourdieu plantea el relacionismo metodológico, al proclamar la primacía de las relaciones. De acuerdo con esta postura, semejantes alternativas dualistas reflejan una percepción de la realidad social que es la del sentido común y de la cual la sociología necesita deshacerse:

La oposición entre individuo y sociedad, y su traducción en la antinomia de individualismo y estructuralismo, es una de las tantas 'propuestas endóxicas' que perjudican a la sociología, porque reactiva en ella de manera constante oposiciones políticas y sociales. Las ciencias sociales no tienen porque elegir entre estos dos polos, puesto que lo que constituye la realidad social, 'materia' de la acción y de la estructura, así como aquella de su intersección en tanto que historia, radica en las relaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995: 23).

Tal concepción se corrobora con la siguiente afirmación: "Podría, deformando la famosa fórmula de Hegel, afirmar que lo real es relacional: lo que existe en el mundo son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen 'independientemente de la conciencia y la voluntad individuales', como dijera Marx" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64).

Esta perspectiva relacional está expresada por Bourdieu en el hecho de que sus dos conceptos centrales, *habitus* y campo, designan nudos de relaciones: "Un campo está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital), mientras que el *habitus* alude a un conjunto de relaciones históricas 'depositadas' en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 23).

La relación que se establece entre el *habitus* y el campo es el principio de la acción histórica, que "no reside en la conciencia, ni en las cosas, sino una relación entre dos estados de lo social, es decir entre la historia objetivada en las cosas, bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, bajo la forma de este sistema de disposiciones duraderas que yo llamo *habitus*. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo" (Bourdieu, 2002: 41):

Los conceptos de *habitus* y campo son relacionales, puesto que sólo funcionan a plenitud el uno en relación con el otro. Un campo no es únicamente una estructura muerta, o sea, un sistema de 'lugares vacíos', como en el marxismo althusseriano, sino también un espacio de juego que sólo existe como tal en la medida en que existan igualmente jugadores que participen en él, que crean en

las recompensas que ofrece y que las persigan activamente. De ahí que una teoría adecuada del campo se remita, por necesidad, a una teoría de los agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 25).

La relación que se establece entre el *habitus* y el campo es de condicionamiento recíproco, en tanto que el campo estructura el *habitus*, “pero también es una relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías...” (Bourdieu y Wacquant, 1995:88).

En conclusión, el objeto de la ciencia social es la correspondencia entre dos realizaciones de la acción histórica: los *habitus* y los campos.

2. Concepto de *habitus*

De acuerdo con la propuesta teórico-metodológica bourdiana, las prácticas individuales y sociales tienen su principio generador en el *habitus*. Este concepto es central porque a Bourdieu le interesa explicar de qué manera se relaciona la acción individual con las estructuras sociales, es decir, advertir cómo se articulan la conciencia y la realidad objetiva para comprender la acción humana.

El *habitus* sirve para explicar el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas:⁷

El *habitus* como sistema de disposiciones es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura (y, en cuanto a tal, es una *estructura estructurada*), y al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones, actuando como *estructura estructurante*, es decir, como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones. De manera más simple, los agentes tienen tomas de posición [...] que corresponden a su posición en el espacio social, por consiguiente al sistema de disposiciones, al *habitus*, que está asociado, por la intermediación de los acondicionamientos sociales, a esta posición (Bourdieu, 1999:5).

⁷ Bourdieu advierte la semejanza del uso que hace del concepto de *habitus* con el utilizado por otros autores: “Señalaré que la teoría del *habitus* y del sentido práctico presenta numerosas similitudes con aquellas teorías que, al igual que la de Dewey, asignan un lugar central al *habit*, entendido no como la costumbre repetitiva y mecánica sino como una relación activa y creadora con el mundo y rechazan todos los dualismos conceptuales sobre los cuales se fundamentan, casi en su totalidad, las filosofías poscartesianas: sujeto y objeto, interno y externo, material y espiritual, individual y social, etcétera” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 84).

La concepción del *habitus* permite superar las posturas contrapuestas del determinismo objetivista y del subjetivismo voluntarista, en la medida en que supone, por un lado, que hay que tomar en cuenta a los sujetos en la explicación de las prácticas, no como sujetos libres y autónomos, sino como sujetos socialmente producidos en estados anteriores del sistema de relaciones sociales; y, por otro lado, frente al subjetivismo, supone que los sujetos no actúan libremente, porque sus prácticas están condicionadas por toda la historia anterior que ha sido incorporada en forma de *habitus*. Además, admite que no se puede hablar de sujetos en abstracto, sino de sujetos sociales diferenciados en función de las condiciones sociales en que han sido producidos.

Para explicar la coincidencia entre las acciones individuales y los espacios sociales, hay que explorar el proceso a través del cual se incorporan en los individuos las estructuras objetivas para generar *habitus*, vistos como estructuras de percepción y de valoración que dan orientación y forma a sus acciones en un espacio social determinado. Entre los agentes y el mundo social, afirma Bourdieu, se da una relación de complicidad infraconsciente e infralingüística: los agentes inscriben constantemente en su práctica tesis que no se plantean como tales. Los agentes sociales, que tienen el sentido del juego, que han incorporado un sinnúmero de esquemas prácticos de percepción y de valoración –los cuales funcionan en tanto que instrumentos de construcción de la realidad, en tanto que principios de visión y de división del universo en el que se mueven-- no necesitan plantear como fines los objetivos de su práctica (Bourdieu, 1997).

Desde esta lógica, las acciones de los individuos se explican como elegidas entre las opciones posibles que se les presentan en el espacio social en que se desenvuelven, sin que tengan necesidad de proponérselo ante la ejecución de cada caso; sin embargo, la adquisición de disposiciones les orientan hacia la elección de las opciones más adecuadas. Bourdieu lo señala así:

La teoría de la acción que propongo (con la noción de *habitus*) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir, disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (aquí el <<todo ocurre como si>> es muy importante). El mejor ejemplo de esta disposición es sin duda el sentido del juego: el jugador, tras haber interiorizado profundamente las normas de un juego, hace lo que hay

que hacer en el momento en que hay que hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente como fin lo que hay que hacer (Bourdieu, 2002:166).

De esta manera, este concepto es central para explicar el desarrollo de las acciones sociales en cualquier ámbito en que se desenvuelvan los individuos. El *habitus* es a la vez estructurado por los patrones de las fuerzas sociales que lo produjeron, y estructurante, pues da forma y coherencia a las varias actividades de un individuo a lo largo de las diferentes esferas de la vida (Wacquant, 2004).

Bourdieu encuentra en el papel del *habitus* una respuesta ante la necesidad de identificar los elementos que promueven la regularidad y previsibilidad de la vida social, ya que éste es un mecanismo que opera dentro de los agentes⁸ y aunque no es de carácter individual, ni totalmente determinante de sus conductas, sí es fundamental para la orientación de las mismas dentro de los contextos en que se desenvuelven.

El *habitus* es, según Bourdieu, el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, el *habitus* reacciona a las sollicitaciones del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática [...] El *habitus* es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo. Las estrategias por él 'gestionadas' son sistemáticas, pero también *ad hoc*, en la medida en que son 'desencadenadas' por el encuentro con un campo particular. El *habitus* es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras (Bourdieu y Wacquant, 1995: 25).

El *habitus* se convierte en una especie de sentido práctico que orienta a los individuos hacia lo que es correcto hacer en las situaciones en que se desenvuelven. Bourdieu señala: "Los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes, dotados de un *sentido práctico* [...] sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada" (2002:40).

De esta manera, la relación entre los individuos, agentes sociales y el mundo, no es la existente entre un sujeto (o una conciencia) y un objeto, sino aquella de "complicidad ontológica" –o de "posesión" mutua– entre el *habitus*, como principio

⁸ "Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada" (Bourdieu y Wacquant, 1995: 87).

socialmente integrado de percepción y apreciación, y el mundo que lo determina (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por otro lado, los *habitus* también son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, en la medida en que originan visiones y puntos de vista particulares, en concordancia con las diversas posiciones que los sujetos tienen en los espacios sociales en que se desenvuelven:

Cada autor, en tanto que ocupa una posición en un espacio, es decir un campo de fuerzas irreductible a un mero agregado de puntos materiales, que asimismo es un campo de luchas que trata de conservar o de transformar el campo de fuerzas, sólo existe y sólo subsiste bajo las coerciones estructurales del campo (por ejemplo, las relaciones objetivas que se establecen entre los géneros); pero también afirma la desviación diferencial que es constitutiva de su posición, su punto de vista, entendido como perspectiva tomada a partir de un punto, tomando una de las posiciones estéticas posibles, actual o virtualmente, en el campo de las posibilidades (y tomado así posición sobre las otras posiciones) (Bourdieu, 1997:64-65).

En consonancia con estos planteamientos, un propósito de este trabajo es reconocer los elementos comunes y diversos que están presentes en las características del *habitus* de los docentes que se desenvuelven en un mismo orden institucional.

2.1 La constitución y renovación del *habitus*

Para explicar el origen del *habitus*, Bourdieu apunta la presencia de dos tipos de procesos: la inculcación de un arbitrario cultural y la incorporación de determinadas condiciones de existencia.

La inculcación...supone una acción pedagógica efectuada dentro de un espacio institucional (familiar y escolar). La incorporación, en cambio, remite a la idea de una interiorización por parte de los sujetos, de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia. Pero ambos procesos, si bien distintos, estarían recíprocamente relacionados entre sí debido al hecho de que cada institución ejerce su poder de inculcación a través de la mediación de condiciones de existencia específicas (Giménez, 2005: 84).

De esta manera, el *habitus* de los agentes sociales se constituye a través de su historia de vida; desde que nacen los individuos inicia su proceso de socialización y aprendizaje acerca de su *habitus* general, de clase. Pero también va a desarrollar aspectos específicos, como el asociado a su actividad profesional o económica. “El proceso de transformación por el que alguien se convierte en minero, campesino, músico, profesor o empresario es largo, continuo e imperceptible, y, precisamente

porque está sancionado por ritos de institución... excluye, salvo excepciones, las conversiones repentinas y radicales: se inicia desde la infancia, a veces incluso antes del nacimiento... y se desarrolla, las más de las veces, sin crisis ni conflictos” (Bourdieu, 1999: 219).

Un aspecto central para comprender el establecimiento del *habitus*, es su relación con el cuerpo de las personas, porque el mundo social es incorporado en el cuerpo de los agentes a través del aprendizaje. Esto supone la interiorización de esquemas cognitivos, perceptivos y apreciativos del grupo o grupos sociales en que los individuos se desenvuelven. Posteriormente, el individuo reproduce estos esquemas de manera involuntaria e inconsciente.

La incorporación inconsciente del *habitus* supone también la conformidad del interés en “jugar el juego”. Cuando los agentes sociales aceptan como válida su participación para acumular diversos tipos de capitales -económico, científico, académico, etcétera- no lo hacen de manera consciente e intencional, sino como parte de los compromisos que asumen en el medio en que se desenvuelven:

El *habitus* como sentido del juego que permite jugar los juegos a partir de los esquemas adquiridos en la práctica continuada de los juegos, es lo que permite que los sujetos produzcan la respuesta adecuada en la urgencia de la situación. Frente a la metáfora del sujeto que obedece reglas se impone, para comprender la acción de los agentes sociales, la metáfora del bailarín –que sabe improvisar nuevos pasos de baile, porque ha incorporado prácticamente toda la técnica del baile –o del luchador, metáfora que Bourdieu toma de Mead (Bourdieu, 1980:136, citado en Criado, 2009).

También es importante señalar que los *habitus* son dinámicos, es decir están sujetos a cambios permanentes derivados de las nuevas experiencias que propician los espacios sociales en que se desenvuelven. La renovación continua del *habitus* se efectúa dentro de los límites de las estructuras en que se desenvuelven los individuos.

De esta manera, a partir del concepto de *habitus* podemos explicar los procesos inconscientes de aprendizaje e interiorización de las pautas que orientan las acciones sociales de los individuos, en concordancia y armonía con los diferentes entornos en que se desenvuelven.

2.2 Los agentes sociales y sus prácticas

Bourdieu introduce el concepto de *agente social* para identificar al sujeto que actúa socialmente y las condiciones en que lo hace:

Los agentes sociales no son 'partículas' mecánicamente arrastradas y empujadas por fuerzas externas. Son, más bien, portadores de un capital y, según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura), propenden a orientarse activamente, ya sea hacia la conservación de la distribución del capital, ya sea hacia la subversión de dicha distribución (Bourdieu y Wacquant, 1995: 72).

El papel del *habitus* es importante para explicar que los agentes sociales no están determinados sólo por causas externas, pero tampoco están guiados solamente por motivos internos, sino que son producto de la historia, tanto social como individual y que entre estos ámbitos se da una relación dialéctica:

Los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado. Así, para entender lo que el profesor A o B hará durante una coyuntura dada –por ejemplo, en el contexto de mayo de 1968 o en cualquier otra circunstancia de la existencia universitaria ordinaria-, hay que saber que posición ocupa dentro del espacio universitario, pero también cómo llegó a esta posición y a partir de qué punto originario dentro del espacio social: la forma en que se accede a una posición está inscrita en el *habitus*. En otras palabras, los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina (Bourdieu y Wacquant, 1995: 94).

Aunque la práctica es definida, en una primera instancia, como producida por el *habitus*, este concepto es más complejo, ya que implica también la necesidad de ubicar a ésta en el contexto de una situación social e histórica específica; porque “hay que advertir que la práctica es producto, no sólo del *habitus*, sino de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, cuya conjunción constituye la coyuntura” (Giménez, 1986:35).

Para explicar la práctica de los individuos, entran en juego varios componentes propuestos por Bourdieu; porque hay que identificar al sujeto en el espacio social de referencia, para entender, en consecuencia, las disposiciones que posee (*habitus*) y, desde ahí las opciones que toma:

Esta fórmula, que puede parecer abstracta y oscura, enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre las *posiciones sociales* (concepto relacional), las *disposiciones* (o los *habitus*) y las *tomas de posición*, las <<elecciones>> que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica, cocina o deporte, música o política, etcétera (Bourdieu, 2002:16).

En este sentido, toda práctica es producto de disposiciones previas, pero se construye en lo concreto y lo concreto es el espacio social específico en que se produce dicha práctica. Los individuos tienen el principio de sus prácticas en la incorporación de las estructuras objetivas y la manifestación de las mismas en una situación histórica y social específica.

3. El Campo como espacio de expresión social

Un campo es identificado como todo espacio social que posee normas de acción propias y en donde se manifiestan los intereses y acciones de los agentes. Las diversas esferas de la vida humana (el arte, la ciencia, la economía, la política, la educación, etcétera) constituyen *campos sociales*, en tanto que son ámbitos que poseen sus propias pautas, regularidades y formas de organización y autoridad: “Un campo es un subespacio social relativamente autónomo, un microcosmos al interior del macrocosmos social, que puede ser definido como un campo de fuerzas y un campo de luchas para conservar o transformar la relación de fuerzas” (Bourdieu, 1999:6).

De manera sintética podemos afirmar que los campos son constelaciones históricas que surgen, crecen, cambian de forma y a veces pierden fuerza o desaparecen en el tiempo.

Una condición para la existencia de dichos campos es la presencia de individuos que ocupan posiciones diversas y se insertan en un lugar donde la lucha por las posiciones es permanente, así como la búsqueda por la posesión del capital valorado en dicho campo:

Un campo es, en primera instancia, un espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerza que impone su determinación específica sobre todos aquellos que ingresan en él. En segunda instancia, un campo es una arena de lucha mediante la cual los agentes y las instituciones buscan preservar o desbancar la distribución de capital existente [...] Así como el habitus informa la práctica desde dentro, un campo estructura la acción y la representación desde fuera: ofrece al individuo una gama de posibles posiciones y movimientos que puede adoptar, cada una con beneficios, costos y subsecuentes posibilidades. Además, la posición en el campo inclina a los agentes hacia patrones de conducta particulares (Wacquant, 2004:63-64).

Otra condición para la existencia de un campo es la creación de un capital, mismo que se utiliza como recurso de uso y cambio en dicho espacio social, de tal suerte que su pertinencia sólo se da en relación con el campo en que es producido:

Al ser el capital una relación social, es decir una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en la que se produce, cada una de las propiedades agregadas a la *clase recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo*: en la práctica, esto es, en un campo particular, todas las propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivadas (bienes económicos y culturales) vinculadas a los agentes no siempre son simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que *tienen valor* en ese mercado, que son pertinentes y *eficientes* en el juego considerado, que, *en la relación con ese campo*, funcionan como capital específico y, en consecuencia, como factor explicativo de las prácticas (Bourdieu, 2003:112).

Sin embargo, la condición indispensable para el funcionamiento de un campo es que existan individuos socialmente predispuestos a arriesgarse para conseguir los beneficios que dicho campo propone y ofrecer a cambio su adhesión a la regulación y organización establecidas. Para que los individuos ingresen a un campo es requisito que acepten el derecho de entrada que todos los campos imponen tácitamente, no sólo al sancionar y excluir a quienes destruyen el juego, sino al actuar de modo que prácticamente las operaciones de selección y de formación de los nuevos miembros (ritos de paso, exámenes, etcétera) sean tales que consigan de éstos la adhesión a los presupuestos fundamentales del campo.

También hay que identificar la capacidad de transformación continua de los campos sociales, ya que “todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyos límites son fronteras dinámicas, las cuales son objeto de luchas dentro del mismo campo. Un campo es un juego que nadie inventó, pero que resulta mucho más fluido y complejo que todos los juegos que se puedan imaginar” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 69).

Por otro lado, es importante identificar un capital o una especie de capital como un factor de poder en un campo determinado, ya que en la medida en que dicho capital sea un factor eficiente permite a su poseedor ejercer una influencia y adquirir derecho de existencia en un determinado campo. La desigual distribución de los capitales explica las diferentes estrategias de los agentes, las maneras de aprehender las situaciones, las formas de situarse en el espacio social en que se mueven. Esto, debido a que una característica central de los espacios sociales es que los individuos se colocan en ellos de manera diferenciada, ocupando posiciones diversas, en atención a la posesión de una especie particular de capital. Por ello, los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados, según su posición en la

estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.

La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión *relacional* de mundo social: afirma en efecto que de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles, trátense de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la *diferencia*, es decir, en tanto que ocupan *posiciones relativas* en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real (el *ens realissimum*, como decía la escolástica) y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos (Bourdieu, 2002: 47).

El espacio social es, en síntesis, una realidad invisible, que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes; es decir, el espacio en que se articulan las estructuras objetivas y las subjetivas: “Para resumir esta relación compleja entre las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas, [...] suelo citar, deformándola ligeramente, una frase célebre de Pascal [...] El espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales pueden tener de él” (Bourdieu.2002:25).

3.1 Formas del capital

El concepto de *capital* es importante para comprender la relación entre *habitus* y campo, por eso es relevante revisar las formas básicas que reviste. Bourdieu establece tres variedades fundamentales de capital:

- a) *Capital económico*: incluye la propiedad de bienes y todas las fuentes de ingreso; destaca el dinero que ocupa un lugar relevante por su papel de equivalente universal. Es el capital más cambiante y constituye la base para la obtención de los otros.
- b) *Capital social*: comprende una red de contactos estables, útiles y en caso de necesidad móviles, que surgen de la pertenencia de grupos sociales donde los miembros se conocen y reconocen mutuamente (Bourdieu 1980b:2, citado por Meichsner, 2007). Cuanto más extenso es, mejores son las oportunidades de ganancia en la reproducción del capital económico y cultural.
- c) *Capital cultural*, se manifiesta en tres estados:
 - *Capital cultural incorporado*: se recibe a través de la inculcación; es el más difícil de objetivar porque se hace cuerpo en las personas; es aprendido básicamente durante la infancia.

- Capital cultural objetivado: está constituido por bienes materiales de la cultura (escrituras, pinturas e instrumentos) que pueden ser transmitidos. “Aunque el capital mismo es materialmente transferible, las cualidades y los conocimientos culturales que se necesitan para poder gozar de esto no lo son” (Bourdieu, 1983:188,189; citado por Meichsner, 2007).
- Capital cultural institucionalizado: se concreta en títulos académicos y certificados escolares.

De manera complementaria, Bourdieu identifica como una cuarta especie “una forma de capital especial es el capital simbólico o ‘prestigio’, comprendiendo bienes simbólicos como la credulidad que títulos escolares y académicos aporten a su propietario, la pertenencia a un grupo social que da fama a un individuo, tal como honor, buena reputación, respeto y reconocimiento por los otros (Bourdieu 1979:331; citado por Meichsner, 2007).

Para concluir este aspecto, es importante identificar que las diferentes especies de capital son convertibles entre ellos y bajo ciertas condiciones pueden transformarse unas en otras. Bourdieu habla incluso de cierta “tasa de convertibilidad” entre las diferentes especies de capital.

4. La institución educativa como campo social

En primer término hay que identificar a la institución educativa como lugar en donde los individuos participantes entablan una lucha por determinar las condiciones y los criterios de pertenencia y jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes y apropiadas para producir los beneficios específicos que este campo provee. En ese sentido, se puede afirmar que su lógica de organización es congruente con la del espacio social general:

De hecho, al igual que el campo social tomado en su conjunto, el campo universitario es el sitio de una lucha de clases que, trabajando para conservar o para transformar el estado de la relación de fuerza entre los diferentes criterios y entre los diferentes poderes que ellas señalan, contribuye a hacer la división de clases de modo tal que pueda ser captada objetivamente en un momento dado del tiempo. Pero la representación que los agentes se hacen de esa división de clases, y la fuerza y la orientación de las estrategias que pueden poner en acción para mantenerla o subvertirla, dependen de su posición en las divisiones de clase objetivas (Bourdieu, 2009:31).

Un rasgo más para caracterizar a este espacio social es que los individuos ocupan posiciones diferenciadas, relacionadas con la posesión o carencia de los elementos de poder reconocidos en éste:

En efecto, es en y por su funcionamiento en tanto espacio de diferencias entre posiciones (y, al mismo tiempo, entre las disposiciones de sus ocupantes) que se llevan a cabo, fuera de toda intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas, la reproducción del espacio de las posiciones diferentes que son constitutivas del campo del poder (Bourdieu, 2009:61).

Para los propósitos de esta investigación se afirma la existencia de un *campo universitario* (subcampo del campo intelectual) como un espacio social que tiene sus propias normas y leyes de funcionamiento, que le dan una forma específica de existencia, y al *habitus* docente como el sistema de disposiciones que genera representaciones y prácticas que están ajustadas a las condiciones objetivas – institucionales- de las que son producto.

El centro de las operaciones de investigación debe ser el campo. Esto no implica de ninguna manera que los individuos sean puras ‘ilusiones’, que no existan, sino que la ciencia los construye como *agentes*, y no como individuos biológicos, actores o sujetos: estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él. Más aún, es a través del conocimiento del campo donde ellos están inmersos que podemos captar mejor lo que define su singularidad, su originalidad, su punto de vista como posición (en un campo), a partir de la cual se conforma su visión particular del mundo y del mismo campo (Bourdieu y Wacquant, 1995: 71).

Si todo campo es un espacio social que se construye en torno a algo que es valorado, es decir que genera interés, las instituciones educativas pueden ser analizadas desde esta perspectiva, en tanto que el reconocimiento social que tienen obedece a su función de ofrecer a la sociedad el *capital escolar* (medido por el nivel de instrucción) que otorga a través de los títulos que expide.

Así mismo, podemos identificar que al interior del campo universitario es producido y valorado el *capital académico*, que es una subespecie del capital cultural y puede expresarse de las siguientes formas:

- a) *Capital escolar*: proviene del tipo de formación profesional obtenido por los individuos, así como de la institución donde la obtuvo. Está constituido por elementos provenientes de diversas fuentes: conocimientos disciplinarios, saberes logrados para ejercer sus funciones académicas (didácticos, curriculares, experienciales, aprendizaje de

normas y códigos institucionales, entre otros). Se concreta en títulos, diplomas y certificados. Corresponde al capital cultural institucionalizado.

b) *Capital de poder universitario*: está dado por la pertenencia de los individuos a instancias, organizaciones o grupos de autoridad o poder institucional.

c) *Capital de prestigio científico*: logrado a partir de reconocimientos y distinciones otorgados por la propia institución o por instancias externas a ella.

La acumulación de las dos últimas formas del capital académico redundará en la participación de redes de intercambio de beneficios y favores; es decir, en un tipo de capital social, válido en la institución educativa.

De manera complementaria, Bourdieu señala la relación que se establece entre la acumulación del capital académico (o universitario) y el tiempo que transcurre durante la trayectoria del académico “(lo cual se ve en el hecho de que el capital detentado se encuentre estrechamente ligado a la edad), las distancias, en ese espacio, se miden en tiempo, en distancias temporales, en diferencias de edad. Se sigue de ello que la estructura del campo se manifiesta en los agentes bajo la forma de una carrera real...por la que se miden objetivamente todas las otras trayectorias.” (Bourdieu, 2009:118).

Por otro lado, es importante señalar que los académicos suelen conformar grupos con quienes comparten posiciones en el espacio social en que se desenvuelven, por eso, dentro del campo universitario es posible identificar la constitución de grupos de académicos que se organizan debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, que están dispuestos a reconocerse mutuamente y a aceptarse en un mismo proyecto.

En síntesis, el papel desempeñado por las instituciones es central, ya que ellas “son concebidas como ‘estructuras objetivas’ de significados preconstruidos que constituyen el marco de referencia de una sociedad y la base obligada –y no pensada- de todas las prácticas significantes” (Giménez, 1986:34). Las instituciones son, en este sentido, generadoras del *habitus* y entre estos dos elementos se establece una relación dialéctica:

El habitus como sentido práctico realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición, de su funcionamiento, el habitus que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letras muertas, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación (Bourdieu, 1991:100).

De aquí deriva la idea de que las instituciones educativas, como cualquier otro campo social, producen y reproducen un *habitus* específico, que está conformado por el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como campo social. Por ello, el punto de partida para la comprensión de la naturaleza del *habitus* de los docentes es el reconocimiento del ámbito institucional como entorno social inmediato que determina la forma en que los profesores definen y practican sus funciones y tareas. Así, la institución es considerada como un marco desde el cual los académicos van construyendo y recreando valores, representaciones y expectativas sobre su quehacer universitario.

5. Relación institución-docentes en la reproducción o transformación del habitus docente

Ante el propósito de explicar la correspondencia que se establece entre los docentes, como agentes portadores de un *habitus* y las condiciones de un marco institucional que estructura y organiza el significado del ser y quehacer docentes, identificamos la necesidad de indagar ambas dimensiones de la realidad social, para posteriormente, dar cuenta de la forma en que se están articulando para reproducir o cambiar las relaciones de fuerza del campo estudiado.

Existen ciertos elementos primordiales que determinan la configuración y modificación del *habitus* de los docentes: la concepción que se tiene de su función, las condiciones sociales en que se mueve, la formación con la que cuenta para la ejecución de sus funciones y el contexto organizativo en que se desenvuelve. Estos elementos integran un contexto referencial para el aprendizaje ocupacional de los docentes que participan de ese espacio social.

La explicación planteada en este trabajo sostiene que cuando los profesores inician o se incorporan a una nueva institución o a una modalidad de trabajo diferente confrontan su *habitus* con las características y expectativas que le demanda un espacio social diferente, porque empiezan un proceso de socialización y aprendizaje de los elementos centrales de la profesión académica tal y como se desenvuelve en ese campo; pero sobre todo, de la forma en que es concebida y practicada en el ámbito específico en que se encuentran, es decir incorporan rasgos centrales del *habitus* docente que está vigente en dicho espacio y lugar. Estos procesos de socialización⁹ y el ejercicio de la profesión en cada comunidad laboral (escuela, nivel educativo, área, modalidad, entre otras) generan formas de ver y actuar que configuran un determinado *habitus*, relacionado, generalmente, con una estructura laboral u ocupacional.

De ahí que los docentes aprendan a desempeñar roles, a utilizar métodos y formas de actuación acordes con el lugar en que están, con la convicción de que estos aprendizajes les permitirán desempeñarse en armonía con el entorno y con los colegas con los que comparten su espacio laboral.

De acuerdo con esta lógica de explicación, es posible suponer que un proyecto de innovación educativa, que se proponga generar nuevas formas de pensar y hacer la enseñanza y el aprendizaje, deberá plantear como condición central, la modificación de las concepciones y prácticas del profesorado; es decir, transformar el *habitus* de los docentes involucrados. Pero para promover estos cambios hay que reconocer, como condición primaria, que desde el marco institucional en que se desenvuelven los docentes se promuevan “factores dinamizantes” que permitan generar condiciones objetivas diferentes, que reorganicen las disposiciones adquiridas y produzcan prácticas transformadoras.

En este sentido, entendemos por factores dinamizantes a aquellas circunstancias o elementos que se ponen en juego con el objetivo de dar mayor rapidez e intensidad a las transformaciones buscadas, en este caso a los cambios

⁹ Usaremos este término con el significado que Berger y Luckmann le dan a la socialización secundaria: “Es la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones (...) Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’ estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (...) La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (1967:174-175).

esperados en las percepciones y actuaciones de los docentes, en correspondencia con las demandas de la educación a distancia. Entre los agentes dinamizantes que las instituciones educativas pueden poner en práctica destacan los procesos formativos de los docentes, a través de los cuales es posible producir nuevas formas de concebir e instrumentar sus funciones y tareas. También identificamos como factores dinamizantes el trabajo colegiado que promueve procesos de socialización y aprendizaje del quehacer docente. Así mismo, caben dentro de este tipo de factores los cambios en las condiciones laborales y la conformación de un marco normativo que dé legitimidad y reconocimiento al trabajo realizado para el desarrollo de la modalidad educativa en cuestión.

Si bien la teoría de Bourdieu proporciona elementos para explicar la reproducción cultural que se da en los ámbitos sociales, en tanto que las prácticas generadas por el *habitus* están adaptadas a las condiciones objetivas, siempre que las condiciones en las que el *habitus* funciona sean idénticas – o semejantes- a aquellas en las que se constituyó, también contempla la posibilidad de desniveles y conflictos en la relación que se da entre las estructuras objetivas y las prácticas de los individuos, al plantear la presencia de “factores dinamizantes” que impulsan, en última instancia, los procesos de transformación.

Estos elementos pueden propiciar cambios de las condiciones objetivas al crear circunstancias diferentes a las que dieron origen a los *habitus* anteriores, es decir, generar nuevas situaciones que harán surgir otros *habitus*; porque si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permitirá reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. En este sentido, la posibilidad de transformación del *habitus* está presente de manera permanente porque, como afirma Bourdieu: “El *habitus* no es el destino que, algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable, más no inmutable” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 92).

Debido a que los esquemas inconscientes que dan estructura a la práctica de los individuos se adquieren a través de la internalización y socialización, puede

afirmarse que estos sistemas de disposiciones son flexibles, susceptibles de sufrir transformaciones, en relación con los ámbitos que le han dado forma.

La orientación de los cambios susceptibles de realizarse en un campo determinado dependerá tanto del estado del sistema como de las posibilidades que ofrece la historia, la cual determina qué es posible e imposible hacer o pensar en un momento dado del tiempo en un campo determinado; también influirán los intereses que orientan a los agentes que están presentes en dicho campo.

De esta manera, es posible identificar en la propuesta explicativa de Bourdieu, las condiciones para la reproducción cultural y en consecuencia, para la reproducción social¹⁰ cuando las estructuras sociales y subjetivas coinciden y se refuerzan mutuamente; pero también es probable identificar condiciones para la transformación, cuando surgen discrepancias o desfases entre el *habitus* y el campo.

Por ello, en este trabajo se plantea la indagación de las condiciones del entorno universitario, con el propósito de identificarlo como promotor de la reproducción o transformación del *habitus* de los docentes que participan en el desarrollo de la educación a distancia.

¹⁰ Aunque es importante señalar que Bourdieu aclara la complejidad de estos procesos: “Reproducción no implica de ninguna manera ausencia de resistencia, de cambio, de distorsión, sino permanencia de una estructura de diferencia y de distancias” (1999:4).

CAPITULO 2: LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE SUS DOCENTES

El propósito de este capítulo es exponer, en un primer momento, cuáles son las características que distinguen a la educación a distancia como una forma de educación no convencional, así como la relevancia que tiene actualmente en la mayoría de los países del mundo. En segundo término, identificar cuáles son las exigencias, relacionadas con saberes, funciones y tareas que se plantean a los docentes que desarrollan este tipo de educación en los nuevos ambientes de aprendizaje que han sido creados.

A partir de estas reflexiones, se plantea la relación entre la diversidad de prácticas educativas desempeñadas y las características de los *habitus* docentes constituidos.

A) Caracterización de la educación a distancia

Aunque la educación a distancia (EaD) tiene una historia de, por lo menos, ciento cincuenta años, los trabajos para definirla e identificar teóricamente su especificidad fueron desarrollados hasta las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX.¹ Fue en ese tiempo que se produjeron los trabajos que son considerados clásicos en este campo de estudio, debido a que plantearon las premisas y conceptos que son utilizados hasta la actualidad para explicar las características que definen y distinguen a este tipo de educación.²

Las primeras investigaciones atendieron el tema relativo a la confusión de términos con los que se denominaba a este tipo de educación, debido a que las expresiones usadas para referirse a este campo eran diversas: estudio por correspondencia, estudios en casa, estudios externos, estudio independiente, enseñanza a distancia, estudios extra campo, entre otras. A partir de esta situación,

¹ Hay que señalar, sin embargo, que las investigaciones pioneras datan de los sesenta y fueron realizadas por un grupo de estudiosos que sentaron las bases para la constitución de un nuevo campo problemático dentro del ámbito educativo.

² Destacan tres tipos de aportaciones: la teoría de la industrialización (Peters), las teorías de la interacción y la comunicación (Holmberg) y las teorías sobre la independencia y autonomía de los estudiantes (Wedemeyer y Moore).

surgió la propuesta de utilizar el término *educación a distancia* para englobar a los diversos proyectos educativos que tenían como denominador común la separación física entre los estudiantes y el profesor. Esta expresión empezó a ser aceptada para referirse a la enseñanza y al aprendizaje distantes. Durante los setenta se extendió la aceptación del término lo mismo en países de habla inglesa, como el Reino Unido e Irlanda, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, que en otros como Francia y Alemania, además de algunos de habla hispana (recuérdese que en los primeros años de los setenta se fundaron la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica).³ De tal manera que éste es el término más utilizado en la actualidad, aunque también se utilizan otros como teleformación, formación *on-line*, entre otros.

Otro asunto que es importante puntualizar es el relacionado con la distinción de dos expresiones que han llegado a utilizarse como sinónimos, éstas son la enseñanza o educación abierta y la educación a distancia.

En primer término hay que reconocer que tanto la educación a distancia como la abierta tienen como elemento común ser formas alternativas de educación y capacitación para aquellas personas que no pueden o no quieren asistir a instituciones convencionales. Sin embargo, la educación abierta puede incluir a la educación a distancia, en tanto que la primera se refiere a cambios estructurales de las instituciones (respecto al lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, modo de aprender, etcétera) y la segunda, es una modalidad o un subsistema educativo. En este sentido, la educación a distancia puede ser también una educación abierta, siempre y cuando contemple criterios de ésta, pero también puede ser una educación cerrada, si no los incluye. Los siguientes puntos de vista expertos permiten complementar la distinción entre educación a distancia y educación o enseñanza abierta:

La *enseñanza abierta* es principalmente una meta, o una política educativa: la provisión de enseñanza de una manera flexible, construida alrededor de las limitaciones geográficas, sociales y de tiempo de cada estudiante, en lugar de aquellas de una institución educativa.

³Holmberg señala que fue en 1982 cuando se expresó el reconocimiento del término educación a distancia al cambiar el Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia, su nombre al de Consejo internacional para la Educación a Distancia (1995).

La *educación a distancia* es un medio para ese propósito: es una forma mediante la cual los estudiantes pueden estudiar de manera flexible, lejos del autor del material pedagógico; los estudiantes pueden estudiar según su tiempo disponible, en el lugar de su elección y sin contacto personal con el profesor (Bates, 2003:47).

La *educación abierta* está particularmente caracterizada por la remoción de restricciones, exclusiones y privilegios; por la acreditación de estudiantes con experiencias previas, por la flexibilidad de la administración variable del tiempo, y por los cambios en la relación tradicional entre profesores y estudiantes. En el otro lado, la *educación a distancia* es una modalidad que permite la distribución de un grupo de medios didácticos sin la necesidad de participación en clases regulares, donde el individuo es responsable de su propio aprendizaje (Escotet, 1980 citado por Keegan, 1991: 23).

Es importante señalar que tanto la educación a distancia como la abierta difícilmente se encuentran en sus formas puras, generalmente lo que se va a encontrar en la realidad son instituciones con diversos grados de apertura y distancia.

Para explicar de manera más clara los diferentes niveles de distancia que pueden presentarse en los proyectos específicos, así como la relación con la modalidad presencial, resulta útil recuperar la afirmación de Martha Mena: “Para comprenderlas es interesante imaginarse las modalidades educativas en la línea de un *continuum*, donde hacia un extremo está la presencial y hacia el otro la a distancia: según sea el lugar del *continuum* en que se sitúe el proyecto, la modalidad será presencial, a distancia o asumirá una posición intermedia, utilizando estrategias de ambas” (2000,14).

Aunque establecer los rasgos que definen y distinguen a la educación a distancia ha sido un asunto altamente debatido,⁴ actualmente hay consenso al identificar las

⁴ Las discusiones de los investigadores de los setenta se orientaron a definir la naturaleza de este tipo de educación. Peters, por ejemplo, sugirió la necesidad de construir nuevas categorías que explicaran el comportamiento de las actividades de la educación a distancia, propuso que éstas fueran tomadas del estudio de los procesos de la producción industrial, debido a que encontraba analogías entre ambos campos. Con base en estos trabajos concluyó que la educación a distancia es la forma de educación más industrializada.

Por su parte, Holmberg abordó el estudio de la EaD desde la premisa de que para comprender la naturaleza de esta forma de trabajo había que identificar que la acción educativa se realiza con la separación de estudiantes y profesor, por lo que una de las tareas primordiales consiste en diseñar estrategias que favorezcan la interacción y comunicación entre ellos. Para explicar la especificidad de la EaD formuló dos conceptos: *comunicación de ida y vuelta* y *conversación didáctica guiada*.

Por otro lado, Wedemeyer destacó, para la explicación de la naturaleza de la EaD, el *estudio independiente* de los estudiantes. Este término fue usado por él para describir la educación a distancia del nivel universitario. Así mismo, propuso al *estudio independiente* como el término que define la condición esencial de la EaD. Moore complementó esta propuesta incorporando el concepto de *autonomía* de los estudiantes, señalando a ésta como una dimensión más del estudio independiente. Desde la perspectiva de este autor la autonomía del estudiante es un componente necesario de la EaD, si se parte del supuesto de que en este tipo de trabajo se dan por separado las acciones de los

características esenciales de este tipo de educación. Entre los rasgos centrales están los siguientes:

- a) Durante la mayor parte del proceso educativo se da la separación de profesores y estudiantes; aunque con la posibilidad de incluir encuentros directos con propósitos didácticos y de socialización.
- b) El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de forma mediada, debido a que la relación y la comunicación entre estudiantes y profesor se llevan a cabo a través de medios y recursos didácticos, previamente establecidos.
- c) En el diseño y producción de los cursos está presente la función institucional que se propone superar las limitaciones de tiempo y espacio.
- d) Promueve el uso de medios tecnológicos para la comunicación e interacción entre estudiantes y profesores.
- e) Requiere de la utilización de recursos didácticos presentados en diferentes soportes, preproducidos generalmente.
- f) Propone establecer y mantener una *conversación didáctica guiada*, entre profesores y estudiantes, a través de los materiales didácticos elaborados.
- g) Necesita de la existencia de una institución que organiza, administra, apoya y gestiona las actividades requeridas para el desarrollo de esta modalidad.
- h) Plantea la aspiración pedagógica de promover la formación de estudiantes autónomos e independientes.
- i) El proceso de enseñanza se diseña de manera conveniente para que los estudiantes trabajen en su propio ambiente.
- j) Plantea la necesidad de que el estudiante tome la responsabilidad de su progreso, con libertad de iniciar y parar en cualquier tiempo y trabajar a su propio ritmo.

Estas características llevan implícitos los siguientes criterios de apertura:

En el Espacio: ya que sus alcances no se limitan a los parámetros de un recinto físico determinado, sino que es capaz de alcanzar una amplia cobertura geográfica.

profesores y estudiantes; precisamente esta separación física entre ambos actores del hecho educativo es la que conduciría a los estudiantes a aceptar un alto grado de responsabilidad para conducir su proceso de aprendizaje, así como a adquirir autonomía en el desarrollo de sus actividades formativas, asumiendo la responsabilidad de decisiones que anteriormente eran tomadas por los docentes.

En el Tiempo: ya que permite un uso flexible del mismo, adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada participante y permitiéndole una autoadministración del tiempo de estudio.

En la Población: dado que una vez que ha sido organizado, el sistema puede atender a una gran cantidad de destinatarios con economía de esfuerzos.

En los Medios: ya que, para el establecimiento de la relación pedagógica mediatizada, utiliza los más diversos medios (Mena, 2000:12-13).

1. Expansión y relevancia de la EaD

Aunque la educación a distancia tiene una larga trayectoria, como se señaló anteriormente, fue durante la década de los setenta del siglo XX cuando inició una etapa de gran crecimiento, impulso y reconocimiento; este desarrollo impactó y transformó sobre todo a los estudios del nivel superior. Este período ha sido considerado como la segunda etapa en el desarrollo de la EaD.⁵

Durante los setenta y ochenta fueron creadas un gran número de universidades dedicadas a la impartición de estudios a distancia, incorporando a sus actividades el uso de medios audiovisuales de difusión masiva, como la radio y la televisión. Estas innovaciones aumentaron en gran medida las posibilidades de desarrollo de la educación a distancia e incrementaron la importancia de la misma en el ámbito social. Keegan resume que las mejoras de la EaD en los setenta fueron cuantitativas y cualitativas y las atribuye a los siguientes factores:

- El desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación.
- Un crecimiento y sofisticación de los materiales impresos.
- Mejora en el diseño de los materiales instruccionales.
- Mejor provisión de los servicios de apoyo para estudiantes a distancia.
- La fundación, en 1969 de la Open University (UK) y la subsecuente fundación de estructuras similares en países desarrollados y en vías de desarrollo (Keegan,1991:4).

En los últimos años del siglo XX la EaD experimentó una nueva promoción debido, sobre todo, al progreso alcanzado por las tecnologías de la información y la

⁵ Los cursos por correspondencia que se ofrecieron en un gran número de países desde principios del siglo XIX se identifican como la primera etapa de desarrollo de la educación a distancia como una modalidad educativa diferente a la tradicional. Algunos autores sugieren que desde las primeras décadas del siglo XVIII se inició este tipo de educación por correspondencia (Véase *La evolución de la EAD*, en Holmberg,1995).

comunicación (TIC); a partir de la década de los noventa, con base en las posibilidades de aplicación de estas tecnologías en los sistemas de EaD, se reconoce el inicio de una nueva etapa en esta modalidad educativa:

La razón principal por el creciente interés en la educación a distancia se encuentra, desde luego, en los increíbles avances que se están dando en las telecomunicaciones. Su digitalización ofrece a alumnos y escuelas promesas inesperadas, imprevisibles y sorprendentes. Especialmente para los educadores a distancia hay cuatro innovaciones asombrosas que cobran importancia: las mejoras en la tecnología de las computadoras personales, la tecnología multimedia, la tecnología de compresión digital de video e Internet. Junto con otras tecnologías éstas hacen posible una serie de ventajas logísticas y pedagógicas inesperadas (Peters, 2002:10).

En esta etapa de desarrollo de la EaD destaca la emergencia de la *educación en línea o virtual*,⁶ basada en el desenvolvimiento de los sistemas de telecomunicaciones y las redes computacionales: “El concepto de virtual hace referencia a que este tipo de educación a distancia se realiza en el ciberespacio, espacio que no es físico pero es posible gracias al uso de las nuevas tecnologías de telecomunicaciones, que permiten que se comparta la información en un entorno electrónico, mediante sistemas de cómputo” (Maldonado, 2001:4).

⁶ Para comprender el uso que se da en educación al término virtual, es conveniente definir, de manera general, lo virtual, la realidad virtual y lo virtual aplicado a la educación. Para ello, retomamos ideas expuestas por Maldonado, quien define lo virtual “como concepto general en el cual no es necesaria la presencia tecnológica: Pierre Levy indica que la palabra virtual procede del latín medieval *virtualis*, que a su vez deriva de *virtus*, que significa fuerza, potencia... es virtual lo que existe en potencia y no en acto. Lo virtual tiende a actualizarse, aunque no se concretiza de un modo efectivo o formal. El árbol está virtualmente presente en la semilla. Con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes” (1999:17).

Por su parte, la realidad virtual es definida como “aquella tecnología computarizada que mediante diversos dispositivos interactivos (como lentes, guantes, cascos o plataformas) estimula los sentidos del ser humano (principalmente la vista, tacto, oído, y el equilibrio) y tiene como fin simular ambientes reales preconcebidos, propiciando la experiencia de inmersión en un mundo virtual donde puede asignar a personas u objetos virtuales, atributos lógicos como peso, velocidad, gravedad, movimiento” (Ibídem: 24). La realidad virtual se utiliza en educación en campos disciplinarios como la física, las ciencias biológicas, las matemáticas, entre otros.

Respecto al contexto de la educación superior, Maldonado señala que “la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones a través de Internet, tales como aprender mediante la interacción con cursos electrónicos, inscribirse en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes y profesores y otros” (citado en Silvio, 1998:28, *Ibídem*: 73).

La construcción del espacio virtual denominado *ciberespacio*⁷ se da gracias a redes de computación que permiten la telepresencia controlada por el usuario.

Los entornos virtuales elaborados para el desarrollo de la educación en línea permiten que los actores de las prácticas educativas se mantengan en una comunicación permanente: “La virtualidad se apoya en tecnologías que permiten que las instituciones educativas compartan información y se mantengan en un contacto casi inmediato y con cierta *convivencia*, es decir, permite una interactividad casi simultánea mediante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)” (Maldonado, 2001:74).

Con base en el uso de la *virtualidad* se han generado diversos proyectos académicos que implican la comunicación a distancia, tales como *campus virtuales*, *aulas virtuales*, *juntas virtuales*, *bibliotecas virtuales*, *universidades virtuales*, entre otros.

En México la generación de proyectos educativos virtuales es incipiente, Maldonado sostiene, a partir de la investigación realizada, que “hasta el momento ninguna de ellas (las universidades) utiliza la opción inmersiva, es decir, con la tecnología específica de realidad virtual, aunque sí se usa la opción de la educación a distancia *virtualizada* con ayuda de la tecnología telemática” (2001:152). Asimismo, la investigadora identificó que la educación superior virtual existe bajo tres parámetros principales: a) Instituciones de educación superior que a sí mismas se denominan virtuales; b) aquellas que utilizan el concepto de *campus virtual*, c) instituciones que no denominan virtuales a sus cursos pero si trabajan virtualmente.⁸

Cabe destacar que la investigación referida anteriormente permitió concluir que la mayoría de las instituciones de educación superior que han incursionado en la

⁷ El término proviene del griego *kybernetes* (aquel que gobierna, el que marca el rumbo de una navegación). Hace referencia a la libertad del individuo de *navegar* en ese espacio virtual que fue creado previamente por técnicos especializados (*Ibídem*: 22).

⁸ Dentro del primer parámetro se encontraron cuatro instituciones: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Sistema Universidad Virtual, con sede en Monterrey, NL; la Universidad Regiomontana Virtual (UR- Virtual), con sede en Monterrey, NL; la Universidad Virtual Anáhuac (UVA), con sede en el Estado de México; y la Universidad Tecnológica de la Mixteca, Sistema Universidad Virtual, con sede en León, Oaxaca. En el segundo parámetro, identificamos instituciones de educación superior que tienen *Campus Virtual*: 1. La Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Virtual UNAM, también llamado Telecampus, y 2. El Instituto Politécnico Nacional (a nivel posgrado) Campus Virtual Politécnico. En el tercer parámetro identificamos al Posgrado Latinoamericano del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Maldonado, 2001:151-152).

educación virtual son de carácter privado, ya que solamente se identificó a dos instituciones públicas dentro de ese universo: la UNAM y el IPN⁹. Y, finalmente, que la UNAM es la única institución que ofrece el nivel licenciatura en su totalidad en la opción virtual; opción que más bien podría llamarse, por sus características, educación en línea con auxilio de apoyos tradicionales de educación a distancia como libros, materiales impresos, CD, aunque trabaja también con algunas teleconferencias (Maldonado, 2001:151-152). De manera complementaria, podemos señalar que para el 2011, el IPN también incluye programas de licenciatura en modalidades no convencionales en su oferta educativa, cuatro de ellas a distancia y una en modalidad mixta; en tanto que la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara ofrece seis licenciaturas.

2. Valor social de la EaD

El impulso otorgado a este tipo de educación se explica en relación con las necesidades sociales que fueron satisfechas a través de ella; por un lado, los sistemas educativos pudieron ampliar su oferta para responder a la creciente demanda de la población por acceder a estudios de nivel superior y, por otro, esta modalidad educativa abrió la posibilidad de incorporar a una población que tradicionalmente quedaba excluida de la educación superior, porque no podía o no quería adecuarse a los requerimientos del sistema convencional. Así, las políticas educativas de diversos gobiernos han incluido el establecimiento de universidades autónomas que se dedican exclusivamente a la enseñanza a distancia, o bien han impulsado otras vías para incluir esta modalidad en sus estudios del nivel superior.

En años recientes, la EaD ha tenido un fuerte impulso ante la demanda social de grupos cada vez más heterogéneos que piden educación y capacitación continua, lo que ha implicado la atención a grupos e individuos económicamente activos, con los que hay que ensayar estrategias de trabajo flexible y con costos accesibles. Algunos investigadores encuentran la posibilidad de dar respuesta a estas demandas en la extensión, mejoramiento y transformación de este tipo de educación:

⁹ Es importante señalar que por el periodo en que se realizó esta investigación, no pudo incluir en su universo de trabajo al Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (constituido en enero de 2005, teniendo como antecedente desde 1990, el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia), que se ha convertido en una de las instituciones públicas de vanguardia en educación virtual.

Entonces tendremos que pensar lo impensable, es decir, que nuestro sistema tradicional de educación, con clases y conferencias presenciales, simple y sencillamente no podrá con las tareas que le esperan. El sistema no puede expandirse construyendo más instalaciones físicas, y no puede financiarse. Esto quiere decir que la enseñanza y aprendizaje a nivel universitario tendrán que organizarse de un modo más flexible, variable, accesible, económico y adaptado a muchos tipos de estudiantes, incluyendo un buen número de empleados profesionales. Debemos prepararnos para aceptar la idea de la educación superior masiva... En una situación como ésta, es muy afortunado que los nuevos medios de información y comunicación estén disponibles para idear, diseñar y desarrollar nuevos sistemas de aprendizaje y enseñanza... Las experiencias de educación a distancia adquieren un valor inestimable y actualmente poseen gran demanda (Peters, 2002:34).

Al respecto, cabe destacar la propuesta de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, acerca del compromiso social de ofrecer *educación durante toda la vida* a los individuos de las diferentes sociedades. En este plan, la universidad es considerada como “plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural” (Delors:1996).

De esta manera, se reconoce que las aportaciones de la EaD son muy importantes, ya que puede contribuir a dar respuesta a nuevas y antiguas demandas sociales, tales como la democratización del acceso a la formación, al brindar acceso educativo a grupos de diversas edades y condiciones económico-sociales y culturales. De la misma manera, puede facilitar la llegada de los servicios educativos a regiones hasta ahora inaccesibles y promover, cada vez con mayores posibilidades, la combinación de estudios, trabajo y vida familiar. Por otro lado, la producción de materiales y recursos didácticos, así como los esfuerzos para flexibilizar y promover cambios en las prácticas educativas, como consecuencia de todo ello, están impactando positivamente a los sistemas presenciales.

3. Diversidad de los proyectos de EaD

La expansión de este tipo de educación y la fundación de un gran número de instituciones educativas dedicadas a dicha modalidad no implica que se haya dado un desarrollo uniforme, ni que los centros escolares hayan implantado la EaD en los mismos términos; por el contrario, es necesario tener presente que esta educación

adquirió características diversas. Las diferencias existentes entre cada proyecto e institución educativa fueron determinadas por factores como disponibilidad de recursos económicos, antecedentes culturales, tradiciones de enseñanza-aprendizaje, avances en los medios tecnológicos de información y comunicación, así como de las políticas educativas e institucionales predominantes. En referencia al caso mexicano, la ANUIES describe esta situación de la siguiente forma:

Actualmente son numerosas las instituciones públicas y privadas que cuentan con programas educativos ofrecidos en esta modalidad, y van desde la reproducción de modelos escolarizados en su estructura académica y administrativa, hasta aquellos diseñados con la flexibilidad suficiente para proporcionar espacios de aprendizaje independiente. Entre estos dos extremos, se encuentra una gama amplia de desarrollos académicos abiertos y a distancia que trata de cubrir las necesidades de su entorno en relación con la formación, la actualización y la capacitación (ANUIES, 2001:18).

A partir de la incorporación de las TIC al ámbito educativo, el desarrollo de la educación a distancia ha estado relacionado con la integración de dichas tecnologías y la diversidad de los proyectos con los distintos grados de evolución o, más precisamente, de integración de las TIC.

Benito y Salinas (2008) elaboraron una clasificación relativa a los cambios generados en los sistemas educativos por el uso de las TIC. Aunque la refieren a los sistemas presenciales, es útil también para analizar el caso de la EaD. En ella identifican cuatro modelos que se relacionan con diferentes momentos de evolución en el manejo de las TIC dentro de la educación:

- a) Modelo de iniciación, está relacionado con la transferencia de los modelos clásicos de enseñanza a la utilización de las TIC. Se caracteriza por usar, básicamente, los materiales de las clases presenciales, mínimamente transformados, accesibles desde la red. No se suelen ofrecer oportunidades para la interacción o el diálogo, ni se proporcionan recursos extras.
- b) Modelo estándar. trata de utilizar activamente las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores. Entre los elementos presentes en este modelo destacan: recursos electrónicos en forma de enlaces desde la página del curso, copias electrónicas de todos los materiales impresos del curso, tareas y guías para la realización de actividades, etcétera.

- c) Modelo evolucionado: mejora al estándar al introducir otros elementos complementarios de cara a mejorar tanto el entorno de enseñanza como de aprendizaje. Estos elementos pueden ser: distribución en CD-ROM del material Web, clases pregrabadas en audio disponibles tanto en CD como en la web, animaciones para la explicación de conceptos, clases en 'vivo' como respuesta a demandas específicas de estudiantes, o, la asignación de tareas o actividades de forma electrónica.
- d) Modelo radical: a diferencia de los modelos anteriores, no trata de adaptar el modelo de enseñanza presencial a un formato web, por lo que ignora el concepto de clases. Aquí, los estudiantes se organizan en grupos y aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes. El profesor actúa como guía, asesor, facilitador o cuando es requerido (Benito y Salinas, 2008:84).

De tal manera que cuando se plantea la investigación de la forma en que se ha definido, estructurado y operado un proyecto de EaD, es necesario indagar las condiciones particulares en que se desenvuelve, así como la forma en que planea el uso de sus recursos tecnológicos, pero sobre todo, la estrategia educativa con que se programa esta incorporación.

B) La práctica educativa en educación a distancia

1. Figuras docentes y estudiantes de EaD

Actualmente es difícil observar acuerdos acerca de los perfiles más adecuados para el ejercicio de la docencia en este tipo de educación, así como sobre la definición de las funciones y tareas que deben desempeñar, además de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, saberes y competencias profesionales en que deben sustentar su trabajo. Esta situación ha propiciado que cada establecimiento educativo tome decisiones específicas al respecto, porque de acuerdo a la misión que otorga a dicho proyecto, a su tradición académica, al modelo de enseñanza y aprendizaje que quiere desarrollar, así como a su disponibilidad de recursos, decide la o las figuras docentes con las que establecerá su sistema a distancia, así como el significado que tiene cada una de ellas y las funciones y tareas asignadas.¹⁰

¹⁰ Es conveniente establecer que entre las figuras académicas indispensables para el desarrollo de la EaD está la del investigador; debido a que la consolidación de esta modalidad educativa en las instituciones requiere que un grupo de académicos desarrolle tareas de investigación sobre los actores, componentes, procesos y resultados de este tipo de educación. Estas acciones serán centrales para

En los diversos proyectos institucionales de educación a distancia se han utilizado múltiples términos para identificar al individuo responsable de conducir el proceso de aprendizaje de los alumnos; se le ha denominado tutor, asesor, orientador, facilitador del aprendizaje, consultor, entre otros. Sin embargo, lo fundamental es que en esta modalidad educativa las funciones del profesor son versátiles y múltiples, desde la responsabilidad del dominio disciplinario, hasta el conocimiento y aprovechamiento de recursos didácticos basados en el desarrollo de las tecnologías de la informática y la comunicación, pasando por los conocimientos pedagógicos y psicológicos que se requieren para enfrentar el trabajo con individuos de diversas edades, así como de condiciones sociales y culturales heterogéneas:

Se puede observar en un afán de síntesis comprensiva, que, con independencia de cómo se le denomine, en este profesional subyace la persona de un profesor polifacético y polivalente, que, en mayor o menor medida, se hace acreedor de los diversos apelativos constatados. Desde la función clave de ayuda docente y asistencial individualizada al alumno, el profesor tutor va asumiendo tareas diversas según lo que el alumno, en cada momento necesita y teniendo presente lo que el sistema y la institución le encomienda. No es la denominación lo más trascendente. Tiene más importancia el contenido semántico, o el concepto que en los nombres se encierra, cuando se quiere definir lo que este profesional de la enseñanza a distancia realiza y significa (De la Cruz, 2003:42).

Aunque algunas instituciones concentran la variedad de tareas requeridas por la EaD en un solo profesor, una decisión que parece ganar cada vez mayor aceptación es que para responder a las características de dicho trabajo ya no es posible reunir las diversas funciones demandadas para el óptimo desempeño de esta modalidad en una sola figura docente; por ello, algunas instituciones han optado por complementar las actividades del experto en la disciplina (como asesor del curso) con las del tutor que acompañará y motivará la participación de los estudiantes.

Por otro lado, el diseño de los cursos para esta modalidad de trabajo ha evidenciado la necesidad de establecer equipos interdisciplinarios con la presencia de varios profesionistas, entre los que destacan los expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión, los especialistas en la producción de materiales didácticos, así como editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y

efectuar de manera continua la realimentación de los proyectos, además de orientar y fundamentar las decisiones con los resultados obtenidos en los trabajos teóricos y empíricos que se realicen.

medios técnicos, entre otros. Bajo estas condiciones, los docentes comparten la responsabilidad de la preparación de sus cursos y se integran a un trabajo colegiado para la realización de estas tareas.

La definición del papel del docente de la EaD ha sido un asunto que ha motivado reflexiones desde los autores clásicos de esta modalidad; las funciones y tareas de estos profesores fueron advertidas desde los trabajos realizados en los setenta y ochenta del siglo XX, como puede observarse en las siguientes citas:

- Wedemeyer (1981), sostiene que el profesor a distancia es básicamente un coordinador que relaciona los medios de la institución y las necesidades del alumno.
- Moore (1983) entiende al profesor como un planificador que debe satisfacer las necesidades de los alumnos mediante la facilitación del estudio independiente e individualizado, a través del diálogo y de los medios técnicos.
- Sewart (1978) lo define como miembro de un equipo de trabajo donde colaboran diferentes expertos y especialistas (citados por García, 1999: 296).

En investigaciones recientes el interés por definir la naturaleza del trabajo docente en este tipo de educación sigue presente; al respecto Peters señala que:

Los maestros tienen que planear todo cuidadosamente con anticipación, más adelante en el proceso tienen que mantenerse informados y hacerse plenamente conscientes de lo que está sucediendo en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que están involucrados posiblemente miles de estudiantes...Tienen que estar motivados y hasta ansiosos por ayudar a los estudiantes a ser estudiantes independientes, aunque se trate de una exigencia paradójica (2002:47).

Lo que hasta ahora parece claro es que las funciones de los docentes de la EaD tienen que ver, centralmente, con tareas de acompañamiento, asesoría, planeación y organización, más que directivas. El profesor pasa de ser un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje;¹¹ de forma resumida podríamos señalar que la principal función del docente sería ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia básica de aprender a aprender:

Se plantea, así, un nuevo perfil del docente, que tenga la capacidad de la auto-observación, de reflexión sobre la propia actuación, que sea facilitador, guía, que

¹¹ Se señala la necesidad de adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante; pero, para que eso suceda, el profesor juega un papel decisivo, ya que será el principal promotor del crecimiento intelectual y personal de sus estudiantes.

conduzca los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje, motivador y que ayude a los alumnos en su proceso de aprendizaje, donde los métodos educativos y las técnicas didácticas deben poner énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales, dar prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento y al uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Salinas, 2007:106).

Aunque los roles con que se identifican las principales tareas que desempeñan los docentes de la educación a distancia son variados, podemos recuperar tres como los centrales:

- a) Pedagógico (identificado por algunos autores como intelectual), mediante el cual el profesor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, responde preguntas, comenta y sintetiza las contribuciones de los estudiantes. Además, realiza la evaluación de los procesos.
- b) Social, al crear un ambiente amistoso y socialmente positivo, propicio para el desarrollo del aprendizaje.
- c) Organizativo (algunos autores lo llaman de dirección), a través del cual crea una atmósfera propicia para la colaboración de todos los participantes, controla la forma y tiempo de las intervenciones y marca la agenda y desarrollo de los temas.

De manera complementaria, pero no central, consideramos útil que el profesor posea habilidades técnicas mínimas para resolver los problemas que enfrentan él y sus estudiantes al interactuar con el sistema de gestión de los cursos.

Es importante señalar que estos roles y tareas se refieren sólo a las acciones de los profesores relacionadas con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y quedan fuera, por el momento, funciones y tareas adicionales, realizadas antes de la impartición del curso y las posteriores al mismo.

Adicionalmente al replanteamiento del papel de los docentes, se revisan los roles y tareas que de manera tradicional han tenido los estudiantes en los sistemas convencionales y se proponen cambios sustanciales para hacerlos corresponder con las nuevas condiciones de este tipo de educación.

El rol de los estudiantes de la educación a distancia se ha definido destacando la responsabilidad y autonomía que asumen en su proceso de formación. También se ha

señalado la necesidad de que cambie su papel de receptor del conocimiento que el profesor le transmitía y se convierta en un indagador que selecciona, reflexiona y recrea la información que recibe de múltiples fuentes. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes que deciden formarse en este tipo de educación deben ser apoyados para desarrollar su capacidad de autogestión, ya que esto es un proceso en el que debe participar la institución educativa:

Al igual que el profesor, el alumno ya se encuentra en el contexto de la sociedad de la información, y su papel es diferente al que tradicionalmente se le ha adjudicado... Hasta ahora, el enfoque tradicional ha consistido en acumular la mayor cantidad de conocimientos posible, pero en un mundo rápidamente cambiante esto no es eficiente, al no saber si lo que está aprendiendo será relevante...

Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información (Salinas, 2004:7).

Entre las competencias fundamentales que deben desarrollar los estudiantes del siglo XXI se señalan las siguientes, relacionadas con el manejo de medios y de las TIC:

- Acceder a información de manera efectiva y eficiente, evaluarla crítica y competentemente y hacer uso de ella de manera acertada y creativa para el problema o tema que está trabajando.
- Utilizar adecuadamente tecnologías digitales, herramientas de comunicación o de redes para acceder, manejar, integrar, evaluar y generar información.
- Utilizar las TIC como herramientas para investigar, organizar, evaluar y comunicar información además de poseer una comprensión fundamental de los temas éticos y legales involucrados en el acceso y uso de información.

Para los sistemas de EaD representa una tarea central identificar las características de los estudiantes que participan, porque esta información orientará el diseño de los materiales, las estrategias de trabajo y comunicación, así como la definición de las funciones académicas.

De acuerdo con investigaciones realizadas, básicamente en países europeos (Holmberg,1985; Holmberg,1995; García,1999), se ha concluido que la mayoría de la

población estudiantil de esta modalidad educativa está constituida por adultos¹² que en un alto porcentaje de los casos tienen un empleo, responsabilidades sociales y a menudo una familia. García sintetiza el perfil de los estudiantes así: “El alumno a distancia es un individuo generalmente maduro, con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos, actitudes, conductas e interés en participar en su propio proceso de formación, características éstas que condicionan, filtran y, previsiblemente, mejoran los futuros aprendizajes” (1999:51).

No obstante, es conveniente reconocer que en años recientes también se están incorporando a esta modalidad de trabajo estudiantes jóvenes, que eligen formas de trabajo más flexibles porque les permiten combinar su formación profesional con otras actividades personales o laborales.¹³

Es importante señalar que la EaD ha sido concebida como una alternativa de actualización y formación para una población estudiantil con rasgos diferentes a los de los individuos que participan en los sistemas escolarizados, pero también es fundamental destacarla como un tipo de educación que complementa la labor realizada por éstos.

2. Saberes demandados a los docentes de EaD

Los debates acerca del nuevo significado del rol docente han conducido a reflexionar acerca de los conocimientos, habilidades y destrezas que requieren para desempeñar sus funciones y tareas. Las respuestas han destacado la necesidad de que los docentes adquieran competencias para el aprovechamiento de las TIC, combinando estas capacidades con innovaciones pedagógicas que les permitan mejorar sus prácticas. La delimitación de los saberes y destrezas que los profesores deben poseer para responder a las transformaciones y desafíos que conlleva la incorporación de las

¹² Por esta razón se plantea la necesidad de realizar investigaciones que permitan conocer el desarrollo psicológico de los adultos, así como los estilos de aprendizaje y los procesos motivacionales, entre otros asuntos.

¹³ Cuando se proyecta indagar las motivaciones que tienen los estudiantes para elegir la EaD, algunas investigaciones revelan que la flexibilidad y adaptabilidad de este modo de educación a las necesidades individuales de los estudiantes, es un factor de peso; otro motivo para justificar la elección de un sistema a distancia tiene que ver con la preferencia por realizar trabajos de manera individual. Un grupo más de factores que explican la elección de esta modalidad incluye a la posibilidad de una oportunidad que anteriormente no se había tenido por motivo de enfermedades, incapacidades físicas y residencias variables, entre otras (Holmberg,1995).

TIC a la educación ha generado iniciativas en el ámbito internacional. Destacan los criterios que la UNESCO ha planteado al señalar como una prioridad la generación de políticas educativas orientadas a la capacitación de los docentes para el uso y aprovechamiento de las TIC en beneficio de la calidad de la educación.

El proyecto *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes*¹⁴ (ECD-TIC) apunta que su objetivo general no es sólo mejorar la práctica de los docentes, “sino también hacerlo de manera que ayude a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que éste contribuya al desarrollo económico y social del país” (2008:4). Para ello propone una estrategia integral que plantea mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar (veáse Cuadro 1); aunado al propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones.

Tomado en cuenta estos estándares de competencia para docentes, retomamos los que consideramos aplicables a los docentes del nivel superior, dado que se orientan el desarrollo de dos tipos de procesos propios de este nivel educativo: profundización y generación de conocimiento.

¹⁴ Aunque estos estándares de competencias para los docentes están dirigidos a los profesores de educación básica, el mismo documento advierte la pertinencia de los mismos para los otros niveles educativos: “No obstante, esos enfoques aplican a todos los niveles educativos: primaria, secundaria vocacional (media técnica), adultos, aprendizaje en el sitio de trabajo, educación profesional de pregrado y posgrado y educación continua (seminarios, diplomados, etcétera). También tienen repercusiones para todos los interesados en la educación” (UNESCO; 2008).

Cuadro 1: Enfoques sobre competencias docentes para el uso de TIC

ENFOQUES	COMPETENCIAS		
	Pedagógicas	Tecnológicas (uso deTIC)	Plan de estudios y evaluación
<p><i>Profundización del conocimiento:</i> consiste en incrementar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las disciplinas escolares a fin de resolver problemas complejos y prioritarios con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida.</p>	<p>La enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos.. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones</p>	<p>Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.</p> <p>Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos realizados individualmente o por grupos de estudiantes.</p>	<p>Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo de manera flexible en una diversidad de situaciones. También tienen que plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes.</p>
<p><i>Generación del conocimiento</i> consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento, innovar y aprender a lo largo de toda la vida y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación y del aprendizaje permanente</p>	<p>La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.</p>	<p>Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.</p>	<p>Los docentes deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos.</p>

Fuente: Elaborado con información del documento: *Estándares de competencia en TIC para docentes* (UNESCO, 2008).

De esta manera, el papel central que han adquirido las TIC en la EaD, así como la creación, a partir de su uso educativo, de nuevos ambientes de aprendizaje, plantea a los docentes la necesidad de desarrollar funciones y tareas inéditas en su trabajo académico y para cuyo desempeño requiere de la adquisición de nuevos conocimientos. A los saberes tradicionales en que había sustentado su trabajo docente (disciplinarios, curriculares y didáctico-pedagógicos), se suman los relacionados con el uso de las TIC (formación técnica y didáctica para el uso adecuado de estos recursos), además de información sobre las características de la educación a distancia.

Todo esto ha conducido a plantearse interrogantes acerca de cómo impulsar estos cambios, qué condiciones son necesarias para transformar el ser y hacer tradicional de los docentes que participan en esta modalidad educativa.

3. Rasgos distintivos de la práctica educativa en la EaD

En primer lugar es importante señalar que esta investigación se orienta a la práctica educativa a distancia, en modalidad virtual o en línea, dado que es el tipo de educación que motivó este trabajo; asimismo, se corresponde con la indagación empírica realizada.

También conviene establecer que, para los fines de este trabajo, utilizamos el término práctica educativa para referirnos a la intervención docente con fines formativos, pero también a los procesos previos y posteriores que están presentes en el quehacer del docente, mientras que el término práctica docente se emplea para aludir a las acciones didácticas realizadas por el profesor en función del aprendizaje de sus estudiantes. Cabe señalar que esta distinción es sólo formal, ya que estos procesos se influyen mutuamente.

Esta decisión concuerda con la postura de los expertos en el tema, quienes sostienen que la práctica docente hace referencia al conjunto de situaciones que se realizan dentro del aula, a partir de la interacción de estudiantes y profesor, en función de determinados objetivos de formación, en tanto que el análisis de la práctica educativa requiere considerarla:

Como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Otro grupo de autores señala, de manera adicional, que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, lo que incluye, entre otros aspectos, cuál es el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etcétera (García, Loredó y Carranza, 2008).

Respecto a la caracterización de la práctica docente que se realiza en la EaD en línea, es fundamental señalar que ésta se lleva a cabo, esencialmente, en ambientes o entornos virtuales que son contruidos con propósitos didácticos específicos. El diseño y acceso a estos entornos virtuales de aprendizaje¹⁵ se realiza a través de los servicios de Internet y del uso de plataformas educativas, en donde son alojados los cursos y se lleva a cabo la administración y gestión de las tareas de enseñanza y aprendizaje:

Desde el ámbito educativo, se desarrollan 'entornos virtuales', 'entornos de enseñanza distribuida', 'entornos de e-learning' entendidos como herramientas básicas integradas y diseñadas específicamente para la distribución de cursos o programas de aprendizaje. Los entornos se refieren a aplicaciones de Internet basadas en la web para facilitar la implementación de experiencias de enseñanza-aprendizaje, que incluyen interfaz de comunicación, diferentes herramientas de comunicación mediada por ordenador y niveles de acceso para los distintos usuarios (Salinas y Benito; 2008:87).

Entre los rasgos de la práctica que se realiza en estos ambientes destaca el hecho de que la interacción y la comunicación entre el profesor y los estudiantes se efectúan de forma mediada, a través de las estrategias diseñadas con los recursos tecnológicos de la comunicación y la información.¹⁶ Esta circunstancia permite que la comunicación e interacción entre los participantes pueda realizarse de manera simultánea o diferida y

¹⁵Un entorno de aprendizaje requiere, para ser tal, de ciertos componentes: una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc.), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y el marco organizativo que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc., pero también el marco institucional y la estrategia de implantación (Salinas, 2004, citado en Salinas y Benito, 2008).

¹⁶ Una de las decisiones básicas que debe tomar una institución es la modalidad de comunicación que va a tener (personal directa, impresa, audiovisual, informática, etcétera); las formas de comunicación dependerán de los medios de que dispongan.

de manera individual o grupal. Así mismo, promueve que la comunicación sea, sobre todo, en forma escrita.

Con el propósito de presentar de manera esquemática los componentes básicos y las relaciones que se establecen en estas prácticas educativas retomamos el triángulo pedagógico o interactivo elaborado por Saint-Onge, porque observa la relación mediada que se da entre estudiante y docente en educación a distancia.

Figura 1. Triángulo interactivo de Saint-Onge



Fuente: Tomado de Saint-Onge, (1997), citado por Ibáñez, (2007:438).

La mediación como condición central de este tipo de educación explica el papel relevante que tienen los medios,¹⁷ ya que de ellos van a depender tanto la estrategia didáctica como la de comunicación que establezca una institución para el trabajo de esta modalidad; estas decisiones estarán directamente relacionadas con el modelo educativo que se diseñe y con la infraestructura tecnológica¹⁸ con que cuenten las

¹⁷ El potencial que tienen los medios ha sido destacado por autores como Manuel Moreno, quien señala que los medios pueden ayudarnos a lograr los siguientes propósitos: a) acceder a la información, procesarla, recrearla, expresarla y transferirla; b) lograr mayor cobertura en la prestación de servicios educativos; c) presentar más atractivamente los mensajes educativos; d) establecer una comunicación sincrónica o asincrónica eficaz; e) adecuarnos a las posibilidades de espacio y tiempos de las personas; f) realizar demostraciones multisensoriales, dinámicas y atractivas; g) realizar simulaciones con propósitos educativos que en la vida real sería muy difícil, complejo, peligroso o imposible de reproducir; y h) ayudar a dar un ambiente lúdico a los aprendizajes (2005:22).

¹⁸ De acuerdo con Bates, la infraestructura tecnológica está compuesta por dos elementos: a) Infraestructura física, que incluye aparatos de mesa y portátiles y unidades centrales o servidores conectados a los primeros; también incluye la red física (cables, líneas, fibra y Ethernet), que conecta todos los aparatos, y el software operativo y los distribuidores con los que funcionan los aparatos y las redes; igualmente puede incluir conexiones de telecomunicaciones con el exterior del campus y entre los diversos campus, entre ellas los servicios de telefonía, equipo y redes de videoconferencia y, evidentemente, acceso a Internet; y b) el apoyo humano para que funcione la infraestructura física (2001).

instituciones de EaD. Sin duda este aspecto será crucial para definir las estrategias de trabajo en que se basarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que el establecimiento de la infraestructura tecnológica dependerá del plan tecnológico que tenga la institución; sin embargo, lo fundamental será que dicho plan esté en clara y estrecha vinculación con los propósitos académicos (debe establecerse para ello la misión y la visión que la institución tiene acerca de la puesta en marcha de esta modalidad de trabajo). Bates confirma esto al señalar que:

Debe haber unos sólidos vínculos y una integración entre el plan tecnológico general y el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, que, a la vez, deben integrarse en la visión y las orientaciones estratégicas generales de la institución... Esto significa que una institución debe crear mecanismos para identificar las necesidades y prioridades académicas y asegurar que se tengan en cuenta en la planificación tecnológica (2001:122).

La utilización de la tecnología para la enseñanza no es una simple cuestión técnica. Plantea cuestiones fundamentales sobre los grupos objetivo, los métodos de enseñanza, las prioridades de la financiación y, sobre todo, las metas y el propósito generales de un centro universitario. En consecuencia, las decisiones sobre la tecnología deben encuadrarse en unos objetivos educativos y supeditarse a ellos (2001:56).

Otra condición específica de esta práctica profesional es que se realiza con la participación de los estudiantes y el profesor en tiempos y lugares diferentes; propiciando que cada quien haga uso de sus propios recursos, adecue sus circunstancias y se desenvuelva a su propio ritmo. Desde luego, circunscritos a las normas institucionales bajo las que participan.

Para el cumplimiento de estas acciones, serán fundamentales los recursos tecnológicos con que se cuenta. Por ello, es importante referirnos al papel que están jugando las computadoras y las redes computacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la definición de los papeles desempeñados por los profesores y los estudiantes.

Los cambios ocurridos y los que se pueden suponer hacia el futuro, ante la presencia de las TIC, son equiparados por algunos autores, con una revolución:

Se está dando una revolución pedagógica en la educación a distancia: el creciente uso de ambientes digitalizados de aprendizaje y de la red... Los teóricos y practicantes ahora tendrán que enfrentar los rápidos, imprevistos, inesperados e increíbles avances de la informática y de las tecnologías de la comunicación. Su uso significa que ahora la educación se llevará a cabo en un territorio hasta ahora desconocido: el espacio virtual de aprendizaje. Esto exige el diseño de nuevos formatos de aprendizaje y enseñanza y provoca cambios trascendentes en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Es por estos cambios que la importancia de la educación a distancia va en aumento otra vez (Peters, 2002:24).

Sin embargo, aunque la incorporación de estos nuevos espacios para el aprendizaje es un asunto novedoso, lo realmente importante, afirmamos con Peters, es el aprovechamiento educativo que logre hacerse de ellos.

Los espacios virtuales de aprendizaje por sí solos no deben ser considerados una innovación o reforma de la enseñanza y aprendizaje, por más sofisticados que sean los dispositivos técnicos que sirven para construirlos. Sólo cuando se abran educativamente, cada uno por sí mismo y también vinculado hacia los demás, nos encontraremos en el camino de la innovación y la reforma. Esto requerirá de iniciativa, inteligencia, imaginación y creatividad de todos los participantes, maestros y estudiantes, diseñadores instruccionales, así como investigadores de la educación y de la psicología del aprendizaje (Ibídem:135).

La presencia de estos nuevos espacios educativos ha motivado la elaboración de pronósticos sobre los futuros escenarios para la educación, los cuales incluyen perspectivas radicales que suponen cambios profundos que contemplan la desaparición de los ambientes educativos tradicionales para ser sustituidos por los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje. Pero también se vislumbran escenarios en donde las reformas incluyen la permanencia de las prácticas convencionales de enseñanza y aprendizaje, y la incorporación de las nuevas tecnologías sólo como otro tipo de recursos para apoyar el trabajo educativo, sin provocar cambios sustanciales.

La tendencia que actualmente orienta a los proyectos de educación no convencional es la de impulsar modalidades educativas mixtas, que incorporan la riqueza de las nuevas prácticas que pueden desarrollarse en los espacios virtuales; aunque sin dejar de lado la comunicación e interacción personal, cara a cara, que puede efectuarse a través de los recursos tecnológicos. La perspectiva que Peters plantea sobre el futuro de las universidades se identifica plenamente con esta situación; su visión sobre la universidad incluye la integración de las mejores prácticas de las

diversas modalidades educativas como la opción más viable. Su punto de vista sobre la universidad es descrita en los siguientes términos:

La universidad del futuro utilizará e integrará un buen número de formas de presentación –presencial, a distancia y digital- y desarrollará así nuevas configuraciones didácticas que ya no se parecerán a las formas tradicionales de enseñanza. Esta universidad estará abierta a adultos jóvenes y mayores, que podrán empezar, interrumpir, continuar y terminar sus estudios cuando mejor les convenga. No tendrán que estar presentes en estas universidades todo el tiempo, tal vez sólo en tiempos cortos. Estas universidades del futuro también serán variables, adaptadas y suficientemente flexibles para ofrecer programas personalizados a una gran variedad de estudiantes de licenciatura y posgrado, así como a personas que deseen continuar su educación en el nivel superior (Ibídem:42).

Bates, en coincidencia con Peters, sostiene que la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos educativos, obligará al replanteamiento de premisas básicas de la tradición académica, que, según su opinión, han permanecido sin cambios por un largo periodo:

El paradigma básico de los centros universitarios no ha cambiado mucho en los últimos setecientos años...Todo esto está hoy en entredicho. Las nuevas tecnologías de Internet y los multimedia no sólo mejoran el entorno de la enseñanza y el aprendizaje, sino que lo están cambiando. El impacto de estas nuevas tecnologías en la educación es tan profundo como el de la invención de la imprenta (2001:41).

Es importante destacar que los cambios que están ocurriendo ante la inclusión de las TIC, conducen a replantear interrogantes y aspiraciones que han acompañado al desarrollo de la EaD, pero ahora en un contexto caracterizado por la presencia y el protagonismo de las nuevas tecnologías.¹⁹ Algunos aspectos que se convierten en motivo de reflexión son los siguientes:

¹⁹ Ante estos panoramas que vislumbran el papel protagónico que podrán desempeñar y en algunos casos ya están ejerciendo las nuevas tecnologías, cabe preguntarse hasta dónde debe llegar el uso de las mismas, hasta dónde despersonalizar los procesos educativos, qué tipo de aprendizajes, habilidades y actitudes no pueden ser generados a través de estos medios técnicos y requieren de actividades presenciales, cómo lograr el equilibrio de esta diversidad de posibilidades. Frente a estos cuestionamientos, Bates esboza, nuevamente en coincidencia con Peters, que los escenarios futuros tenderán a la participación de diversos ámbitos para el aprendizaje; sin embargo, cómo realizar estas combinaciones de la mejor manera es una interrogante que deberá resolver la investigación educativa. Para definir los límites para el uso de las tecnologías es necesario, de acuerdo con Bates, “entender mucho más las funciones sociales de la educación y cómo se pueden satisfacer mejor. Sospecho que siempre habrá necesidad de estar en equilibrio entre el contacto personal en un nivel local, el contacto interpersonal mediante telecomunicaciones y la interacción entre un individuo y una pieza de tecnología,

- Debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados por las TIC requieren del uso más amplio de la lectura y la escritura y, en menor medida, del intercambio oral de ideas, podría suponerse que están apareciendo nuevos patrones de trabajo.
- Dentro de las pautas de trabajo, impulsadas por el uso de las TIC, destaca el papel que se otorga a los estudiantes, quienes asumen nuevas responsabilidades, sobre todo aquellas que les permiten tomar las decisiones básicas sobre sus procesos formativos. Debido a la centralidad que adquieren los estudiantes, sus estilos y procesos de aprendizaje pasan a ser motivo de investigaciones, en tanto que los procesos de enseñanza de los profesores dejan de ser fundamentales.
- Como consecuencia de esta transformación del rol de los estudiantes, las funciones que desempeñan los profesores también sufren cambios; el principal que se puede deducir hasta el momento, es el que se refiere a su papel como agente portador de conocimientos, ya que ahora la posibilidad de adquirir información es muy amplia y relativamente accesible; por esta razón, el papel del profesor tendrá que encaminarse mayormente a apoyar el desarrollo de habilidades para la adquisición de conocimientos, así como a motivar y orientar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
- Un asunto que es muy importante y sugiere la posibilidad de una amplia investigación, es el planteamiento de que ante la heterogeneidad de las necesidades de los grupos e individuos que tendrán que ser atendidos por los sistemas educativos, será indispensable diseñar programas cada vez más flexibles e impulsar aprendizajes flexibles,²⁰ mismos que adquieren nuevas dimensiones.

así sea tan 'primitiva' como un libro o tan sofisticada como una computadora inteligente que habla. Lo que necesitamos descubrir son los principios que determinan este equilibrio, y esto significa realizar bastante más investigación sobre los aspectos sociales y cognoscitivos del aprendizaje" (2003:310).

²⁰ Hudson, Siam-Muslin y Oates identificaron, a partir de un estudio de 31 proyectos de reforma en la educación superior, cuatro significados que asume el concepto de flexibilidad: a) promover mayor accesibilidad, para atraer y matricular a más y nuevos grupos de estudiantes; b) dar más elección y control a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, se les debe permitir aprender lo que quieran, cuando quieran y como quieran; c) ayudar a los estudiantes a tomar responsabilidad por su aprendizaje, y d) cubrir las necesidades de los estudiantes y brindarles más apoyo que el que ofrecen nuestras universidades convencionales (citados por Peters, Op,cit.).

Mención aparte demanda la recuperación de uno de los ideales pedagógicos básicos de las modalidades educativas no convencionales, que plantea la posibilidad de constituir, a través del adecuado aprovechamiento de las nuevas tecnologías, sujetos independientes y autónomos, capaces de autorregular sus procesos de aprendizaje, con la opción de elegir objetivos, estrategias, contenidos y criterios de evaluación. La posibilidad de que a través de la EaD se haga realidad este precepto pedagógico es explicada en los siguientes términos:

De hecho podríamos empezar a hablar del inicio de una nueva era, en la que la educación a distancia se convertirá en una forma extraordinariamente abierta, flexible y variable de enseñar y aprender, una forma que podrá adaptarse y ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, quienes presentarán enormes divergencias en cuanto a edad, ambiente social, orientación y posición vocacional. Se habrá creado una forma de estudiar basada claramente en el estudiante (Peters, 2002:86).

Respecto al uso educativo de las TIC, es necesario referirse al tema de la formación y convencimiento de los profesores sobre el uso de las tecnologías, ya que sin la participación de ellos no será posible incorporar ningún cambio. Por esto, la capacitación de los profesores para el uso de las tecnologías debe estar precedida por una amplia comprensión de la importancia de éstas en el proceso educativo, así como de los beneficios que puede traer a los estudiantes y a los profesores. Sólo después de esta sensibilización tendrá sentido formar al profesorado sobre cómo utilizar una tecnología determinada.²¹

Es importante diseñar estrategias de apoyo al profesorado para lograr la apropiación de los recursos tecnológicos; para ello, es necesario incentivar y motivar a los profesores para que incorporen el uso de las tecnologías a su trabajo académico. “Hay que reconocer el proceso de cambio cultural. El apoyo a los profesores es esencial para que se adopten prácticas nuevas, por consiguiente, hay que comprender el entorno cultural en que aquellos trabajan y encontrar el apoyo suficiente para que la enseñanza con la tecnología les resulte a la vez gratificante e interesante” (Bates, 2001:155).

²¹ En algunos países se realizan investigaciones sobre las estrategias más adecuadas para incorporar a los profesores al uso de las tecnologías en su quehacer académico. Un ejemplo es el trabajo realizado por Rhonda Epper y T. Bates: *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC

De esta manera, la incorporación de las TIC en los procesos formativos de las diversas modalidades educativas y los cambios que esto ha generado conducen a replantear presupuestos básicos de las prácticas educativas; algunos investigadores de la educación afirman que este conjunto de cambios apunta hacia la construcción de un nuevo paradigma educativo o, por lo menos, a que las innovaciones sientan las bases para avanzar hacia cambios profundos.

4. Modelos pedagógicos y habitus docente

Ante el propósito de identificar el sustento teórico que apoya las nuevas funciones, tareas y responsabilidades demandadas a profesores y estudiantes por la educación no convencional, encontramos que éstas se inscriben en los modelos pedagógicos desarrollados como alternativos a los enfoques tradicionales. Independientemente de la clasificación que establezcan los autores para organizar las diferentes tradiciones pedagógicas, podemos observar perspectivas que tienen como elementos comunes, la presencia del profesor como el protagonista central del hecho educativo, debido a que es visto como el poseedor absoluto del conocimiento que habrá de ser transmitido a los estudiantes y, en consecuencia, a un estudiante disciplinado y dispuesto a aprender lo que la institución escolar ha decidido como el “arbitrario cultural” adecuado. Por otro lado, identificamos perspectivas teóricas que plantean, desde miradas alternativas, el cambio de roles y funciones, así como una concepción diferente sobre los conocimientos y las fuentes de donde provienen. En el cuadro 2 observamos la forma en que tres modelos pedagógicos explican las características centrales de las prácticas educativas, así como del papel que en ellas desempeñan los profesores y estudiantes.

Cuadro 2: Caracterización de Modelos Pedagógicos

MODELOS	TRADICIONAL	COGNITIVO	SOCIAL
Parámetros			
Metas	- Humanista - Metafísica - Religiosa	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno
Contenido curricular	Disciplinas y autores clásicos	Experiencias de acceso a estructuras superiores Aprendizajes significativos de las ciencias	- Científico-técnico - Polifacético - Politécnico
Relación Maestro-alumno	Autoritaria Maestro → Alumno	Facilitador, estimulador del desarrollo. Maestro ↔ Alumno	Horizontal Maestro ↔ Alumno
Metodología	- Verbalista - Transmisionista - Memorista - Repetitiva	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	- Variado según el nivel de desarrollo y contenido - Énfasis en el trabajo productivo - Confrontación social
Proceso evaluativo	- Memorístico - Repetitivo - Evaluación producto - Evaluación=calificación	Evaluación cualitativa De referente personal - Evaluar ≠ calificar - Evaluación con criterio	Evaluación grupal o en relación con parámetros Teoría y praxis Confrontación grupal

Fuente: Flores R. <http://es.scribd.com/doc/18095241/caracterizacion-de-diferentes-modelos-pedagogicos>. 20/04/11

De manera complementaria, identificamos cómo diversas orientaciones pedagógicas centran su análisis en las características de los tres componentes básicos de las prácticas educativas, lo que permite observar con mayor claridad la diversidad de perfiles y competencias de profesores y estudiantes; el cuadro presentado a continuación da cuenta de esta diversidad de perspectivas:

Cuadro 3: Docentes, estudiantes y conocimientos en diversos modelos pedagógicos

MODELOS	DOCENTE	ESTUDIANTE	CONOCIMIENTO
Didáctico	Eje del proceso Depositario del saber Elige contenidos Controla y disciplina	Actitud pasiva Reproductor de saberes Acata las normas	Verdad absoluta Conocimiento acumulativo Enciclopedismo
Cognitivo	Es un mediador del conocimiento Promueve el aprendizaje Genera comunicación Ejerce liderazgo Pensador universal, abstracto y concreto	Sujeto crítico Autonomía de aprendizaje Autocontrol del tiempo Autogestor del proceso Propositivo	Concertación contenidos En construcción Histórico Innovación
Cientificista	Investigador Maestro Formulador de hipótesis	Coinvestigador Aprendiz Controlador de hipótesis	Nuevo De frontera Universal Aplicativo

Fuente: Modelos pedagógicos: <http://www.iucesmag.edu.co/reglamentos/modelos.pdf> 12/05/11

Bajo esta caracterización de las prácticas educativas y roles de sus actores, podemos identificar que el *habitus* docente convencional está asociado con el modelo pedagógico tradicional y que un *habitus* docente transformado, de acuerdo a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos, estaría relacionado con modelos pedagógicos como el cognitivo, social y científicista. Derivado de esto, podríamos suponer que los docentes de educación no convencional desarrollarían su quehacer profesional orientados por modelos pedagógicos no tradicionales.

5. Incipiente incorporación de nuevos significados

Si recordamos el hecho de que la profesión docente se constituye a través del desenvolvimiento de la práctica misma, como se expuso anteriormente, y que la educación a distancia tiene una historia reciente, estaremos en condiciones de afirmar que los docentes que laboran en esta modalidad educativa se encuentran en la etapa inicial del proceso de constitución de un *habitus* específico; podemos afirmar que en un gran número de instituciones de educación superior los docentes se encuentran en la fase de adquisición de los elementos fundamentales para su desempeño profesional, y que éste se realiza bajo condiciones diferentes a las que hasta ahora ha seguido el desenvolvimiento de los docentes de la educación superior, además de enfrentarse a exigencias nuevas.

Cabe destacar que en esta fase inicial de inculcación de nuevas prácticas, la mayoría de los docentes no cuentan con los elementos aportados por la llamada fase preprofesional, que hace referencia a la experiencia escolar como fuente de las primeras intuiciones e información sobre la actividad docente (excepto aquellos que han tenido algún tipo de experiencia formativa en modalidades escolares no convencionales); de tal manera que estos profesores no cuentan con dicha fuente de conocimientos. Sin embargo, también es importante señalar que al plantearnos la comprensión de la práctica docente en la EaD, es necesario identificar la experiencia que los docentes han tenido en otras modalidades educativas (presencial y no convencional), en las que habrán adquirido y desarrollado saberes, destrezas, habilidades, valores y supuestos que, finalmente, dieron estructura al *habitus* docente con que se enfrentan a su quehacer en educación a distancia.

Ante esta situación, las instituciones educativas se encuentran frente al desafío que poner en práctica estrategias que orienten y estimulen transformaciones en el *habitus* de los docentes para atender las demandas de la educación a distancia, ya sea por la vía de la formación docente, la promoción del trabajo colegiado y la reflexión e investigación sobre la práctica misma, entre otras acciones.

Frente al reconocimiento de que todos los cambios que se han reseñado conducen al surgimiento de experiencias educativas inéditas, se refuerza la demanda de que sean investigadas, tanto teórica como empíricamente. Asimismo, fortalece la pertinencia de considerar a los docentes como actores privilegiados de estas transformaciones.

CAPÍTULO 3: ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Debido a que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, campo universitario investigado empíricamente, es una dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es conveniente identificar los principios bajo los que ésta se constituye como el campo universitario general del que las diversas escuelas y facultades reciben influencia y determinación básicas. Por ello, es importante establecer cuáles son los criterios de organización y diferenciación que se aplican en este campo social para ubicar al personal académico, así como la forma en que la estructura administrativa y de gobierno implantada determina la orientación de los proyectos educativos que se desarrollan.

Por esta razón, en este capítulo nos referimos a la dinámica de comportamiento de este campo universitario general y a la forma en que desde este nivel institucional se ha orientado el desarrollo de la educación no convencional.

A) La Universidad Nacional Autónoma de México como campo social ampliamente estratificado

En primer término hay que señalar que la UNAM se caracteriza por ser un espacio social altamente diferenciado y jerarquizado, en donde los académicos tienen la posibilidad de ocupar un gran número de posiciones. Los principios de diferenciación entre los académicos son varios, aunque los fundamentales están relacionados con el tipo de contratación que tienen con la Universidad. A continuación anotamos los criterios que destacan para definir las diversas posiciones que los académicos pueden ocupar en la escala laboral¹.

- La Universidad está integrada por Profesores e investigadores, Técnicos académicos y Ayudantes de profesor e investigador.
- El personal académico puede laborar mediante nombramiento interino, definitivo o por contrato de prestación de servicios.

¹ Información tomada del Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

- Los técnicos académicos ordinarios se dividen en tres categorías: auxiliar, asociado o titular. En cada categoría hay tres niveles: A, B y C.
- Los ayudantes por horas pueden ocupar los niveles A o B; en tanto que los de medio tiempo o tiempo completo pueden ocupar los niveles A, B o C.
- Los profesores ordinarios pueden ser de asignatura o de carrera. Los investigadores son siempre de carrera.
- Los profesores e investigadores de carrera pueden ocupar las categorías de asociado o titular y en cada una de estas hay tres niveles: A, B y C.
- Los profesores de asignatura pueden ocupar las categorías A o B.

En síntesis, la amplia estratificación académica en la UNAM puede constatarse al observar que los académicos pueden estar colocados, en principio, en cualquiera de las 28 posiciones que dependen del tipo de nombramiento que tienen en la Universidad; pero esta acomodación desigual se incrementa al incluir la variable del tiempo de contratación.

De manera adicional a la estratificación formal antes mencionada, los académicos enfrentan otro tipo de criterios de diferenciación, entre los que podemos señalar los siguientes:

- Su dedicación a la investigación o la docencia, debido a que la valoración, para fines de reconocimiento y estímulos económicos, es mayor para quienes realizan fundamentalmente investigación y en menor medida para los que dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia.
- Vinculado con el anterior, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- Su participación en los programas de estímulos y rendimientos internos y externos, condición que está presente a partir de los ochenta del siglo pasado en que se implantaron estas medidas que han profundizado la estratificación entre los académicos en la Universidad, como se establece a partir de un estudio realizado:

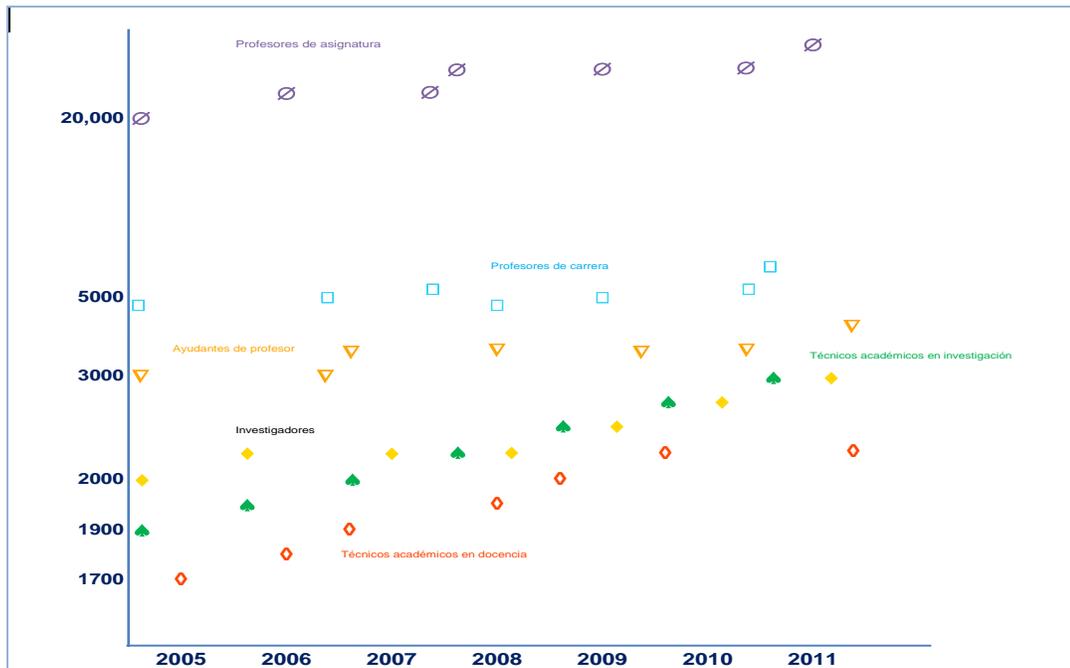
Se hace evidente que los programas de estímulos producen una enorme estratificación del personal académico según sus ingresos. Se muestra además que el componente de los ingresos asociado a rendimiento y pago por méritos alcanza proporciones muy significativas, superiores al 60% del ingreso, respecto al salario base de los académicos (Ordorika, 2004).

En el caso de la UNAM, la mayoría de estos programas están dirigidos a los profesores e investigadores de tiempo completo y, en menor medida, a los de asignatura. Los programas de Estímulos Académicos de la UNAM son los siguientes: el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE), Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA), Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA), Programa de Estímulos al Personal de Asignatura (PEPASIG). De éstos, sólo el último está dirigido específicamente a profesores de asignatura y el penúltimo aunque los incluye, es bajo la condición de estar contratados por la Universidad por 15 horas semana-mes frente a grupo.

Con el objetivo de identificar la forma en que se concentra la posibilidad de acceder a los diferentes tipos de capital provistos por la Universidad es importante señalar que las posiciones de mayor rango han sido ocupadas históricamente por la cantidad más pequeña de académicos, en tanto que la mayoría ha estado compuesta por aquellos que se encuentran en las posiciones de menor rango. Con base en la forma en que se distribuyen los nombramientos académicos en la UNAM durante los años recientes observamos la tendencia que coloca a la mayoría como profesores de asignatura, en un porcentaje intermedio a los profesores de carrera y con la menor proporción a los investigadores. En el 2005 el porcentaje de profesores de asignatura era del 62.1%, y para el 2011 era de 62.7%; los nombramientos de investigador fueron para los mismos años de 5.5% y 5.4%. En el caso de los profesores de carrera hubo una ligera disminución en la proporción de este tipo de nombramientos, ya que en el 2005 representaba un 13.1% del total y para 2011 se redujo al 12.04%.

Con el propósito de mostrar la distribución de los académicos de la UNAM en correspondencia con los nombramientos obtenidos véase la gráfica 1.

Gráfica 1: Personal académico UNAM 2005-2011



Símbolo	Nombramientos académicos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 ^P
◆	Investigadores	2,267	2,300	2,337	2,360	2,391	2,419	2,438
▲	Técnicos académicos en investigación	1,924	1,978	2,013	2,016	2,032	2,066	2,083
◇	Técnicos académicos en docencia	1,793	1,858	1,937	1,987	2,030	2,063	2,071
▽	Ayudantes de profesor	3,658	3,669	4,004	4,327	4,301	4,336	4,404
□	Profesores de carrera	5,358	5,392	5,417	5,391	5,407	5,429	5,405
⊘	Profesores de asignatura	25,381	25,777	26,291	26,739	26,778	27,733	28,177
Total de nombramientos :		40,836	41,354	42,347	43,151	43,252	44,348	44,869

Fuente: Datos tomados del sitio Web de la Dirección General de Planeación de la UNAM.

De manera complementaria a estos criterios internos, entra en juego, como una razón externa de poder, la relación de los individuos o grupos con instancias de poder político de diferentes niveles, así como la notoriedad intelectual que logren.

Una condición más que permite identificar a la UNAM como un campo de poder es que se conforma como un espacio de lucha, en donde los individuos y grupos se enfrentan de manera permanente con el propósito de imponer sus razones y lineamientos para orientar el desarrollo institucional. La disputa por el poder se da a partir de la posesión de los tipos de capital académico considerado como valioso.

Adicionalmente, la Universidad es reconocida como creadora de un capital o especie de capital (escolar) que es valorado en la misma institución.

Finalmente, para que la UNAM, como todo campo de poder, reproduzca sus relaciones de dominación, es reconocida por los académicos que participan en ella como un espacio en donde están predispuestos para aceptar las condiciones establecidas para su ingreso y permanencia y, en consecuencia, admiten participar en la disputa por adquirir el capital que este campo ofrece y valora como factor de poder.

A esta identificación de la UNAM como un campo altamente diferenciado y jerarquizado hay que añadir que su gobierno y administración se llevan a cabo a partir de una estructura centralizada², en donde las instancias de gobierno y gestión centrales son las responsables de las decisiones que orientan los planes de las diferentes dependencias. También es conveniente señalar que la toma de decisiones se opera a través de estructuras organizativas verticales, en donde la participación de los diferentes sectores es limitada, porque, como señaló Didriksson, “la centralización en la UNAM ha derivado en un menor peso e influencia de los órganos colegiados y en una dinámica en donde éstos siguen el esquema subordinado del país entre el Ejecutivo y el Legislativo: los directores y consejeros universitarios afines son leales al rector en turno, para hacerlos instancias de trámites para la continuidad de las funciones institucionales” (1994).

No obstante la determinación que ejerce el campo universitario en las dependencias que lo integran, hay que advertir que cada escuela o facultad debe ser analizada como un campo social particular, porque, como señala Bourdieu, “cada campo tiene su duración y su historia propias, con sus fechas, sus acontecimientos, crisis o revoluciones, sus ritmos de evolución específicos” (Bourdieu, 2009:232).

Desde este referente, a continuación se analiza la forma en que se definió e impulsó el desarrollo de la educación a distancia en la UNAM.

² Las autoridades universitarias establecidas en la Ley Orgánica de la UNAM son la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el Rector, el Patronato, los directores de facultades, escuelas e institutos, los consejos técnicos de escuelas y facultades, así como el de Humanidades y el de la Investigación Científica. Cada facultad y escuela cuenta con un consejo técnico. Los institutos y centros de investigación tienen consejos internos que están supeditados a los consejos técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica.

B) La Educación a Distancia en la UNAM

Aunque el propósito de ofrecer estudios de licenciatura a través de la educación a distancia, objetivo central de esta investigación, inició en la UNAM el semestre 2005-2, es necesario remitirse a algunas décadas atrás para reconocer elementos que han generado condiciones académicas, organizativas y tecnológicas que permitieron la creación de este proyecto. Por esta razón, antes de exponer el plan de EaD en la UNAM, se incluyen, en la primera parte del capítulo, tres tipos de antecedentes: a) el Sistema Universidad Abierta (SUA), como la primera modalidad no convencional que ofreció una alternativa diferente a la del sistema escolarizado para la formación de profesionistas en varios campos del conocimiento³. b) las actividades académicas que se realizaron a distancia durante los noventa, aprovechando e impulsando el desarrollo tecnológico que existía en la UNAM, y c) las transformaciones de carácter organizacional y tecnológico que se llevaron a cabo en la Universidad durante los noventa y generaron condiciones propicias para el desarrollo de la EaD.

La primera parte de este capítulo se complementa con los lineamientos generales que la UNAM ha planteado para orientar el desarrollo de la EaD durante el periodo 2005-2010. En la segunda parte identificaremos las condiciones en que se construye e inicia el proyecto de la educación a distancia en la FCPyS, seleccionada como referente empírico de esta investigación.

La exploración de los elementos reseñados anteriormente permitirá reconocer los factores y condiciones que están favoreciendo u obstaculizando la formación de un *habitus* docente acorde con los requerimientos de la educación a distancia.

³ Cabe advertir que de ninguna manera se plantea realizar en este trabajo una evaluación sobre las características, logros y problemas de esta modalidad educativa, dado que esto requeriría de un trabajo específico que rebasa los propósitos de la investigación que aquí se realiza. El documento más completo que se conoce hasta ahora sobre la situación prevaleciente en el SUA de la UNAM fue publicado por la CUAED/Secretaría General de la UNAM en 1998: *Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta, situación actual*.

1. Antecedentes

1.1 El Sistema Universidad Abierta

En la década de los setenta inició el desarrollo de estudios universitarios en una modalidad no presencial, a través de la fundación del Sistema Universidad Abierta (SUA).⁴ Este sistema representó para la UNAM la primera experiencia alterna a la modalidad escolarizada para la formación de profesionistas en diversas disciplinas.⁵

El SUA constituyó un pilar del proyecto de la *Nueva Universidad* planteado por el rector de la UNAM, Pablo González Casanova. En el marco de la transformación propuesta para la universidad, el SUA fue pensado como una alternativa que incluía varios objetivos, entre los que destacan su contribución para satisfacer la creciente demanda de ingreso a la universidad, así como la posibilidad de descentralizar los servicios educativos impartidos en la Ciudad Universitaria, pero fundamentalmente, como elemento democratizador que permitiría abrir la universidad a los grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos. González Casanova explicaba el significado de la universidad abierta de la siguiente forma:

La universidad es abierta porque en primer lugar se sale de los claustros para ir a los centros de producción y de servicios, en segundo lugar porque tiende a fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los sindicatos; en tercer lugar porque busca descentralizar los esfuerzos de la Universidad Nacional y llevarlos, en un empeño de cooperación con otras universidades e institutos de cultura superior a toda la República; en cuarto lugar porque busca implantar una cooperación internacional que hasta la fecha no existe sino como lema en toda América Latina y en las poblaciones de lengua española que se encuentran en otras partes del mundo; en quinto lugar, porque abre las posibilidades de satisfacer la creciente demanda de

⁴ En febrero de 1972, el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del SUA. La Facultad de Contaduría y Administración fue la primera en crear la División SUA en abril de ese año. Durante esa misma década y la posterior, se incorporaron al trabajo de esta modalidad educativa otras escuelas y facultades. Actualmente la UNAM tiene nueve facultades y dos escuelas con programas de estudios profesionales.

Cabe destacar que la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia también creó oferta de posgrado a través del SUA. Las especialidades en producción animal (aves, bovinos y cerdos) operaron a través de una modalidad de trabajo que permitió a los estudiantes, desde su lugar de residencia o trabajo, cursar su especialidad con el apoyo de círculos de estudio, asistidos por académicos de la FMVZ y por asesores externos. Por la forma en que se desarrollaron estas especialidades desde su creación, podemos afirmar que surgieron como estudios a distancia.

⁵ A través del SUA, la UNAM otorga los mismos créditos, títulos y grados que en el sistema escolarizado, y los alumnos tienen los mismos derechos y obligaciones que cualquier otro alumno de la universidad.

educación de los estudiantes que terminan su enseñanza secundaria o su bachillerato, generando una oferta altamente flexible de educación superior; en sexto lugar, porque sienta las bases prácticas y la organización necesaria para que una población que en las condiciones de la universidad actual, no podría aspirar a la educación superior, pueda hacer estudios universitarios, posibilidad que se da al impartir la educación superior en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos (UNAM, 1972:3).

Aunque el proyecto del SUA haya sufrido modificaciones al dejar la rectoría González Casanova y asumirla Guillermo Soberón Acevedo –la diferencia de sus proyectos de reforma para la universidad permite explicarlo-, esta modalidad educativa ha tenido la misión de ampliar las oportunidades educativas para una población que, por motivos personales, laborales o de distancia geográfica, no había podido acceder a estudios universitarios.

Durante los más de siete lustros de desenvolvimiento de esta modalidad educativa se han desarrollado experiencias académicas diversas en cada una de las divisiones SUA, porque las condiciones específicas de cada dependencia así lo han determinado. Cada escuela o facultad en que se estableció una división del SUA fue desarrollando su propio modelo y, con base en la experiencia adquirida y los recursos de que dispuso, fue configurando un sistema orientado hacia los principios de la educación abierta. En la actualidad, la modalidad de trabajo implantada en las dependencias ha incluido algún criterio de apertura (eliminación de algún tipo de restricción); sin embargo, la característica más claramente establecida es la de ser, con diferentes matices, versiones de modalidad semipresencial, que se orienta académica, administrativa y normativamente bajo los lineamientos, criterios y condiciones establecidas para el sistema escolarizado.

Un aspecto que ha limitado en gran medida la creación de un sistema abierto, bajo condiciones de flexibilidad y anulación de restricciones, es el marco normativo de la UNAM, que fue ideado para regular el desenvolvimiento de una modalidad escolarizada, atendiendo a sus requerimientos y características. Los avances que se han realizado para reglamentar las actividades en otras modalidades son aún limitados.⁶

⁶ Para regular las actividades de las modalidades no convencionales se elaboraron dos documentos: el Estatuto del Sistema Abierto de la UNAM, en 1972, y el Reglamento del Estatuto del SUA, de 1997,

Otro factor que no ha sido resuelto y que es importante destacar para los fines de este trabajo es la falta de reconocimiento de la especificidad del trabajo docente en las modalidades educativas no convencionales; en virtud de que el Estatuto del Personal Académico (EPA) no contempla, hasta ahora,⁷ las condiciones y funciones diferenciadas que realiza este segmento de la planta académica en la UNAM, la forma de contratación de este personal académico es sumamente precaria (de 2 a 4 horas para el trabajo de cada asignatura, dependiendo de la DSUA), las funciones y tareas desempeñadas son desconocidas y, por lo tanto, no son contempladas para definir algún tipo de contratación que corresponda a ellas.

En síntesis, es posible afirmar que aunque la población estudiantil que es atendida en las divisiones SUA ha crecido de manera continua,⁸ el sistema de educación abierta en la UNAM aún no cuenta con las condiciones estructurales requeridas para un adecuado desenvolvimiento (infraestructura, normatividad, política institucional específica, planes de estudio, planta académica suficiente y adecuada, entre otros factores). Podríamos afirmar que no se han creado condiciones específicas que apunten hacia la generación de cambios en el *habitus* docente tradicional.

Sin embargo, hay que destacar que el desarrollo de la práctica docente ante condiciones diferentes a las del sistema convencional ha propiciado que los profesores experimenten, en ocasiones sólo por intuición, acciones y tareas que buscan responder

relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes. Ambos documentos fueron modificados en 2009, como se establece más adelante.

⁷ Cabe suponer que con la reforma del EPA que lleva a cabo el Claustro de Profesores desde noviembre de 2004, se realizarán avances al respecto. Los temas que tiene encomendado revisar este claustro son: a) En relación con la carrera académica, definición de las distintas figuras que deben conformar el personal académico, las categorías y niveles, así como los requisitos para ocuparlas; b) sobre definición de mecanismos de ingreso, permanencia y promoción, así como definitividad del personal académico; c) derechos, obligaciones, estímulos, reconocimientos y sanciones del personal académico; d) evaluación académica, y d) formación y superación del personal académico.

En diciembre de 2010, el Claustro Académico para la Reforma del EPA entregó al Consejo Universitario la *Propuesta de Reforma al Estatuto del Personal Académico* y en una lectura general del documento de trabajo disponible al público puede observarse que no se ha definido ninguna figura específica para la educación no convencional; las figuras académicas establecidas en él son: profesores de carrera, investigadores, profesor-investigador, técnico académico, profesor de medio tiempo y profesor de asignatura; lo que puede observarse referido a las modalidades no convencionales es el señalamiento del desempeño de varias de estas figuras en las modalidades que ofrece la Universidad. Sin embargo, habrá que esperar a la aprobación definitiva de la reforma del EPA para conocer los cambios relacionados con el desempeño del trabajo académico en la educación abierta y a distancia.

⁸ El crecimiento de la matrícula escolar en el SUA ha sido constante: en el 2005 la población estudiantil del SUA representaba el 5.6% del total de la matrícula de la licenciatura (de un total de 150 mil 253 estudiantes de licenciatura, 8 mil 557 estudiaban en el sistema abierto).

a estas nuevas situaciones y quizá, con ello, se esté avanzando hacia otra forma de concebir y desempeñar el ser docente.

No obstante, es importante reconocer que a través de este sistema se han puesto en marcha estrategias de trabajo diferentes a las del escolarizado, que sin duda han dado pautas para el desarrollo de la EaD (la tendencia a la búsqueda de innovaciones ha variado de una dependencia a otra, por lo que algunas han incorporado más novedades). También es importante señalar que ha representado la oportunidad de realizar estudios profesionales a una población, que, por compromisos laborales o personales, no podría hacerlo en el sistema escolarizado.

1.2 Primeras actividades académicas a distancia

Durante los años noventa del siglo pasado se llevó a cabo en la UNAM un gran número de eventos académicos a distancia, con lo que inició propiamente el desenvolvimiento de esta modalidad educativa. Los programas impartidos en esta modalidad fueron variados, desde actividades extracurriculares, hasta cursos, seminarios y talleres propios de algún plan curricular.

Varias dependencias universitarias incursionaron en el diseño y operación de cursos en línea; por ejemplo, las facultades de Contaduría y Administración, Economía, Filosofía y Letras, Odontología, Psicología, Química y Veterinaria impartieron algunos cursos de licenciatura en línea. Ingeniería y Química desarrollaron cursos de posgrado. Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Veterinaria y la Dirección General de servicios y Cómputo Académico (DGSCA) diseñaron cursos, talleres y materiales de apoyo para la educación continua (Chehaybar y Amador, 2003).

Un importante número de estas actividades correspondieron al campo de la educación continua.

2. *Transformaciones de carácter organizacional y tecnológico*

2.1 Cambios en la estructura organizativa

La década de los noventa fue para la UNAM un periodo de cambios en la estructura organizativa con el propósito de crear condiciones institucionales que apoyaran el

progreso de la EaD; asimismo, experimentó un amplio desarrollo tecnológico que favoreció dicho avance.

En relación con los cambios en la estructura institucional es importante señalar la creación, en 1997, de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), tomando como base a la Coordinación del Sistema Universidad Abierta y con la participación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE).

Durante el mismo año de su creación la CUAED puso en marcha el Programa Universidad en Línea (PUEL), cuyo propósito era apoyar a las dependencias de la universidad a incorporar el uso de recursos tecnológicos en sus actividades académicas.⁹

En su origen (1997), el Programa Universidad en Línea (PUEL) había sido formulado con el fin de apoyar al sistema abierto, a la educación continua y al sistema escolarizado, y no como un programa de educación a distancia *per se*. Para esto, la CUAED otorgó algunos apoyos, tanto tecnológicos como académicos a las divisiones SUA y varias lograron montar asignaturas en línea, como ocurrió con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Sin embargo, en todos los casos, el grado de avance fue limitado (Berruecos, 2004:24).

En los años noventa, durante la gestión de los coordinadores de la CUAED Fernández Varela y Pisanty Baruch, se realizaron importantes avances en el desarrollo tecnológico de la comunicación y la información, además de identificar, con base en el diagnóstico realizado en 1998, condiciones requeridas para el impulso de la EaD. Con base en estos logros, durante la administración iniciada en 2002 se vislumbró la posibilidad de implantar licenciaturas a distancia; sin embargo, fue hasta la administración del 2004 que se concretó este proyecto.

En 2002, al asumir la coordinación de la CUAED José Manuel Berruecos incluyó en su plan de trabajo medidas encaminadas a apoyar el desarrollo de la EaD:

Se propusieron dos acciones: una, que contemplaba la reestructuración de la Coordinación para redefinir las funciones de las direcciones y crear el Consejo Asesor de Educación a Distancia para, posteriormente, revisar y en su caso modificar o proponer nuevos estatutos, reglamentos y normas aplicables.

⁹ Cabe aclarar que antes de la conformación de este programa ya había dependencias que usaban recursos de Internet para apoyar sus procesos de enseñanza y aprendizaje; algunas de ellas eran las facultades de Ingeniería, Química y Contaduría y Administración (Barrón, 2005).

La segunda se orienta a desarrollar las condiciones que se requerían para incrementar la oferta de los cursos a distancia: por un lado, la base tecnológica requerida, tanto en equipos como en programas, y por otro, y el más importante, capacitar al personal en todas las entidades universitarias, y con el apoyo técnico, académico y de equipo por parte de la CUAED, incrementar en forma exponencial la oferta educativa a distancia de la UNAM. La preparación de personal representa la pieza fundamental, pues la CUAED no tiene la capacidad académica para poder cubrir toda la oferta educativa y todas las necesidades que puedan plantear las diferentes dependencias universitarias (Berruecos, 2004:13).

Aunque algunas de las reformas propuestas por esa administración estaban encaminadas a la ejecución de cambios profundos que dieran sustento y orientación específica a la EaD,¹⁰ los acuerdos de reforma se orientaron fundamentalmente a la reestructuración de la CUAED y a la creación del Consejo Asesor de la misma.

La reestructuración de la CUAED fue publicada en la *Gaceta UNAM*, en donde Enrique del Val señaló que esa reorganización y la participación de las escuelas y facultades eran necesarias para la atención de las modalidades de educación abierta. Además, “precisó que en el acuerdo del rector se especifica el fortalecimiento de la CUAED, por medio de la clasificación de sus funciones y su estructuración académica, mediante la creación de un Consejo Asesor con atribuciones ejecutivas” (2003:10)

La nueva orientación de la CUAED se planteó de la siguiente forma:

Fortalecer académicamente esta figura mediante la redefinición de sus atributos y obligaciones. Utilizar parámetros distintos a los del sistema presencial para elaborar la estructura adecuada a la modalidad abierta.

Establecer lineamientos específicos para la modificación o creación de planes y programas de estudio impartidos en el SUA. Crear un espacio exclusivo de información y difusión de este Sistema en Radio UNAM, TV UNAM y *Gaceta UNAM*. (Ibídem)

A partir de esta reorganización, la CUAED quedó incorporada a la Secretaría General e integrada por tres direcciones que atenderían a las necesidades de la

¹⁰ La propuesta de Plan de Trabajo señalada por Berruecos incluía cambios sustanciales, por ejemplo, la definición de planes y programas de estudio específicos para la EaD (organizados en módulos y no en asignaturas como actualmente están; definir para la educación abierta y a distancia parámetros distintos a los del sistema presencial (al revisar la normatividad sobre admisión, inscripción, reinscripción, permanencia, exámenes y titulación, los consejos respectivos deberán establecer lineamientos adecuados para estos sistemas educativos). También proponía la necesidad de crear sistemas de estímulos y reconocimientos para el personal académico del SUA, aunados a la definición de criterios específicos para ingreso, promoción y estabilidad laboral del personal académico de estas modalidades. (Berruecos, 2004:17-19) Entre los cambios necesarios para impulsar el desarrollo de la EaD señalaba también la necesidad de definir a un académico diferente, tanto en sus condiciones laborales, como en la formación requerida para su desempeño en esta modalidad educativa (Berruecos, 2005).

educación no convencional: Desarrollo Educativo, Tecnologías de la Información y Proyectos y Vinculación; además de una Secretaría Administrativa y el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED-Tlaxcala).

Un cambio sustancial que puede observarse a partir de este acuerdo de renovación de la CUAED es el que se refiere a dejar bajo la responsabilidad de los Consejos Técnicos de las diversas entidades universitarias el funcionamiento tanto de los programas del SUA,¹¹ como los de educación continua, siempre y cuando no impliquen actividades de EaD; en tanto que la responsabilidad de la CUAED consistiría en registrar, revisar, aprobar y apoyar los proyectos o actividades que se realicen a distancia.

Cabe advertir que con estos acuerdos las divisiones de escuelas y facultades que ofrecen estas modalidades de trabajo quedan divididas para su funcionamiento, ya que deberán regir el diseño y operación de sus proyectos a distancia de acuerdo con lo establecido por la CUAED, en tanto que el funcionamiento de las actividades del sistema abierto continuará siendo responsabilidad de las instancias correspondientes en las propias escuelas y facultades.

Para el 2006, la CUAED fue confirmada como la entidad universitaria encargada de fortalecer el desarrollo de la educación a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, en tanto que:

Su objetivo fundamental consiste en extender la educación dentro y fuera de la UNAM; se le asigna la misión de contribuir al desarrollo de programas de licenciatura, de posgrado, y de educación continua en línea y a distancia mediante la interacción de grupos interdisciplinarios y la participación colegiada con las facultades, escuelas e institutos de la UNAM y de otras instituciones educativas, con el fin de extender la educación universitaria a nivel nacional e internacional (UNAM, 2006).

También es importante subrayar que a través de las actividades del Consejo Asesor de la CUAED se reconoció la necesidad de establecer criterios y normas para el desempeño de las tareas académicas de la modalidad a distancia.¹²

¹¹ Aunque es importante señalar que la CUAED conserva la facultad de establecer tanto la normatividad académica, como el perfil y criterio de evaluación del personal académico de las modalidades de educación abierta y a distancia (Aspecto cuatro del Acuerdo de Reestructuración de la CUAED).

¹² Uno de los primeros trabajos a que se orientó el Consejo Asesor fue el de la definición de la (s) figura académica de los sistemas abiertos y a distancia, para hacer llegar su propuesta al Claustro de

Entre las acciones que ha realizado la CUAED, es conveniente mencionar el programa de becarios para la formación de recursos humanos orientados a apoyar e impulsar la educación a distancia en las escuelas y facultades de la UNAM. A partir del 2005, la CUAED planteó los siguientes objetivos para este programa: “Formar recursos humanos de alto nivel en las áreas de nuevas tecnologías y métodos pedagógicos; desarrollar habilidades en el manejo de herramientas, plataformas y estrategias educativas e integrarlos a los equipos multidisciplinarios de trabajo, encargados del desarrollo de proyectos académicos de educación abierta y a distancia de la UNAM” (UNAM, 2005).

Al concluir su formación, los estudiantes se integran durante un semestre a los equipos interdisciplinarios de las dependencias de la UNAM, con la finalidad de apoyar en el desarrollo de sus proyectos académicos en la modalidad a distancia.

Cada semestre la CUAED abre esta convocatoria, por lo que el número de estudiantes formados para apoyar el desarrollo de la educación a distancia crece entre 100 y 150 por periodo (en la primera convocatoria participaron 120 estudiantes).

El desempeño e impacto que estos estudiantes tienen en las diversas dependencias en que participan abre la oportunidad de una línea de investigación de gran interés.

2.2 Desarrollo tecnológico

Durante la administración de la CUAED en el periodo 2002 a 2004 se puso en marcha un plan encaminado a dar continuidad al desarrollo tecnológico que desde gestiones anteriores se estaba impulsando con el propósito de apoyar los proyectos de EaD de la UNAM. Se argumentó que una de las limitaciones detectadas para establecer la educación a distancia en esta universidad era la carencia de equipo con todos los avances tecnológicos disponibles y la dispersión del ya existente, no sólo en la UNAM sino también dentro de cada dependencia universitaria. Para solucionar esta situación, la CUAED elaboró una propuesta para desarrollar un centro, fuera de las instalaciones de Ciudad Universitaria, que permitiera trabajar en forma de espejo a la CUAED y que

Profesores que se encuentra trabajando sobre la modificación del Estatuto del Personal Académico (IC3).

podiera a su vez, capacitar académica y técnicamente los recursos humanos para realizar educación a distancia.

También existía la limitante del espacio físico, en especial cuando parte de las instalaciones originales de la CUAED habían sido asignadas a otras dependencias, haciendo imposible realizar un proyecto de tal magnitud en las oficinas actuales de la Ciudad Universitaria (Berruecos, 2004).

Con base en un convenio firmado entre la UNAM y el Colegio de Tlaxcala, se solicitó al gobierno de dicho estado la posibilidad de recibir en comodato la ex fábrica “San Manuel” con el propósito de instalar ahí el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia de la UNAM (CATED).

En febrero de 2003 fue inaugurado el CATED con la finalidad de apoyar a todas las entidades académicas de la UNAM en el desarrollo de su oferta académica a distancia; proporcionar la infraestructura necesaria, con tecnología de punta, como laboratorios de cómputo, salas de videoconferencias y estudios de TV y video; difundir los conocimientos prácticos sobre la educación a distancia; desarrollar portales educativos y la oferta educativa especializada; crear sistemas de metadatos, tesauros y bibliotecas digitales con los productos educativos generados, así como aplicar un sistema de administración escolar para la educación superior a distancia (CUAED, 2005).

En la inauguración de este centro, la secretaria de Desarrollo Institucional de la UNAM, Rosaura Ruiz, destacó la importancia de la educación a distancia, que fue reconocida como uno de los ejes de interés de la administración del rector De la Fuente:

A través de la educación a distancia la UNAM extiende su oferta educativa y de formación académica a un público amplio, ya que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, diversifican las formas de transmitir conocimientos y de emplear el auto estudio ... Con la puesta en marcha de las primeras licenciaturas desde el CATED, la UNAM da un paso más hacia el fortalecimiento de la educación superior en México y consolida a la educación a distancia como uno de los proyectos más importantes para el siglo XXI (CUAED, 2005).

El plan académico que fundamentó el proyecto tecnológico que realizaría la UNAM en este Centro señala los siguientes objetivos:

- Promover y proveer servicios con tecnología avanzada para el desarrollo de educación a distancia en beneficio de las entidades académicas y de los estudiantes de la UNAM, de sus egresados y profesionistas en general, así como para otras instituciones de educación superior;
- Ser promotor en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en y para la educación;
- Posicionar a la UNAM como el centro de referencia más importante en educación a distancia en los ámbitos nacional e internacional (Berruecos, 2004:41).

La construcción del CATED, como resultado del proyecto conjunto firmado por la UNAM y el Gobierno del estado de Tlaxcala incluyó el compromiso, asumido por la Universidad, de llevar la posibilidad de cursar estudios de licenciatura a una población compuesta por estudiantes de los estados de Tlaxcala y Puebla; la Universidad se comprometió a aportar sus planes de estudio y profesores para impartir las diversas asignaturas --en consecuencia asumió la responsabilidad de emitir los certificados y títulos correspondientes-- en tanto que el CATED ofreció proveer de la infraestructura tecnológica requerida para el desarrollo de las diversas actividades.

De esta manera, del plan tecnológico del CATED derivó también el plan académico de promover la formación profesional a distancia, iniciando con esto una nueva etapa en el desarrollo de la EaD en la UNAM.

Otro proyecto más de la administración citada, encaminado a resolver los problemas técnicos para el impulso de este tipo de educación, fue el desarrollo de una plataforma educativa que permitiera montar los programas en línea de manera gratuita para las dependencias de la UNAM e incluso para instituciones educativas externas:

Para poder uniformizar la entrega de materiales en línea, se desarrolló una plataforma llamada Sistema PUEL, que permite la administración y seguimiento de cursos y es flexible para hacer diferentes tipos de montajes. Se obtuvo la autorización de la Dirección de Legislación Universitaria y de la oficina del Abogado General para otorgar acceso al sistema a través de un licenciamiento gratuito vía Internet, El 16 de junio de 2003 se presentó la plataforma en la UNAM y el 19 de junio en el Congreso Virtual Educa 2003. Al 18 de mayo de 2004, se habían otorgado 820 licencias a personas o instituciones de 28 países (Berruecos 2004:28).

Mención aparte requiere el señalamiento del proceso de innovación tecnológica que se impulsó en las universidades públicas durante los últimos años del siglo XX, mismo que provocó cambios en sus estructuras institucionales, programas académicos

y estrategias educativas. La UNAM, como una de las instituciones que estuvo a la vanguardia en este proceso, tuvo el siguiente comportamiento:

En el caso de la UNAM, el desarrollo de la convergencia tecnológica y la expansión de las redes telemáticas de la Red Integral de Telecomunicaciones (RIT-UNAM) se configura en tres etapas. La primera corresponde a la expansión de la red intrauniversitaria de microondas que permite enlazar los diferentes *campus* de las unidades multidisciplinarias, los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades y la red de fibra óptica para enlazar facultades y escuelas, institutos y centros de estudio e investigación, las direcciones y coordinaciones académicas y técnicas en el interior del *campus* de Ciudad Universitaria. La segunda etapa corresponde a la expansión de la red interuniversitaria de instituciones de educación superior públicas y privadas metropolitanas, nacionales y extranjeras, y las redes transuniversitarias conformadas por instituciones civiles, gubernamentales y empresariales, asociaciones de egresados y profesionales a través del sistema de televisión vía satélite, EDUSAT. La tercera etapa corresponde al desarrollo de las redes de fibra óptica y de Internet, que posibilitan la creación de la Universidad en Línea de la UNAM. La Universidad en Línea de la UNAM se consolida a partir de la expansión de las redes de fibra óptica en todo el país y el enlace con más de 150 instituciones educativas nacionales (Chehaibar y Amador Coord., 2003:163).

Con base en los argumentos expuestos en esta primera parte del capítulo es posible afirmar que para el momento en que inició el programa para ofrecer estudios de licenciatura a través de la modalidad a distancia, la UNAM tenía una experiencia de varios años con estas estrategias de trabajo. Sin embargo, también era evidente que el énfasis institucional se había puesto en crear condiciones innovadoras desde el punto de vista tecnológico y seguía postergando las de tipo normativo y las relacionadas con la formación específica de los recursos humanos requeridos.

2. Impulso de la educación a distancia en la UNAM

2.1 Lineamientos generales para el periodo 2005-2010

Con la finalidad de identificar la política institucional que ha orientado el desarrollo de la educación a distancia en la UNAM, es conveniente revisar cómo se inserta en el plan de trabajo de los rectores Juan Ramón de la Fuente y José Narro, en el periodo comprendido de 2005 a 2010.

El proyecto que impulsó la formación profesional a distancia en la UNAM fue parte del plan de trabajo del rector Juan Ramón de la Fuente, elegido por la Junta de

Gobierno para un segundo periodo comprendido de 2003 a 2007. En su programa de trabajo,¹³ que definió a través de tres ejes fundamentales: fortalecimiento académico; las reformas administrativas y jurídicas; y mejoramiento de los servicios y las condiciones para que los universitarios realicen sus tareas, De la Fuente planteó la orientación que daría a la Universidad. A través del señalamiento de once puntos centrales, el rector esbozó las prioridades de su administración. Uno de ellos se relacionó con la EaD: “Incorporar nuevas tecnologías (ya disponibles en investigación) para robustecer la enseñanza presencial, continua y a distancia (Internet 2, visualización 3D, paquetes educativos en línea, etcétera)” (Gaceta UNAM, 2003:5).

Esta perspectiva sobre la EaD fue complementada por De la Fuente en su discurso al rendir protesta como rector para el periodo 2003-2007.

Con el apoyo de Fundación UNAM seguiremos avanzando en dos grandes vertientes: el programa de becas para estudiantes de escasos recursos y alto rendimiento académico; y el desarrollo de tecnologías de punta, para fortalecer la enseñanza en el bachillerato y las licenciaturas, así como la educación en línea y a distancia, en donde tenemos enormes posibilidades de hacer crecer nuestra matrícula y extender los beneficios de la Universidad a amplios sectores de la sociedad (Gaceta UNAM, 2003:7).

De esta manera, quedó asentado el interés institucional por promover el desarrollo de la EaD en clara vinculación con el desarrollo de las tecnologías y de orientar ese desarrollo hacia los diferentes niveles educativos que ofrece la UNAM.

En el plan institucional del rector José Narro (*Plan de Desarrollo 2008-2011*), diseñado a través de las denominadas líneas rectoras para el cambio institucional, destaca la número cinco del rubro de docencia titulada *Ampliar y diversificar la oferta educativa de la Universidad mediante la educación continua, y las modalidades en línea y a distancia*, que establece lo siguiente:

En este sentido, se fortalecerán la educación continua, así como las modalidades en línea y a distancia a fin de ampliar y enriquecer la oferta educativa mediante el mejoramiento y la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se elaborará una reglamentación para los cursos y programas que garantice el mismo nivel de calidad en todas las entidades y dependencias, fomenta

¹³ Para identificar los lineamientos que dieron orientación al desarrollo de la educación a distancia durante ese periodo fue necesario revisar fuentes de información indirectas (reportes periodísticos y *Gaceta UNAM*, entre otras), debido a que, de acuerdo con la información proporcionada en la Dirección de Planeación de la UNAM, durante ese segundo periodo del rectorado de De la Fuente, tampoco fue posible elaborar un plan de desarrollo institucional que diera información precisa sobre este tema.

el incremento de la oferta y la cobertura educativas, y promueva la incorporación a las especialidades y maestrías bajo estas modalidades...

Se promoverá la evaluación, modernización, equipamiento y fortalecimiento del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Se impulsará un proyecto que concentre, evalúe y certifique la oferta educativa en el sistema abierto y a distancia de los cursos y programas impartidos por las entidades y dependencias universitarias. Asimismo, se diversificarán las opciones de formación y actualización para población no universitaria, a través de las diversas modalidades educativas (UNAM, 2008: 33).

Este plan institucional destacó el papel de las TIC para el impulso de todas las modalidades educativas, así como de las funciones propias de la Universidad:

El acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación constituirá un instrumento básico en la formación integral de los alumnos, en cualquiera de las modalidades educativas. El sistema escolarizado presencial, tanto como el de educación abierta y a distancia, permitirán que el estudiante se beneficie de la amplia gama de posibilidades que ofrece el cambio tecnológico en términos de actualización de conocimientos, de disponibilidad de materiales educativos y pedagógicos, así como de nuevas formas de interrelación maestro-alumno (UNAM, 2008: 46).

La realización de las funciones sustantivas de la UNAM se apoya cada vez más en la aplicación y el uso de tecnologías de la información y de la comunicación; ejemplo de ello son el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia en Tlaxcala (CATED), y los apoyos que en esa materia se brindan a los centros de Oaxaca, Tuxtla Gutiérrez y Chimalhuacán. La infraestructura de supercómputo de la Universidad es de las más avanzadas con que cuenta el país (UNAM, 2008: 20).

En primer lugar hay que señalar que para dar cabida formal a la educación en las escuelas y facultades de la UNAM, las divisiones SUA se constituyeron en Divisiones del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Aunque cabe advertir que fue hasta el 2009 (cuatro años después de haberse puesto en marcha la EaD) cuando el SUAYED se estableció a partir del Estatuto y Reglamento del Sistema, donde se plantea la unificación y el enriquecimiento del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.¹⁴

A través de esta normatividad se confirmó que el ingreso de los estudiantes a la modalidad educativa a distancia también se regiría por el concurso de selección de la

¹⁴ El 3 de abril de 2009 se publicó el Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (con el cual se abrogó el Reglamento del SUA de 1997), con el que las divisiones SUA, se convirtieron en DSUAED.

UNAM (se aplica presencialmente), además de cumplir con los requerimientos propios de la carrera y plan de estudios de elección. Asimismo, se estableció el requisito de aprobar los cursos propedéuticos diseñados *ex profeso*. También se estableció que los estudiantes de esta modalidad tienen las mismas opciones de formación y diversificación profesional que cualquier otro alumno de la UNAM: efectuar una segunda carrera, realizar una maestría, un doctorado, o participar en los programas de intercambio académico con otras universidades en el extranjero, así como tener los beneficios de acceso a becas, actividades deportivas, servicios médicos y actividades culturales, entre otras. Finalmente, se confirmó que el título que otorga la Universidad es único, no hace diferencias entre modalidades educativas.

Por otro lado, correspondió a la CUAED la responsabilidad de establecer las características de la educación a distancia que impulsa la UNAM, misma que fue definida con los siguientes rasgos:

- Es una opción educativa flexible en espacio y tiempo.
- Su metodología incorpora el uso de las TIC como herramientas del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Los materiales y recursos didácticos en línea (o vía Internet) se convierten en el principal soporte de los contenidos.
- Las estrategias didácticas se diversifican mediante el uso de las aplicaciones de las tecnologías.
- Las asesorías pueden ser presenciales o a distancia según lo establezca el plan de estudios que se elija.
- La interacción con profesores y compañeros es principalmente vía electrónica; la asistencia a las aulas es eventual.
- Para la comunicación con el profesor se emplean sobre todo recursos vía electrónica, a través de Internet.
- Para las asesorías se privilegian los espacios de comunicación por Internet y por videoconferencia.
- Cada asignatura tiene su propia estrategia de calificación y ponderación para la evaluación.
- Se identifican como habilidades personales recomendadas para los estudiantes el compromiso y disciplina para el trabajo, habilidades de comprensión de lectura, manejo intermedio o avanzado de Windows, Word e Internet.
- Establece para los estudiantes la necesidad de tener equipo de cómputo con acceso a Internet, así como recursos como bocinas, audífonos, cámara web y micrófono (cuaed.unam.mx).

En resumen, el impulso de la EaD en la UNAM se ha vinculado fuertemente con el desarrollo de las TIC y, en menor medida –aunque no existe un proyecto explícito– con las innovaciones pedagógicas, laborales y reglamentarias que demanda esta modalidad

educativa. Asimismo, es posible observar que los lineamientos generales son tan amplios que han dado la posibilidad de generar diferentes interpretaciones y apropiaciones en las escuelas y facultades que están operando este tipo de educación.

2.2 Licenciaturas en modalidad a distancia

Como se ha señalado anteriormente, las primeras actividades académicas desarrolladas en modalidad a distancia en la UNAM, proceden de los años noventa del siglo XX y representan la primera fase en el desarrollo de la EaD en esta institución. La segunda fase, que es el centro de interés de este trabajo, dio inicio en febrero de 2005 (semestre 2005-2) y corresponde a la apertura de programas completos de licenciaturas de diversas áreas del conocimiento en la modalidad a distancia; por primera vez se constituyeron generaciones de estudiantes que se formarían profesionalmente con base en esta modalidad educativa.

La UNAM no delineó un plan explícito para el desarrollo de esta etapa de la EaD, debido a que las actividades realizadas para ponerla en práctica se efectuaron de manera apresurada,¹⁵ quizá atendiendo a lógicas de tipo político, sin el tiempo requerido para una planeación adecuada. Sin embargo, es importante destacar el reconocimiento que la institución ha hecho sobre la relevancia de esta metodología educativa.¹⁶

Por otro lado, la información obtenida sobre el desarrollo que tendrá esta modalidad educativa en la UNAM permite suponer que se contempla la creación de una *Red de Centros de EaD* en el país, con características diferentes cada uno de ellos. La

¹⁵ De acuerdo con la información proporcionada por el coordinador de la CUAED, Dr. Francisco Cervantes, a pregunta expresa durante la conferencia que dio el 12 de noviembre de 2005 en la FCPyS, las acciones “han ido demasiado rápido, sin que haya habido el tiempo necesario para reflexionar y darle forma a un plan”.

¹⁶ En los lineamientos del Presupuesto para el 2006, al definir la visión de desarrollo de la CUAED, se afirma que la Universidad Nacional Autónoma de México será líder en la creación de la educación superior a distancia, mediante la investigación, asesoría, desarrollos tecnológicos, contenidos académicos y difusión de esta modalidad educativa en el contexto de la universidad pública, autónoma y nacional con una perspectiva internacional y de vanguardia (UNAM, 2006b). Además establece que al SUAYED se le asigna el objetivo de formar profesionales en diferentes niveles educativos –técnico, profesional y de posgrado- mediante esquemas académicos flexibles, basados en métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación del conocimiento. Asimismo, las metas planteadas son las siguientes: proporcionar servicios de educación a 10 mil 489 alumnos, incrementar la matrícula total de primer ingreso a licenciatura, así como incrementar sus tasas de graduación y renovar los métodos de enseñanza del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (UNAM, 2006b).

diversidad de los tres primeros proyectos que han iniciado esta etapa de desarrollo de la EaD sugiere que la universidad establecerá diversos tipos de convenio para impulsar el ofrecimiento de estudios de licenciatura a distancia. En el caso del estado de Tlaxcala se hizo un convenio con el gobierno para crear el centro que fungiría como responsable de las actividades de dicho proyecto (CATED), en tanto que para el caso de Oaxaca se optó por un convenio de trabajo conjunto con la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para la creación de la infraestructura requerida; el tercer proyecto fue el convenio con la Universidad Autónoma del Estado de Chiapas.

La meta establecida para el segundo periodo del rector De la Fuente fue crear ocho centros en entidades seleccionadas para tal fin, de acuerdo con la información proporcionada por el Dr. Francisco Cervantes, coordinador de la CUAED.¹⁷ Aunque se llegó a suponer que la UNAM extendería el proyecto de la EaD fuera del país, esto no sucedió a nivel de licenciatura, pero sí en el de bachillerato, como se apunta más adelante.¹⁸

A partir de estos proyectos es posible inferir que una de las misiones implícitas para esta modalidad educativa dentro de la UNAM es apoyar a otras entidades federativas para ampliar, diversificar y mejorar su oferta académica a través del uso de las telecomunicaciones y las redes computacionales, pero sobre todo con la participación de académicos de la UNAM que apoyan la instrumentación de los proyectos.

Los criterios con los que han sido decididos los lugares en donde la UNAM crea convenios de colaboración para trabajar la modalidad a distancia son de dos tipos:

¹⁷ Estas metas no fueron cumplidas, ya que al concluir el semestre 2007-2, en el que finalizó la administración del rector De la Fuente, sólo se habían establecido convenios con tres estados (Tlaxcala, Oaxaca y Chiapas). Aunque también se avanzó en el estado de México, con la creación del Centro Chimalhuacán.

¹⁸ El maestro Héctor Barrón, investigador de la CUAED, afirmó que esta modalidad podría extenderse en el extranjero al aprovechar la infraestructura que la Universidad tiene fuera del país, por lo que en un plazo breve daría inicio un proyecto en Chicago, en donde hay un centro de la UNAM, probablemente para llevar carreras como Derecho, Trabajo Social y Enfermería. Este proyecto, consideraba, sería francamente a distancia, ya que no sería viable trasladarse para llevar a cabo sesiones presenciales. Esta experiencia permitiría comprobar que a medida que aumenta la distancia geográfica entre las sedes participantes se tendrían que buscar soluciones técnicas (IC1).

entidades con menor desarrollo educativo y el ofrecimiento de carreras diferentes que complementen su oferta educativa (Cervantes, 2005).

En conclusión, durante la primera fase de impulso a la educación a distancia, que abarcó del semestre 2005-2 al semestre 2007-2, se concretaron tres proyectos, uno en Tlaxcala, otro en Oaxaca y uno más en Chiapas. A continuación se detalla el establecimiento de las sedes de EaD en esos estados.

Primer proyecto: Sede de EaD en Tlaxcala

Para instrumentar el plan académico acordado con el gobierno de Tlaxcala relacionado con la oferta de estudios de licenciatura a distancia, la CUAED exhortó a las divisiones SUA a incorporarse a este trabajo; a esta convocatoria dieron respuesta, básicamente, las escuelas y facultades que ya tenían cierta experiencia en el trabajo a distancia, aunque también se presentó el caso peculiar de Derecho, que no tenía ninguna práctica de trabajo en línea pero ya tenía previsto en su plan institucional dar inicio a esta modalidad.

Así, la CUAED incursionó por primera vez en la oferta de estudios a nivel licenciatura en una modalidad educativa a distancia, en línea. A partir del 7 de febrero del 2005 (semestre 2005-2), el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) inició actividades académicas con seis licenciaturas: Administración Pública y Ciencias Políticas (especialidad Administración Pública), Ciencias de la Comunicación (opción Periodismo), Contaduría, Derecho, Economía y Psicología.

El coordinador de la CUAED informó que 277 estudiantes de la región Tlaxcala-Puebla constituyeron la matrícula escolar de la primera generación que participó de este proyecto educativo. Además, destacó el papel de los profesores para el óptimo desempeño de este proyecto, el cual corrobora el papel de la UNAM a la vanguardia de la educación superior en el país.

Entre las pautas establecidas para la operación de esta modalidad quedó determinado el hecho de no limitarse a las actividades a distancia, sino incorporar también encuentros presenciales entre profesores y estudiantes; por ello el coordinador de la CUAED afirmó que la máxima casa de estudios, a través de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho y Economía, así

como la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, participantes en esta primera etapa de licenciaturas en el sistema abierto y a distancia desde el CATED con académicos altamente capacitados, impartirían las materias por medio de Internet, videoconferencia interactiva y asesorías una vez a la semana (CUAED, 2005).

La propuesta de esta modalidad, que se planteó originalmente para realizarse a distancia, funcionó en realidad como una modalidad mixta y fue interpretada y operada de manera diferente por cada dependencia participante. Por ejemplo, el factor del trabajo presencial fue aplicado de manera diversa en cada una de ellas: en tanto que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) estableció este tipo de asesorías con el traslado de los profesores al CATED,¹⁹ Derecho las realizó a través de videoconferencias (con el apoyo técnico y de instalaciones de la CUAED), aunque también trasladó a uno o dos profesores para que acompañaran y orientaran a los estudiantes. En el caso de la DSUAYED de la Facultad de Economía estas sesiones fueron realizadas a través de videoconferencias, usando la plataforma que desarrollaron ahí mismo.

La explicación que ofrece uno de los coordinadores entrevistados es que las sesiones presenciales formaron parte de la evolución hacia la EaD:

La modalidad de trabajo ha cambiado, estamos transitando a que efectivamente estos cursos sean a distancia, en este semestre 2007-2 hay sólo una sesión virtual, que se realizó a través de videoconferencia y posiblemente haya una segunda sesión a la mitad del semestre o al final del curso. La idea es ir a distancia totalmente.

La presencialidad era necesaria para avanzar hacia un nuevo modelo, en la medida en que se ha progresado se ha podido capacitar a los profesores y a los alumnos sobre cómo desempeñarse en esta modalidad, cómo utilizar los instrumentos informáticos; esto ha permitido crear las condiciones para reducir las sesiones presenciales (IC7).

¹⁹ Durante el primer semestre se trasladó a los profesores de la FCPYS en tres ocasiones al CATED para encontrarse cara a cara con los alumnos. Sin embargo, al iniciarse el segundo semestre y crecer el número de profesores participantes, se decidió reducir a dos las sesiones presenciales; en el tercero, la sesión introductoria se realizó a través de una videoconferencia. De esta manera, en la medida en que se ha ido avanzando en la instrumentación de esta modalidad, se ha reducido la presencialidad, aunque el resto de las estrategias de trabajo no ha variado.

Segundo proyecto: Sede de EaD en Oaxaca

Este programa tuvo su origen en el Convenio establecido entre la UNAM y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) e inició con la creación del Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD)²⁰ en Oaxaca el 12 de octubre de 2005.

A partir de este plan se atendió a una población de 150 alumnos aproximadamente, con la oferta de cuatro licenciaturas: Psicología, Derecho, Trabajo Social y Pedagogía. Como puede observarse, para esta segunda fase se incorporaron al proyecto de EaD dos dependencias: la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Nacional de Trabajo Social. Posteriormente, esta sede incorporó a su oferta educativa la licenciatura en Enfermería y Obstetricia, con la participación de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO).

Tercer proyecto: Sede de EaD en Chiapas

En Chiapas se creó el Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CEDUCAD-UNAM), con el fin de sumarse a los trabajos conjuntos que realiza la UNAM para impulsar la EaD.

A partir de la convocatoria del semestre 2007-2, el SUAyED de la UNAM ofreció programas de licenciatura en modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Chiapas. El programa comprende dos licenciaturas: una impartida por la FCPyS (Ciencia Política y Administración Pública, especialidad de Administración Pública) y otra por la Escuela Nacional de Trabajo Social (licenciatura en Trabajo Social).

De esta manera, al concluir el rectorado de De la Fuente, en noviembre de 2007, el SUAyED de la UNAM ofrecía 9 licenciaturas en sus sedes Tlaxcala, Oaxaca y Chiapas, a través de los Centros de Educación Continua, Abierta y a Distancia. En estos programas participaban 8 dependencias de la UNAM, como muestra el Cuadro 4.

²⁰ El centro cuenta con una sala presencial, auditorio, mediateca, área administrativa, aula de maestros y área de telecomunicaciones. Hay 32 computadoras para los alumnos que requieran trabajar en las instalaciones del CECAD-UNAM-UABJO. En él se imparten programas de educación continua, presencial y a distancia para que los profesionales de la región actualicen y enriquezcan su formación en diversas áreas del conocimiento. En este sistema abierto se dan asesorías con apoyo de videoconferencias, *videostreaming* y material en línea (Gaceta UNAM, 2005:4).

Cuadro 4: Licenciaturas a distancia en 2007

Sedes	Licenciaturas ofrecidas	Dependencias participantes
Tlaxcala	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias Políticas y Administración Pública (Opción Administración Pública) ▪ Ciencias de la Comunicación (Opción en Periodismo) ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Economía y Psicología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ▪ Facultad de Derecho ▪ Facultad de Economía ▪ Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Oaxaca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derecho ▪ Pedagogía ▪ Psicología ▪ Trabajo social ▪ Enfermería 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultad de Derecho ▪ Facultad de Filosofía y Letras ▪ Facultad de Estudios Superiores Iztacala ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social ▪ Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)
Chiapas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias Políticas y Administración Pública (especialidad en Administración) ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social

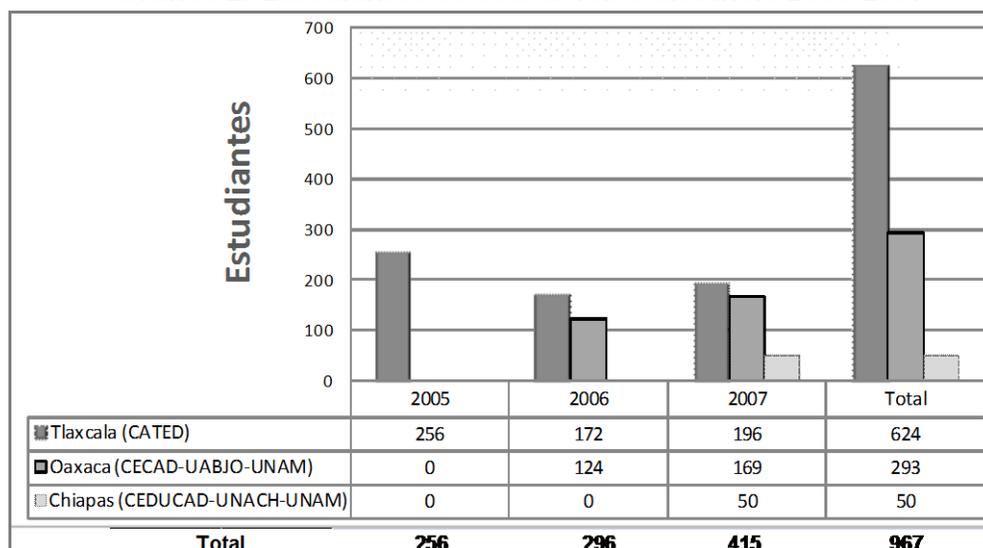
A esta oferta de licenciatura hay que agregar un programa para formar técnicos en Enfermería, ofrecido por la ENEO en Oaxaca.

Sobre la población escolar atendida en estas sedes externas la información disponible indica que las tres primeras generaciones, vigentes al semestre 2007-2, fueron pequeñas; por ejemplo, la población total en la Facultad de Economía era de 40 alumnos aproximadamente (así lo informó la Secretaria Académica de esta DSUAED), en tanto que la FCPyS fue de 200 alumnos, también de manera aproximada.

La tendencia observada en la población estudiantil del SUAyED muestra que el número de estudiantes de educación a distancia creció de manera significativa durante los últimos tres años; sin embargo, no hay datos disponibles para comprobarlo, debido a que las cifras consultadas en las estadísticas de la UNAM incluyen, en un solo dato, a los estudiantes de las modalidades SUA y a distancia.

Las cifras globales de los primeros dos años revelan que durante esta primera fase hubo un crecimiento mínimo pero continuo de la población estudiantil de esta modalidad (véase Gráfica 2).

Gráfica 2: Estudiantes de educación a distancia 2005-2007



Fuente: Dirección General de Asuntos Escolares (DGAE), UNAM.

A partir de esta oferta de licenciaturas a distancia, se afirmaba la transformación de las divisiones SUA hacia un modelo innovador, gracias al papel de las TIC: “El Sistema de Universidad Abierta (SUA) tradicional está yendo hacia el modelo SUAyED, el cual incorpora las tecnologías de la información y la comunicación al modelo abierto, que por medio de asesorías y materiales didácticos diseñados *ex profeso* permite a los alumnos organizar su tiempo” (UNAM, 2007b:2).

También es importante señalar que durante este rectorado se estableció el programa de bachillerato a distancia B@UNAM, opción educativa que ofrece la UNAM a los migrantes de origen mexicano en Estados Unidos para cursar el bachillerato a distancia con materiales desarrollados en español y que fue aprobado por el Consejo Universitario en 2007.²¹ Este mismo programa permitió a la UNAM suscribir un

²¹ Los egresados de B@UNAM contarán con una preparación basada en una cultura científica y humanística que les permitirá ingresar a instituciones de nivel superior. Asimismo, les dotará de las capacidades para seguir aprendiendo en diversos contextos y mejorar sus condiciones en el mercado laboral. Este bachillerato se impartirá a distancia desde cuatro sedes de la UNAM, tres en Estados Unidos (ubicadas en San Antonio, Texas; Chicago, Illinois; y Los Ángeles, California) y una en Canadá, ubicada en la región Ottawa-Gatineau (UNAM, 2007a).

convenio con el Gobierno del Distrito Federal para ofrecer el bachillerato a distancia a los jóvenes de la ciudad de México.²² Mediante este convenio se estableció que la CUAED “suministrará los materiales en línea para que los estudiantes cursen este bachillerato, los revisará y actualizará en forma continua. Asimismo, apoyará al GDF en la formación y certificación de tutores y asesores que participen en el desarrollo de este programa y ofrecerá asesoría técnica a los Centros de Educación a Distancia del gobierno capitalino” (Gaceta UNAM, 2007:20). En tanto que el gobierno del D.F. difundirá los programas de bachillerato a distancia en sus demarcaciones políticas; realizará en forma integral la administración escolar de los Centros; contratará a los tutores, asesores y expedirá los certificados a los alumnos.

De manera complementaria, se avanzó en la preparación de los programas de posgrado para la modalidad a distancia, por lo que en el balance final de este rectorado se informaba que el posgrado de la UNAM había continuado con el desarrollo de cuatro especializaciones en colaboración con diversas entidades académicas de la UNAM: el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, y la Facultad de Ingeniería. Así mismo, se continuó el desarrollo y actualización de 15 programas en las áreas de biología, salud, humanidades, e ingeniería y ocho maestrías a distancia en las áreas de humanidades, sociales e ingeniería (*Memoria UNAM, 2007*).

Como puede observarse, durante el rectorado de Juan Ramón de la Fuente se sentaron las bases y la orientación que seguiría la UNAM para impulsar la educación a distancia en los diferentes niveles educativos que atiende esta Universidad.

Expansión de las sedes de EaD de la UNAM

A partir del 2008, durante el rectorado de José Narro, el desarrollo del sistema de educación a distancia de la UNAM continuó bajo la misma lógica, por lo que se establecieron convenios de trabajo con instituciones de educación superior de cuatro entidades más: Hidalgo, Estado de México, Tabasco y Querétaro. En esos estados

²² Esta es la primera vez que la UNAM imparte en México este bachillerato, después de haberlo aplicado en escuelas de extensión en Estados Unidos y Canadá.

también se crearon Centros de Educación a Distancia en lugares asignados por los gobiernos locales; a continuación se enuncia el proceso de su surgimiento:

a) En el estado de Hidalgo se crearon dos sedes, que iniciaron actividades académicas el semestre 2008-2. La primera fue en Tlaxcoapan,²³ donde se ofrecen las licenciaturas en Psicología, Contaduría, Derecho y Administración. La segunda se estableció en San Felipe Orizatlán para brindar Psicología y Trabajo Social. La población estudiantil con que inició este centro quedó incluida en los 413 estudiantes que concluyeron su inscripción e iniciaron sus estudios el semestre 2008-II en los centros de Tlaxcala, Oaxaca e Hidalgo, de acuerdo con los datos del SUAyED.

b) En el Estado de México se establecieron cuatro centros de atención para la oferta de licenciaturas a distancia. El primero de ellos fue en el municipio de Chimalhuacán, que inició actividades el semestre 2009-1, con 100 estudiantes, en el Centro Universitario Chimalhuacán. Las licenciaturas que pueden cursarse en este centro son Psicología, Trabajo Social, Economía y Derecho.

El coordinador de la CUAED destacó las tareas que realizará la UNAM a través de este centro, así como la importancia del apoyo proporcionado por los gobiernos locales:

En video-conferencia el doctor Francisco Cervantes Pérez, coordinador de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM, manifestó que éste representa para la población de Chimalhuacán no sólo una universidad, sino un centro que funcione como una extensión de la UNAM en el que se realice investigación, talleres, diplomados, conferencias para la población en general, además de actividades culturales.

Agregó que este centro es el único de su tipo porque es acogido por un gobierno municipal... reconoció que para dar el sí a esta universidad, en un municipio tan marginado como Chimalhuacán, las autoridades de la UNAM tomaron como punto de referencia el compromiso del Gobierno Municipal (Comunicado de Prensa, 2008).

Por su parte, Agustín Carrillo Suárez, jefe de la División de Educación a Distancia de la Facultad de Derecho, mencionó que “es una modalidad de alta tecnología en la

²³ Esta sede contará con un edificio de siete aulas, exclusivo para quienes asistan al curso propedéutico y a la totalidad de la carrera universitaria, luego que el gobierno municipal donó el terreno. El gobierno estatal aportará la infraestructura y el equipamiento del nuevo plantel. El encargado de verificar los trabajos previos, Eric García, indicó que el curso propedéutico tendría una duración de un mes, con un total de cien horas. Informó que 90 por ciento del programa está diseñado para realizarse en línea, el resto será presencial; es decir, los catedráticos llegarán hasta Tlaxcoapan, Hidalgo (Comunicado de Prensa, 2008).

que el estudiante puede tomar clases desde cualquier parte con sólo conectarse a Internet, por lo que los estudiantes podrán realizar otras actividades y estudiar al mismo tiempo” (Ibídem). Señaló que solamente cuando el profesor lo solicite los estudiantes deberán acudir al Centro Universitario a las video-conferencias, en las que podrán despejar sus dudas y continuar con su aprendizaje.

El segundo centro de EaD en el Estado de México se creó en Toluca, para ofrecer tres licenciaturas: Derecho, Psicología y Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. En el sitio web del Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia se presentan las licenciaturas que en esa modalidad se ofrecen ahí a partir del convenio con la UNAM:

Esta modalidad educativa surge como apoyo al sistema abierto y al presencial. Caracterizado por el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

La flexibilidad y potencialidad para el estudio independiente evita las barreras de horario, lugar, edad, trabajo, entre otras, que impiden que cualquier persona cubra los requisitos de ingreso y pueda optar por un título universitario.

El uso de las TIC, la responsabilidad y el compromiso son las bases para el desarrollo de la educación a distancia.

Los materiales y recursos didácticos en línea (o vía Internet) se convierten en el soporte de los contenidos que en un sistema presencial o tradicional los docentes desarrollan en aula (<http://portal2.edomex.gob.mx/edudistancia>).

El tercer centro de atención, “San Pedro Xalostoc”, se fundó en Ecatepec (en las bibliotecas Central de las Américas y Gabriela Mistral de ese municipio), para ofrecer las licenciaturas en Psicología, Administración, Ciencias de la Comunicación (periodismo), Ciencias Políticas y Administración Pública, Contaduría, Derecho, Economía y Trabajo Social. La primera convocatoria para ingreso a estas licenciaturas se publicó el 9 de enero de 2011, por lo que la primera generación de estos centros ingresó el semestre 2012-1.

El cuarto fue el centro de atención Tlalnepantla (instalado en el CONALEP Plantel Gustavo Baz), en donde la UNAM ofrece Contaduría, Relaciones Internacionales y Sociología. La primera convocatoria para estas licenciaturas se publicó el 9 de enero de 2011. La primera generación de estudiantes ingresó el semestre 2012-1.

c) En Tabasco se estableció un convenio para ofrecer con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco la licenciatura en Trabajo Social. En abril del 2008 los aspirantes a ingresar presentaron el examen de selección, quedando inscritos 35 estudiantes aproximadamente, mismos que iniciaron sus estudios el semestre 2009-I.

d) En Querétaro se celebró un convenio para ofrecer con la Universidad Autónoma de Querétaro, plantel Cerro de las Campanas, las licenciaturas en Pedagogía y Trabajo Social. Los estudiantes de la primera generación (70 aproximadamente) participaron en el concurso de selección el semestre 2008-II e iniciaron sus estudios el 2009-I.

Para el semestre 2011-I la UNAM había extendido sus servicios educativos a siete estados de la República Mexicana, donde instaló once Centros de Educación a Distancia para ofrecer 19 programas de licenciatura. En el cuadro 5 se presentan las sedes establecidas, la oferta educativa de cada una de ellas y las dependencias de la UNAM participantes.

Cuadro 5: Centros de Educación a Distancia de la UNAM en 2011

Estados/Sedes creadas	Oferta educativa	Dependencias participantes
Tlaxcala/Centro de Alta Tecnología y Educación a Distancia (CATED)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias Políticas y Administración Pública ▪ Ciencias de la Comunicación ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Psicología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Ciencias Políticas y Sociales ▪ Contaduría y Administración ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
Oaxaca /Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derecho ▪ Enfermería y Obstetricia ▪ Pedagogía ▪ Psicología ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Filosofía y Letras ▪ Derecho ▪ Facultad de Estudios de Estudios Superiores Iztacala ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social.
Chiapas/Centro de Educación Continua Abierta y a Distancia Universidad Autónoma de Chiapas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias Políticas y Administración Pública ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Ciencias Políticas y Sociales ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social.
Tabasco/Universidad Juárez Autónoma de Tabasco UJAT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social.
Estado de México Centro Universitario Chimalhuacán	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contaduría ▪ Ciencias de la Comunicación ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Trabajo Social y Psicología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría, Administración, Derecho, Economía ▪ Facultad de Estudios de Estudios Superiores Iztacala ▪ Facultad de Estudios de Estudios Superiores Acatlán ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social,
Centro de atención Toluca.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Psicología ▪ Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera 	
Centro de atención Xalostoc	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología ▪ Administración ▪ Ciencias de la Comunicación (Periodismo) ▪ Ciencias Políticas y Administración Pública ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Economía ▪ Trabajo Social 	
Centro de atención Tlalnepantla	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contaduría ▪ Relaciones Internacionales ▪ Sociología 	
Hidalgo Sede Tlaxcoapan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología ▪ Contaduría ▪ Derecho ▪ Administración 	
Sede San Felipe Orizatlán	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Contaduría y Administración, Derecho, de Estudios Superiores Iztacala y la Escuela Nacional de Trabajo Social
Querétaro/Universidad Autónoma de Querétaro Cerro de las Campanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogía ▪ Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultades de Filosofía y Letras ▪ Escuela Nacional de Trabajo Social

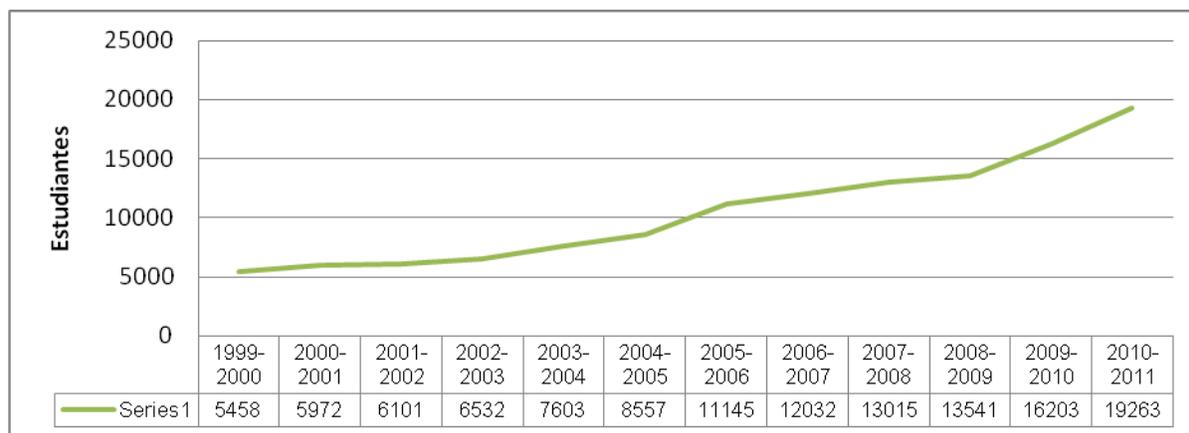
Fuente: elaborado con datos tomados de oferta.cuaed.unam.mx

Además de esta oferta para estudios de licenciatura, la UNAM ofrece 9 maestrías y 6 especializaciones a distancia, una de ellas en la FCPyS (Seguridad Pública, con orientación en Procuración de Justicia). De manera adicional, cuenta con el bachillerato a distancia B@UNAM.

Crecimiento de la población escolar del SUAyED

La revisión estadística del comportamiento de la población estudiantil del SUAyED muestra que este sistema ha hecho posible que la UNAM incremente su cobertura; aunque la tendencia a un aumento de estudiantes inscritos en este sistema puede observarse desde el ciclo escolar 2000-2001, la propensión a un franco crecimiento se manifestó del 2005 en adelante, llegando a una ampliación del 72.83% en el ciclo 2010-2011, comparado con el 2005, como puede verse en la Gráfica 3.

Gráfica 3: Población escolar en licenciaturas del SUAyED 1999-2011



Fuente: DGAE, UNAM. Las cifras de 2011 son preliminares.

Es conveniente señalar que de los centros creados a partir de los convenios señalados anteriormente, sólo el CATED se estableció como dependencia de la UNAM y fue identificado como centro de alta tecnología. También es importante mencionar que este centro ha tenido varias fases de desarrollo, unas marcadas por un gran impulso y otras por el abandono. Los primeros años de su constitución (de 2003 a 2005, en que se inauguró la última etapa del proyecto arquitectónico) experimentó un amplio desarrollo de actividades académicas con la participación de instituciones

nacionales y de otros países. A continuación algunos datos sobre las actividades reportadas por el CATED en esta fase de desarrollo:

Se amplió la infraestructura tecnológica en materia de videoconferencia, telefonía e Internet2. Los enlaces de videoconferencia se han empleado como apoyo para proyectos como: Talleres PUEL, curso Arbitraje Médico de Tlaxcala, diplomado para la Secretaría de Salud del estado de Tlaxcala, Congreso UDUAL, Taller Mesoamericano y cursos de las carreras del SUAyED, así como enlaces de trabajo. Se recibió oficialmente la visita de 14 instituciones, con fines de difusión del trabajo realizado en el CATED y con miras al establecimiento de posibles acuerdos de vinculación universitaria (Memoria UNAM, 2004).

Durante la etapa posterior el CATED enfrentó un periodo de decaimiento, que se hacía evidente en la reducción de sus actividades y en el limitado número de trabajadores que estaban adscritos a este centro.

Hacia el bienio 2009-2010, se puede observar un nuevo impulso, en el que se intenta retomar los propósitos originales encaminados a impulsar la formación de recursos humanos, académicos y tecnológicos requeridos para el desarrollo de la educación a distancia; pero sobre todo, se identifica como una dependencia de la UNAM responsable de apoyar la oferta educativa a distancia en el perímetro de influencia del CATED (Puebla-Tlaxcala). Actualmente, la actividad académica de este centro se orienta en dos vertientes:

1. La gestión de programas formativos de Licenciatura y Maestría en modalidad a distancia. El SUAyED Tlaxcala pone a disposición de los estudiantes egresados de nivel bachillerato y licenciatura de la región programas formativos de nivel licenciatura y maestría en la modalidad a distancia, caracterizado por responder a sus necesidades y expectativas mediante una organización flexible, la inclusión de métodos de enseñanza estratégica, asesorías presenciales y a distancia, la incorporación de materiales didácticos digitales, metodologías y criterios de evaluación que propician el estudio independiente y autogestivo.
2. La gestión de programas formativos en Tecnologías para la Educación. Derivado de las innovaciones y desarrollos tecnológicos que ha gestado el CATED, se promueven programas de formación centrados en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Dichos programas se caracterizan por promover la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de estrategias motivacionales, de autoplanificación, autoregulación y autoevaluación (cated.unam.mx).

Por otro lado, el CATED, en colaboración con la CUAED, desarrolla proyectos de investigación e innovación educativa con la integración de grupos interdisciplinarios en

los que participan especialistas de la UNAM y de otras instituciones del país y del extranjero.

Los otros centros de educación abierta y a distancia que se establecieron a raíz de este proyecto educativo fueron ubicados, como se ha reseñado anteriormente, en instalaciones de las universidades estatales, o bien en lugares proporcionados por los gobiernos locales, y sus actividades quedaron supeditadas a las decisiones de las instituciones educativas a que pertenecen.²⁴

Con base en la información expuesta en los apartados anteriores de este capítulo, podemos identificar los criterios generales con que la UNAM ha orientado el surgimiento e incipiente desarrollo de la educación a distancia; en el siguiente capítulo explicaremos la forma particular en que se desarrolla esta modalidad educativa en la dependencia seleccionada para la investigación empírica de este trabajo: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

²⁴ El surgimiento y desenvolvimiento de cada uno de estos centros deberá ser motivo de investigación, si planteamos darle seguimiento al desarrollo de la educación a distancia en la UNAM.

CAPÍTULO 4: LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UNAM COMO CAMPO SOCIAL QUE DETERMINA EL *HABITUS* DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Con el propósito de construir, para su análisis, a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) como campo social que determina la formación del *habitus* de los docentes de educación a distancia, es conveniente identificar los principios que rigen su vida institucional, como un campo específico de la UNAM y cómo, desde esa circunstancia, se ha encauzado en ella el impulso de la educación a distancia. La indagación de las decisiones y acciones que está poniendo en práctica la FCPyS permite identificar el marco en que ese establecimiento universitario ha desarrollado la educación a distancia bajo sus condiciones concretas de infraestructura y tradiciones e innovaciones académicas.

Como componente sustantivo del campo social estudiado identificamos la posición que ocupa el grupo de profesores de educación a distancia y su relación con el resto de los agentes sociales que forman parte de dicho espacio.

Las preguntas que orientan el desarrollo de este capítulo son: ¿La FCPyS, como estructura objetiva generadora del *habitus* docente, está poniendo en juego factores dinamizantes para estimular la transformación del *habitus* tradicional, en respuesta a las innovaciones requeridas por las prácticas de la educación a distancia? ¿Cuál es la posición que ocupan los docentes de educación a distancia en este campo social?

Cabe señalar que la selección de esta entidad de la UNAM para la realización de la investigación empírica obedece, básicamente, a dos razones; la primera, de tipo académico, al reconocerla como una de las dependencias que han estado a la vanguardia en el propósito de experimentar innovaciones didácticas y tecnológicas y, la otra, a razones prácticas, relativas al acceso a la información, por la pertenencia a la comunidad académica de esta facultad.

A) La FCPyS como campo social jerarquizado

Este apartado tiene el propósito de analizar a la FCPyS como un campo social que se caracteriza por la diversidad de posiciones que pueden ocupar sus académicos, en concordancia con el espacio social general del que forma parte y, en relación de esa pluralidad, la desigual posesión de capital académico.

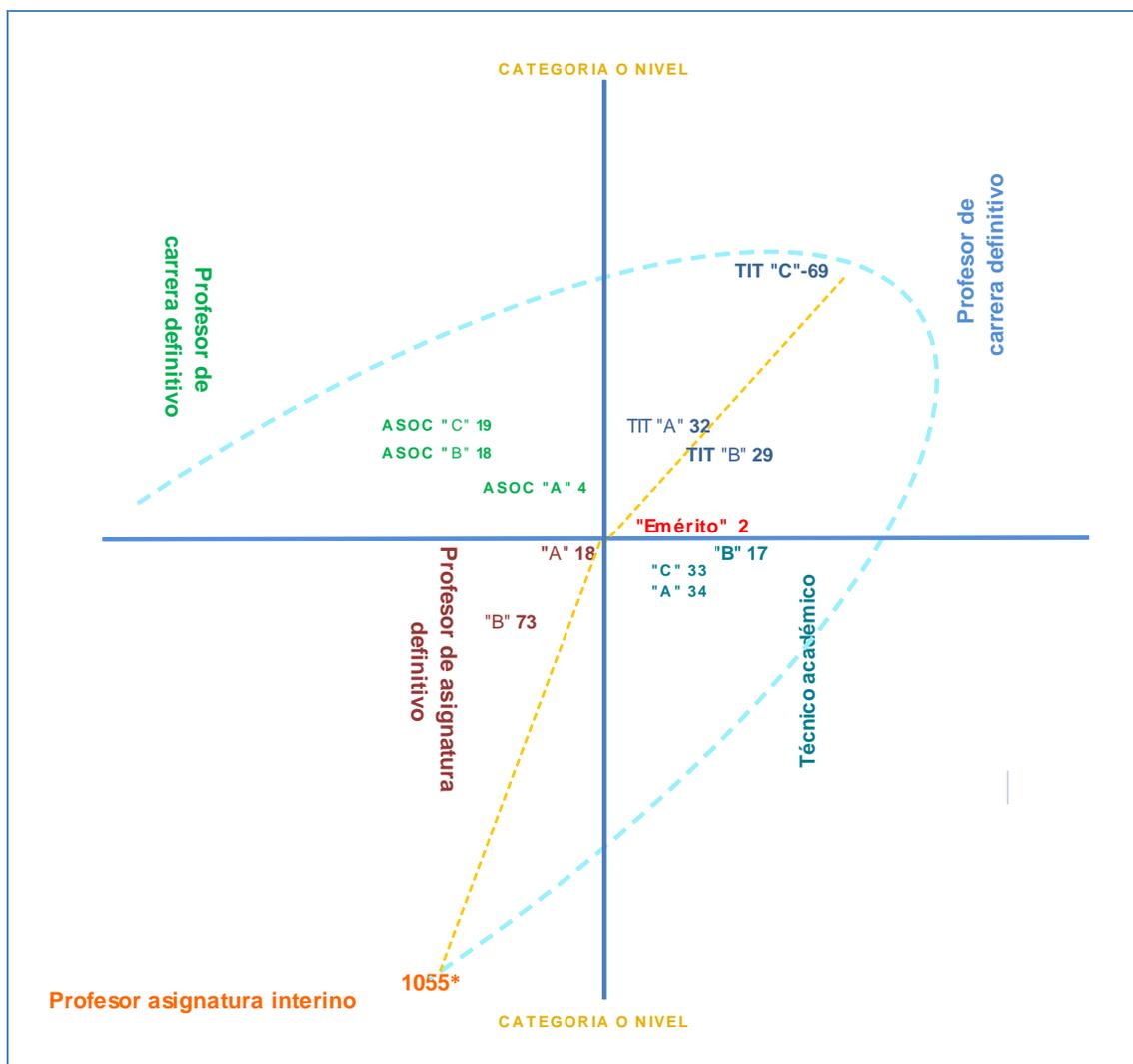
En primer término es conveniente identificar los principios básicos de división y jerarquización de los académicos al interior de la FCPyS:

- Un primer factor es el tipo de nombramiento que tienen con la institución, es decir si son profesores de carrera o asignatura; así mismo, si tienen un contrato definitivo o interino.
- En relación directa con el aspecto anterior, la dedicación del tiempo laboral a las actividades de docencia e investigación. En este sentido, es importante destacar que los profesores de asignatura están contratados para la impartición de docencia y quienes estarían en condiciones de realizar trabajos de investigación son los profesores de tiempo completo y, quizá, los de medio tiempo.
- Un criterio de gran diferenciación entre los académicos es su participación en los diversos programas de estímulos.
- Un aspecto que influye en la posesión de capital de poder universitario, es el hecho de haber obtenido puestos de representación en las instancias colegiadas de gobierno de la Universidad y de la Facultad (Consejo Técnico, Consejo Universitario, Comisiones Dictaminadoras, entre otras).
- Otro elemento que promueve la acumulación de capital de poder universitario es el haber desempeñado actividades académico-administrativas como funcionario en alguna de las áreas de la dependencia, lo que posibilita relaciones con las instancias de poder dentro y fuera de la Facultad.
- Un criterio de diferenciación adicional, central para esta investigación, es la pertenencia de los académicos al sistema escolarizado o al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia.
- Un factor adicional que otorga a los académicos una mejor posición al interior de esta dependencia universitaria, es el hecho de destacar fuera de la Universidad

por sus actividades científicas, políticas o de difusión. Es decir, la acumulación de capital de prestigio científico.

En relación con el lugar que ocupan los académicos en la institución es importante señalar que, de la misma forma que sucede en la Universidad, el número de participantes en los niveles más altos es reducido, en contraste con el número de los que están en los niveles más bajos, limitados para tener acceso a los diversos tipos de capital académico. La forma en que se distribuye la planta académica de la FCPyS, tomando en cuenta el nombramiento de los profesores se muestra en la gráfica 4.

Gráfica 4: Distribución de los profesores de acuerdo al tipo de nombramiento



Elaborada con datos tomados del sitio Web de la FCPyS: www.politicas.unam.mx

*Dato aproximado, corresponde al 2010.

De esta manera, tal y como sucede en la UNAM en general, los académicos de la FCPyS están en posibilidad de ocupar un gran número de posiciones y dichos lugares están en relación directa con la posesión de los diferentes tipos de capital académico valorados en este espacio social.

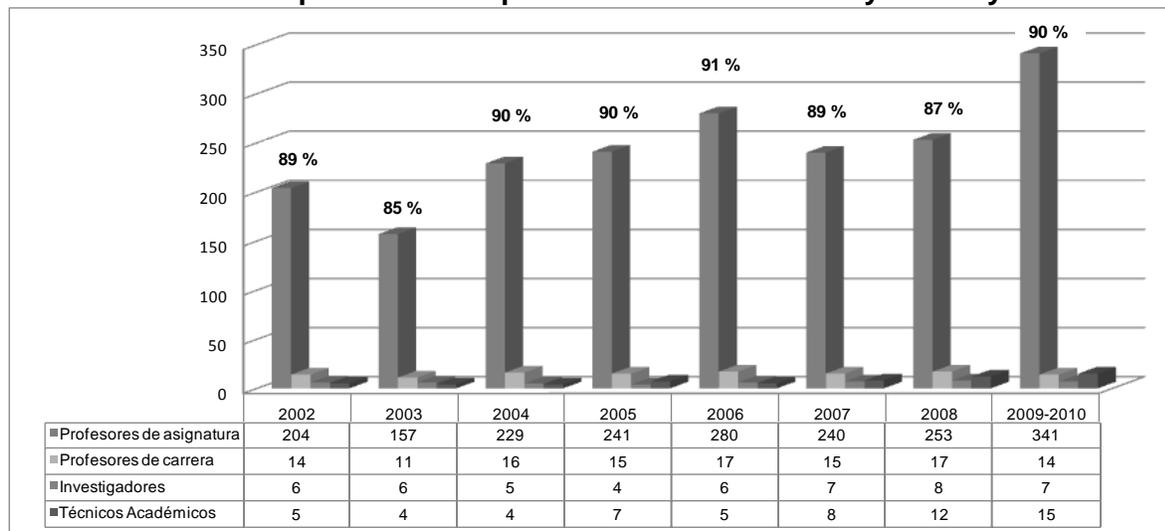
De igual modo, siguiendo la misma forma de gobierno y administración que prevalece en la UNAM, las decisiones que orientan los proyectos institucionales son tomadas en las instancias académico-administrativas superiores.

1. Posición de los docentes de EaD

En este apartado nos referimos a la posición que ocupa el grupo de profesores de educación a distancia en relación con los criterios que están presentes en la FCPyS, así mismo describimos la relación que estos académicos establecen con el resto de los agentes sociales que forman parte de ese espacio universitario.

La primera condición que es necesario destacar respecto a los profesores del SUAyED es que forman parte de una planta docente constituida mayoritariamente por profesores de asignatura y en mínima proporción por profesores de carrera, técnicos académicos e investigadores. Esta condición ha existido de manera tradicional, como puede observarse en la Gráfica 5.

Gráfica 5: Composición de la planta académica del SUAyED/FCPyS 2002-2010



Fuente: Elaborada por la DSUAyED/FCPyS.

De manera adicional, es importante señalar que la mayoría de los profesores son contratados de manera interina, situación que los coloca en una posición de inestabilidad e incertidumbre permanente, además de limitarlos para acceder al nivel de profesor de asignatura B, ya que para tener esa categoría es requisito ser definitivo. Como dato complementario es conveniente señalar que en esta dependencia universitaria sólo cuatro profesores han adquirido la definitividad.

Bajo estas condiciones de contratación resulta evidente que este grupo de académicos se dedica a la docencia y, de manera excepcional, a tareas de investigación o difusión.

Como quedó asentado anteriormente, esta forma de contratación de los profesores del SUAyED y los diversos compromisos laborales que éstos deben asumir en otras dependencias para satisfacer sus necesidades económicas, permiten afirmar que los docentes que se desempeñan en el sistema de educación no convencional forman parte del segmento de académicos que están ubicados en la escala más baja del espacio social de la FCPyS y que sus circunstancias los limitan para acceder al capital académico que se distribuye en el espacio universitario en que se desenvuelven.

2. Relación de los docentes de EaD con otros agentes del campo universitario

De acuerdo con la información aportada por los profesores encuestados¹ podemos señalar que una característica central de la forma en que actualmente realizan su trabajo los docentes de esta modalidad es el individualismo; la relación e interacción entre este grupo de docentes con sus pares, así como con funcionarios y autoridades, es mínima.

Al explorar sobre la forma en que interactúan estos profesores con los funcionarios y autoridades de la facultad, resultó claro que hay una mediana interacción

¹ En el capítulo cinco se explica la investigación empírica realizada, así como las fuentes que se utilizaron para recabar información sobre los docentes de educación a distancia y su práctica educativa; sin embargo, es conveniente señalar que se aplicó una encuesta a 35 profesores y que algunas preguntas estuvieron referidas a la relación que tienen éstos con otros colegas y con los responsables del gobierno y la administración de esa institución universitaria.

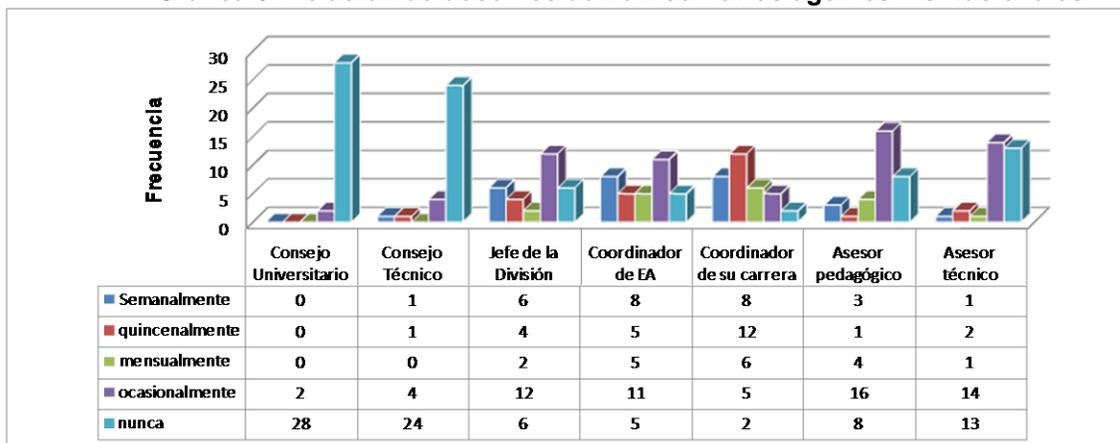
con los jefes inmediatos de la división, pero que es casi nula con los funcionarios o instancias de autoridad de la facultad. Con base en las respuestas de los profesores se hizo evidente que la información que tienen sobre las actividades y acuerdos de los órganos de decisión de su facultad es muy limitada; por ejemplo, la mayoría de los profesores señaló que nunca u ocasionalmente está informado sobre las actividades y decisiones de los consejeros universitarios (28 y dos respectivamente, que representan el 85% del total de la muestra) y de los consejeros técnicos (21 nunca y cinco ocasionalmente, el 74%). Respecto al jefe de División, la mayoría de los profesores señaló que interactúa con él de manera ocasional o nunca (18, 51%), en tanto que el 17% (6) dijeron que lo hacen semanalmente y otro 17% reportaron hacerlo quincenal o mensualmente.

Con relación al coordinador del área de educación a distancia de la División, el 48 % de los encuestados señaló que tiene información de él semanalmente (8), quincenal o mensualmente (9), en tanto que el otro 50% de profesores (15) indicó que tiene información de él de manera ocasional o nunca.

El funcionario con el que los profesores establecen una trato más habitual y de quien reciben información con más frecuencia es el jefe de su carrera: el 25% profesores (9) indicaron que semanalmente, el 31% (11) quincenalmente, el 17% (6) mensualmente y sólo el 17% (7) señalaron que ocasionalmente o nunca.

Acerca de su relación con el asesor pedagógico, el 68% coincide en señalar que su relación es ocasional (16) o inexistente (8); sólo el 17% dijo que tiene contacto con él semanalmente (tres), quincenalmente (uno) o mensualmente (dos). Respecto a su relación con el asesor técnico, el 71% de los 13 profesores señaló que sólo la tienen de manera ocasional (13) o nunca (12); otro 11% sólo tiene relación semanalmente (uno), quincenalmente (dos) o mensualmente (uno). La Gráfica 6 refleja la relación de los profesores de educación a distancia con el resto de agentes institucionales:

Gráfica 6: Relación de docentes de EaD con otros agentes institucionales



Una condición más es la falta de comunicación e información oportuna y adecuada sobre lo que se planea y decide en la Facultad. Al pedir a los profesores su opinión acerca de la forma en que participan en la toma de decisiones sobre la definición y operación de la modalidad en que se desempeñan, el 43% de ellos considera que es medianamente activa (15), en segundo lugar, el 23% (8) opinan que es poco activa y en tercer lugar, el 20% (7) considera que no participan. En tanto que el 12% de los profesores (cuatro) expresaron que la participación de los docentes es muy activa.

Acerca de la consideración de los profesores sobre la necesidad de cambiar la forma de su participación en las instancias de planeación y decisión, el 66% (23) contestó que sí y el 29% (10) dijo que no es necesario. Sobre los cambios que sugieren, señalaron los siguientes, en orden de importancia:

- La necesidad de tener mayor información y comunicación con las instancias involucradas en el trabajo de esta modalidad (administración, autoridades y colegas); varios profesores señalaron la posibilidad de utilizar la comunicación a través de medios electrónicos, dado el perfil de los docentes de esa modalidad.
- Participación en la evaluación de las actividades, así como en la planeación de los cursos; en este aspecto destaca la propuesta de recuperar las experiencias que tienen en el trabajo con esta modalidad, así como discutir asuntos como la deserción de los estudiantes.
- Promover el trabajo colegiado.

- Tener mayor organización y una estructura administrativa más amplia.
- Mejoramiento de las condiciones de contratación como asesores “que permita comprometernos de manera más activa en los campos de la formación académica, la pedagogía y la investigación”.

Sobre la participación de los profesores en redes o grupos académicos de EaD, el 77% (27) contestó que no participa en ninguna y el 17% (6) señaló que sí lo hace; de ellos, cuatro dijeron que la red es de tipo nacional (CUAED, CREAD, UPN) y dos en redes de tipo internacional (Universidad Complutense, Asociación de Multimédicos Universitarios).

La descripción de estas condiciones de aislamiento y mínima participación de los docentes estudiados permite afirmar que difícilmente están en condiciones de detentar o desempeñar actividades relacionadas con el poder universitario, tales como ser integrantes de las instancias colegiadas o personales de gobierno o administración. Su posición es tan marginal que tampoco tienen acceso regular a la información acerca del desempeño institucional, ni de las actividades que realizan los individuos que gobiernan, administran o los representan dentro de la institución.

Esta situación también se convierte en una dificultad para acceder al capital académico que se distribuye en la FCPyS y que aporta poder al interior de la misma.

Finalmente, ante el propósito de analizar las condiciones en que se desarrolló la educación a distancia en la FCPyS, es útil tener presente las circunstancias descritas anteriormente.

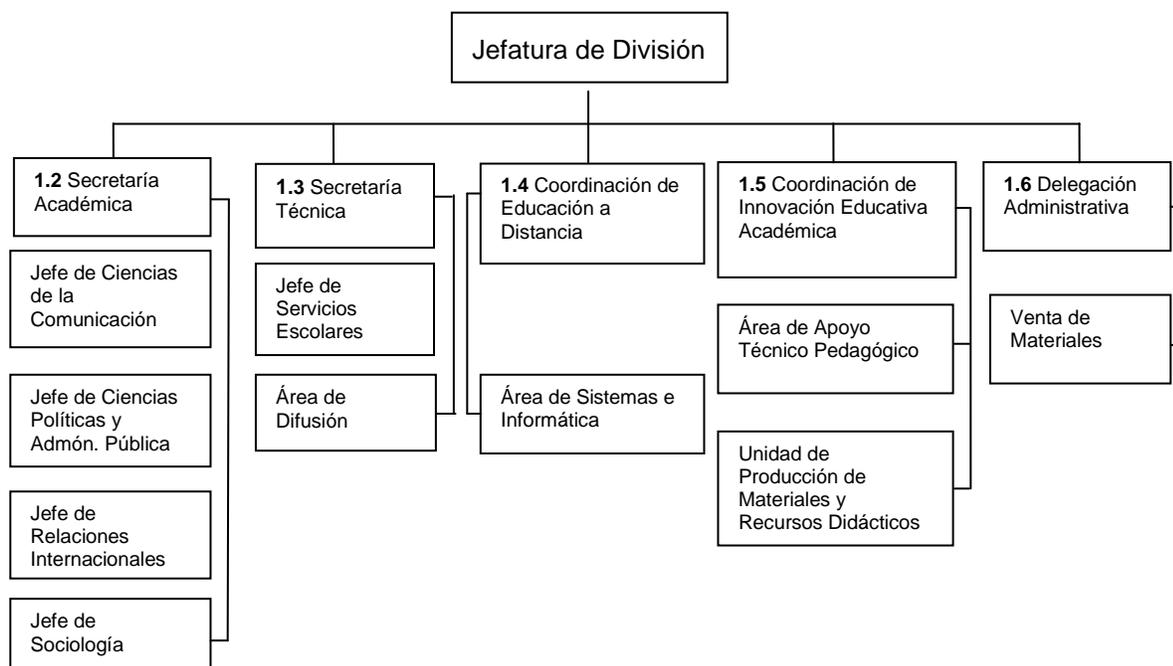
B) El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FCPyS

1. Estructura y organización de la DSUAYED

El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la FCPyS es identificado como el medio que “permite realizar estudios de licenciatura en el área de las Ciencias Sociales, a partir de una metodología didáctica que requiere del estudiante un desempeño activo, responsable y comprometido con su formación profesional, así como el conocimiento y aplicación de métodos y estrategias de estudio que le permitan realizar un aprendizaje independiente” (suayed.politicas.unam.mx).

La orientación y operación de este sistema educativo es responsabilidad de la División del SUAyED, la cual asumió como misión “extender la educación universitaria a un mayor número de personas, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, así como de herramientas innovadoras y pertinentes para la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro y fuera de los planteles universitarios” (Ibídem). La DSUAyED “imparte los mismos estudios y exige los mismos requisitos académicos que el sistema escolarizado de la Facultad. Por consiguiente, otorga los mismos créditos, certificados y títulos. Cuenta, así mismo, con dos opciones para realizar estudios universitarios: la Universidad Abierta y la Educación a Distancia” (Ibídem).

El siguiente organigrama muestra la estructura y organización de la División SUAyED de la FCPyS



Cabe señalar que en 2004 se crearon dos áreas orientadas a atender el impulso de la educación a distancia: la Coordinación de Educación a Distancia y en línea²

² Esta coordinación de EaD es la encargada de planear y dar seguimiento a los cursos y todo lo que conlleva: formación de profesores, inducción a los alumnos, seguimiento a la elaboración de materiales,

(integrada por una persona)³ y la Coordinación de Innovación Educativa (también constituida por un académico).

2. Lineamientos institucionales para la EaD, 2005-2010

Al segundo periodo de Fernando Pérez Correa como director de la FCPyS (2004-2008) correspondió el arranque formal de la educación a distancia en la UNAM, por lo que resulta de interés identificar el papel que se asignó en este plan institucional a la educación no convencional.

Las acciones y tareas que atañen al sistema no convencional de la FCPyS quedaron incluidas, básicamente, en el programa estratégico denominado *Estudios profesionales y de posgrado*, en donde se estableció como objetivo general “fortalecer la calidad académica de las carreras de licenciatura, en sus modalidades presencial, abierta y a distancia, mediante la evaluación, actualización y acreditación de sus planes y programas de estudio” (FCPyS, 2005:15); derivado de éste, se señaló como una acción a realizar la “evaluación y consolidación de las modalidades implantadas de educación a distancia y en línea” (Ibídem:18).

Entre las metas establecidas en este programa destaca el planteamiento de “adecuar los planes de estudio conforme a las características de su población escolar y a las modalidades abierta, a distancia y en línea” (Ibídem:18). De manera complementaria, en el subprograma 2, denominado *Innovación de los modelos educativos, la práctica docente, los materiales y los medios didácticos*, se estableció como objetivo: “Renovar los métodos, medios y materiales didácticos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los sistemas abierto, a distancia y en línea” (Ibídem:19).

En resumen, las actividades del SUAyED se contemplaron sin mayor cambio, en estrecha relación con la lógica de revisión, actualización y certificación que enfrentarían

en suma, toda la planeación estratégica. También funge como enlace con los centros creados en los estados para impulsar esta modalidad, al hacer llegar a los centros información de cómo se va a operar, además de gestionar diversos asuntos (IC8).

³ Generalmente las unidades están integradas por un elemento, lo cual limita la atención a estudiantes y profesores.

como líneas de trabajo centrales los planes y programas de las licenciaturas del sistema escolarizado. Lo que hay que destacar como específico de este sistema es lo relativo a establecer la necesidad de “Evaluar el modelo de educación abierta de la Facultad y establecer estrategias para mejorar su calidad y eficacia” que fue señalada como una meta del subprograma mencionado y, por otro lado, la meta de consolidar los modelos de educación a distancia y en línea y extenderlos a las cuatro licenciaturas que se imparten en la Facultad, así como explorar su factibilidad en el ámbito de la educación continua y del posgrado.

Durante la administración de Fernando Castañeda Sabido, iniciada en abril de 2008, las modalidades educativas no convencionales ocuparon un lugar central en el *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI), sobre todo porque se les relacionó con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y éstas fueron concebidas como motor central del cambio. Como subprograma del proyecto de renovación académica para la FCPyS se incluyó el de “Promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer la formación de los nuevos científicos sociales” (FCPyS, 2008:9). En consecuencia se estableció la necesidad de vincular el uso de las TIC con el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje en las modalidades educativas que ofrece la facultad, pero también aprovecharlas en beneficio de la innovación docente. Con base en estos planteamientos, la Dirección de la FCPyS propuso el proyecto *Innovación educativa a través del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia*, en el que sentó, entre otros, los siguientes argumentos:

En el Plan de desarrollo del Rector José Narro Robles se establece la necesidad de expandir el uso y la aplicación de nuevas tecnologías, sobre todo de la información, la comunicación, la modelación y la simulación, para la formación más pertinente de los alumnos. El fenómeno cultural y social vinculado al uso de las TIC impone, tanto a docentes como alumnos, la necesidad de desarrollar las capacidades para acceder y discriminar la información que se difunde en la red internet, así como, generar conocimiento a partir de dichas fuentes...Con las TIC es posible establecer canales de comunicación horizontal, donde los alumnos desarrollen el pensamiento lógico y crítico, a través de la comunicación escrita con propósitos establecidos (FCPyS, 2008).

No obstante la centralidad que se otorga a las TIC, en el PDI también se señala la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y para el logro de este propósito se señala al SUAyED como la instancia que impulsará dichas innovaciones:

Sin embargo, su incorporación no puede rendir frutos sin una previa reflexión de lo que docentes y alumnos entienden por enseñar y aprender, pues la incorporación acrítica del recurso tecnológico para repetir esquemas mecanicistas de enseñanza puede resultar un ejercicio fútil. En este sentido, el imperativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) en la Facultad es pedagógico y no sólo tecnológico.

Dicho sistema se ha consolidado como el espacio de innovación educativa por excelencia, el cual permite incluso mejorar los estudios universitarios escolarizados. Bajo esta visión, el desarrollo de las prácticas pedagógicas inherentes al sistema abierto y la educación a distancia, están impactando en las actividades educativas de la Universidad en su conjunto; acercándose a la posibilidad real de la convergencia pedagógica entre el sistema escolarizado y abierto a partir del uso didáctico de las TIC.

Para el logro de ésta convergencia pedagógica entre el sistema escolarizado y abierto, la Facultad a través de la División Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, deberá consolidar la adopción de las TIC en la totalidad de su planta de profesores. Los esfuerzos institucionales se concentrarán en fomentar, abrir paso e implantar las prácticas exitosas e innovadoras que los docentes del SUAYED generen, y lograr legitimarlas en el sistema escolarizado, para el mejoramiento en la calidad de la enseñanza (FCPyS, 2008:25).

El PDI también contempla el impacto que las TIC pueden lograr en el fortalecimiento académico del sistema escolarizado; por ello, incluye un subprograma dirigido a impulsar el uso intensivo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje para el sistema escolarizado: *Desarrollo de contenidos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje a través de las TIC para el sistema escolarizado*. Así mismo, incluye dos programas dirigidos a generar un mayor uso de las TIC: *Programa permanente de formación para acceso a recursos digitales a estudiantes y Ampliación, administración, desarrollo y difusión de plataformas educativas y espacios de servicio informático a la comunidad estudiantil*.

A manera de conclusión preliminar podemos observar que la orientación del PDI está dirigida a reconocer la importancia de las TIC y el amplio potencial que tienen para promover transformaciones profundas en el quehacer académico de cualquier

modalidad educativa; así mismo, que se identifica al área de educación abierta y a distancia como la responsable de estimular dichas transformaciones. Ante tal situación, habrá que indagar qué decisiones y acciones concretas se están poniendo en marcha para hacer viables estos cambios.

También es conveniente señalar que en los dos primeros informes de labores de la administración de Fernando Castañeda no se hace ninguna mención de los avances logrados en relación a la transformación del SUAyED y la promoción del uso de las TIC, aunque el director de la Facultad señala que “se obtuvieron resultados que en conjunto apuntan hacia la consolidación del proyecto académico de la FCPyS, en todos los ámbitos...” (*Memoria UNAM*, 2009:1).

3. Antecedentes de la EaD en la FCPyS

En esta dependencia los antecedentes de la EaD se remontan al año 2000,⁴ cuando se planteó el propósito de elaborar los materiales didácticos requeridos para poner en línea la carrera de Relaciones Internacionales (RI), así como promover la capacitación de los profesores para trabajar en esta modalidad.⁵ Con base en los recursos aportados por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) se estableció un taller para la definición del modelo de RI en línea. Como resultado de éste se elaboró el modelo educativo de lo que sería la educación en línea (que posteriormente se asumiría para la EaD). Respecto a la preparación de los materiales se avanzó en diseñar los requeridos para los primeros dos o tres semestres, pero no fue posible continuar con este plan porque el proyecto

⁴ Aunque es conveniente señalar que en los noventa la FCPyS estableció un convenio con la Universidad Autónoma de Chiapas para apoyar la formación profesional a distancia, el proyecto de colaboración fue para impartir la licenciatura en Ciencias de la Comunicación a un grupo de periodistas chiapanecos que demandaban su profesionalización. “Con base en el Convenio General de Colaboración firmado el 3 de mayo de 1990 entre la UNAM y la UNACH, el 25 de junio de 1992 se firma el Convenio Específico de Colaboración UNAM-UNACH para formar una única generación (1993-1996) en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, mediante la metodología del SUA de la FCPyS” (Camacho, 2005:118-119).

⁵ Se eligió RI porque hubo interés y demanda de personas que realizaban actividades en el ámbito internacional, gente de embajadas que solicitaba la posibilidad de continuar su carrera en alguna modalidad no presencial. Sin embargo la carrera no se ha ofrecido completa en EaD, sino básicamente como complemento del SUA (IC9).

PAPIME concluyó y con él los recursos para el mismo; un coordinador entrevistado señaló: “El proyecto de RI en línea se acabó porque no se tienen los recursos para digitalizar los materiales” (IC6).

No obstante, el avance de RI continuó, aunque limitado a la elaboración de las guías de las asignaturas para ponerlas en la plataforma de la facultad. Para el semestre 2007-2 esta carrera contaba con las guías de los primeros siete semestres de la carrera. De acuerdo con otra coordinadora entrevistada, entre los logros de este proyecto destacan el desarrollo de habilidades tecnológicas en los profesores, lo que contribuyó a romper con paradigmas anteriores y ayudó a transitar a otra modalidad (IC9).

De esta manera, la educación a distancia en la FCPyS se definió, en una primera etapa, como educación en línea y, posteriormente, se identificó como educación a distancia, ya que tuvo que hacer uso de materiales didácticos impresos y utilizar las guías de estudio del SUA y no se propuso la elaboración de materiales específicos para esta nueva modalidad; sin embargo, se planteó la aspiración de fortalecer las acciones que permitieran avanzar hacia una modalidad en línea. Uno de los coordinadores describió de manera puntual este proceso: “Durante el desarrollo del taller de RI en línea y con la participación de la CUAED se construyó el modelo de educación a distancia, aunque en aquel momento se denominó educación en línea. La información es la que está en la página de la división, presupuestos, concepción y operación. Este modelo se fue transformando en educación a distancia; debido a que no fue posible poner los materiales en los sitios de la plataforma, se tuvo que optar por colocar algunos y utilizar otros, la mayoría, de forma impresa. Estamos hablando de una modalidad a distancia con algunos materiales en línea; la EaD representa una etapa de transición hacia la educación en línea” (IC6).

Estos avances de RI sentaron las bases conceptuales que posteriormente darían sustento al proyecto de educación a distancia que inició en el 2005.

4. Estudios profesionales a distancia en la FCPyS

Como quedó asentado anteriormente, la FCPyS inició la oferta de estudios profesionales a distancia en el semestre 2005-II con dos licenciaturas (Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política y Administración Pública), que se incorporaron a la primera convocatoria que la UNAM abrió para atender, a través del CATED, a la población de Puebla y Tlaxcala.

Posteriormente, la FCPyS participó en convenios establecidos por la UNAM con dos estados más: Chiapas y el Estado de México. En este último se establecieron cuatro centros de educación a distancia: a) Centro Chimalhuacán, donde ofrece la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (opción Periodismo); b) Centro Xalostoc, donde brinda las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política y Administración Pública, y d) Centro Tlalnepantla, que abrió las carreras de Relaciones Internacionales y Sociología.

En el convenio con el estado de Chiapas, la Facultad asumió el compromiso de ofrecer la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública.

Con base en estos convenios, a partir del semestre 2010-I, la FCPyS tiene presencia académica en tres estados de nuestro país, en donde ha abierto la posibilidad de cursar a distancia sus cuatro licenciaturas.

Es importante señalar que durante este periodo de arranque formal de la EaD, se realizó un desarrollo paralelo de esta modalidad en la Facultad; esto se debió a que además de los convenios efectuados con instituciones educativas o de gobierno de diversos estados del país, la FCPyS tomó la decisión de ofrecer las asignaturas de sus cuatro carreras en modalidad a distancia, utilizando las mismas estrategias didácticas y de comunicación, así como las mismas herramientas tecnológicas; por ello, se invitó a los profesores de las diversas carreras a diseñar sus cursos a distancia con la finalidad de ofrecerlos a los estudiantes, tanto del sistema abierto como del sistema escolarizado, aún no en ese momento como opción completa de estudios, pero sí como elección de trabajo diferente.

Esta situación generó una problemática específica. Por ejemplo, la posibilidad de preparar y ofrecer asignaturas a distancia dependió de que hubiera profesores que aceptaran este compromiso; situación que no fue fácil resolver, de acuerdo con lo expresado por los coordinadores, porque tanto la elaboración de las guías en línea, como la impartición del curso, son tareas que se reconocen con un alto grado de dificultad por el gran número de horas que requieren, lo mismo en el diseño que en la operación.

Otra dificultad fue el trato desigual que se dio a los profesores de EaD en la Facultad y a los profesores de la misma modalidad en sedes foráneas. No obstante que la forma de trabajo era la misma, hubo una diferencia relacionada con el tipo de contratación de los profesores: los que laboraban en las sedes externas tenían asignadas 8 horas por cada asignatura,⁶ en tanto que los que estaban participando en el diseño y operación de estos mismos cursos para ofrecerse en la Facultad fueron contratados por 2 horas. Aunque para el semestre 2007-2, a los profesores de la sede de CU se les incrementó la asignación a cuatro horas por asignatura, la diferencia continuó.⁷

Un problema adicional se generó con los estudiantes de RI y Sociología que cursaban asignaturas en la modalidad a distancia y de manera inesperada vieron desaparecer esa oferta educativa. Esto se debió a que en el semestre 2009-II, cuando la UNAM tomó la decisión de abrir convocatoria para el ingreso a las licenciaturas que aún no se ofrecían a distancia, se ignoraron los avances realizados (las asignaturas

⁶ Al iniciar esta modalidad, a través del CATED, se reconoció la necesidad de contratar a los profesores por un número de horas mayor a las que se contrata a los profesores del SUA, lo que implicó el reconocimiento de que la realización de sus funciones y tareas requiere de un número de horas muy amplio (determinaron 8 horas por cada asignatura, en lugar de 2 que tienen establecidas los profesores del SUA). La diferencia del número de horas contratadas por los profesores tiene que ver con la idea original del traslado a Tlaxcala en tres ocasiones durante el semestre, lo cual implicaba la dedicación casi completa de tres sábados.

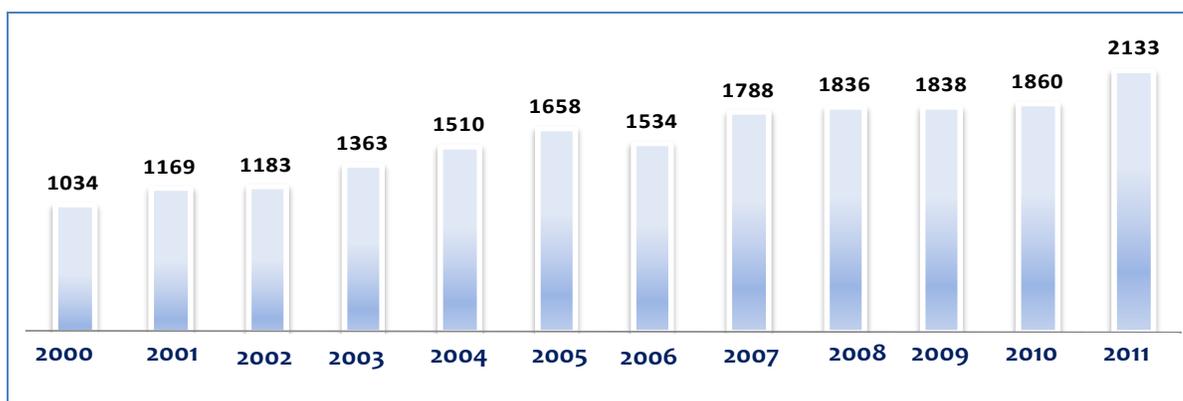
⁷ Uno de los coordinadores entrevistados señaló la necesidad de que los profesores que trabajan en las modalidades abierta y a distancia sean contratados por un tiempo mayor al que tienen actualmente, con la finalidad de que puedan desarrollar de mejor manera las diversas funciones y responsabilidades que les corresponden, pero reconoce que no ha sido posible conseguir mayor número de horas para apoyar el desarrollo de estas actividades; y aunque sea injusto que los profesores desarrollen las mismas actividades y sus ingresos sean diversos, no existen condiciones institucionales para resolver esta situación (IC4).

preparadas para su impartición en esa modalidad) y se decidió dar marcha atrás para reiniciar con el diseño y oferta de los cursos desde el primer semestre.

De esta manera, a partir del semestre 2009-II la FCPyS es una dependencia trimodal que ofrece la posibilidad de cursar sus cuatro licenciaturas en sistema presencial, modalidad abierta (semipresencial) y a distancia (en línea).

La población estudiantil atendida en el SUAyED ha crecido de manera sostenida (véase la Gráfica 7), de tal forma que entre los ciclos 2000 y 2011 la matrícula se duplicó o triplicó, si se incluye a los estudiantes del sistema escolarizado que son inscritos a partir del *Programa de Regularización y Fortalecimiento Académico (PRFA)*.

Gráfica 7: Población estudiantil del SUAyED/FCPyS 2000-2011



Fuente: Los datos de 2000-2009 fueron tomados de *Memorias UNAM* y los de 2010 y 2011 proporcionados por la DSUAyED.

La cifra del 2011 no incluye a los 900 estudiantes del sistema escolarizado.

Es importante señalar que la mayoría de la población estudiantil se concentra en dos carreras: Ciencias de la Comunicación, que capta al mayor porcentaje (entre 36 y 38% aproximadamente), y Ciencias Políticas y Administración Pública (con 28% aproximadamente); en tanto que Relaciones Internacionales atiende al 18% y Sociología al 15%.

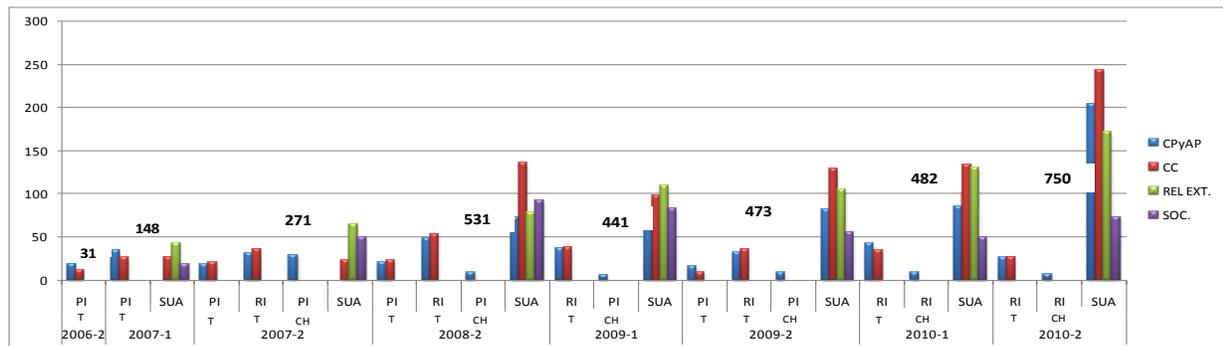
Respecto a los estudiantes de educación a distancia, fue factible tener datos aproximados sobre el comportamiento de las inscripciones y reinscripciones (véase Gráfica 8), aunque no fue posible obtener información sobre sus trayectorias, por lo que no conocemos los índices de abandono y terminación de los cursos. La DSUAyED también proporcionó datos del 2011 que dan cuenta de la distribución de los 956

estudiantes que actualmente cursan sus licenciaturas en esta modalidad, como se observa en la Gráfica 9.

Gráfica 8: Estudiantes de Educación a Distancia en el SUAyED/FCPyS 2006-2010

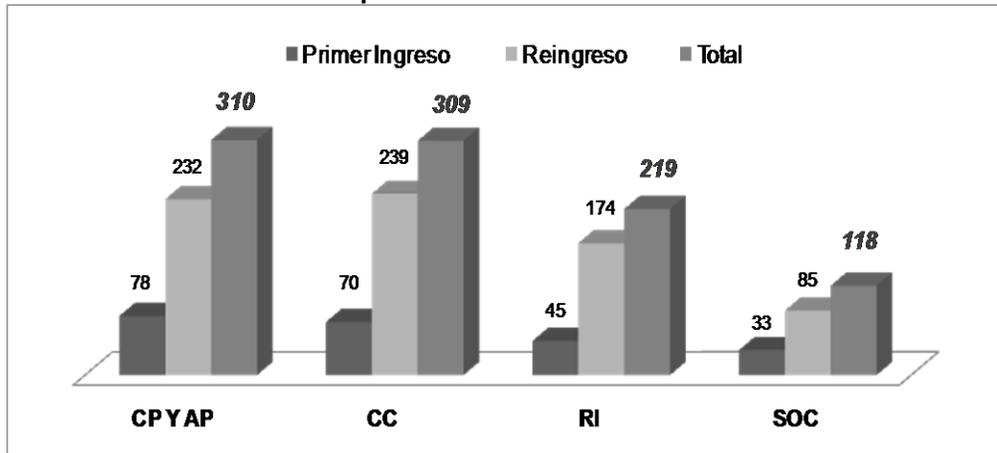
Licenciaturas	2006-2			2007-1			2007-2				2008-2				2009-1				2009-2				2010-1			2010-2		
	PI	PI	SUA	PI	RI	PI	SUA	PI	RI	PI	SUA	RI	PI	SUA	RI	PI	SUA	PI	RI	PI	SUA	RI	RI	SUA	RI	RI	SUA	
	T	T		T	T	CH		T	T	CH		T	T	CH		T	CH	T	T	CH		T	CH		T	CH		
CPyAP	19	35		18	31	29		21	48	9	72	37	6	70	16	32	9	82	42	9	85	26	7	203				
CC	12	26	27	21	36		23	23	53		135	38		98	9	36		129	34		133	27		244				
REL EXT.			42				64				78			109				105			130			171				
SOC.			18				49				92			83				55			49			72				
Subtotal	31	61	87	39	67	29	136	44	101	9	377	75	6	360	25	68	9	371	76	9	397	53	7	690				
Total	31	148		271				531				441			473			482			750							

NOTA: PI (Primer ingreso), RI (Reingreso), T (Tlaxcala), CH (Chiapas), SUA (Incluye a estudiantes del SUA y de los centros Oaxaca, Chimalhuacán, Xalostoc y Tlalnepanitla)



Fuente: datos proporcionados por la DSUAyED/FCPyS

Gráfica 9: Distribución de la población estudiantil de educación a distancia 2011



Fuente: datos proporcionados por la DSUAyED/FCPyS

5. Componentes y características de la EaD en la FCPyS

Para conocer el modelo de EaD instrumentado en la FCPyS resultó de utilidad consultar su sitio Web, en donde hay un apartado específico. En ese espacio es posible

identificar cómo se define a esta modalidad de trabajo, así como las características de los estudiantes y profesores de la misma.

La educación a distancia es definida como aquella en que “el proceso de enseñanza aprendizaje se efectúa a través de Internet, por medio de una plataforma electrónica que contiene los recursos para el aprendizaje de una asignatura, así como los servicios de comunicación necesarios para solicitar asesoría académica e interactuar con los miembros del grupo de aprendizaje” (suaed.políticas.unam.mx).

Establece los siguientes objetivos para el estudiante:

- Aprendas en forma significativa
- Desarrolles tu capacidad de autoevaluación para el aprendizaje a lo largo de la formación profesional.
- Compartas y enriquezcas tus conocimientos en un grupo de aprendizaje, integrado por ti, tu asesor y compañeros de grupo.
- Conozcas y utilices diversas tecnologías educativas que apoyen tu aprendizaje (Ibídem).

Respecto a la metodología para trabajar esta modalidad se señala:

La modalidad a distancia utiliza métodos, materiales educativos y diversos medios de comunicación que te permitirán estudiar de manera independiente en horarios que tú mismo establezcas de acuerdo con tus necesidades. Al mismo tiempo, formas parte e interactúas con un grupo de aprendizaje que coordina un asesor.

Cada asignatura cuenta con un sitio electrónico que presenta toda la información relacionada con el desarrollo del curso: quién es tu asesor, cómo trabajarás, los contenidos, qué actividades realizarás, cómo acreditarás la asignatura, entre otros elementos.

Durante el curso te comunicarás permanentemente con el asesor y tus compañeros de grupo a través de algunos servicios de internet como son los foros de discusión, el chat y el correo electrónico (Ibídem).

La figura académica que guía el trabajo es el asesor, quien es presentado a los estudiantes así: “Cuenta con la información académica adecuada y la experiencia necesaria en la asignatura para conducir tu aprendizaje conforme al plan de trabajo que ha elaborado” (Ibídem). Cada asignatura cuenta con un asesor, que tiene las siguientes funciones:

- Organizar el trabajo académico
- Aclarar tus dudas, así como ampliar y orientarte en el estudio de los contenidos y la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas.

- Discutir e intercambiar contigo opiniones académicas.
- Evaluar tu desempeño académico a lo largo del curso y acreditar tus conocimientos (Ibídem).

Un componente central de esta modalidad educativa son los materiales didácticos; al respecto se hace este señalamiento a los estudiantes: “Durante tu formación académica utilizarás diversos recursos didácticos que apoyarán tu aprendizaje. Estos son los siguientes: libros impresos, revistas especializadas, publicaciones electrónicas y sitios de interés” (Ibídem). Se les advierte que en el sitio de sus asignaturas encontrarán información completa sobre los textos y materiales que utilizarán en cada asignatura, por lo que tendrán que buscar y adquirir por cuenta propia los materiales de estudio. Para ello, se recomienda asistir a bibliotecas, librerías, centros de información e investigación. Asimismo, se señala que habrá algunos materiales en formatos electrónicos.

De manera complementaria, se marca que en el sitio electrónico de la asignatura los estudiantes encontrarán los objetivos y contenidos académicos de la misma, las indicaciones y actividades propuestas en el programa y las fuentes de consulta para el estudio de los temas.

Respecto a los medios de comunicación se establece que los principales serán el foro de discusión, el chat y el correo electrónico, desde la plataforma del curso: “Estos medios son los soportes básicos de interacción en la educación a distancia. Existen otros medios de comunicación que llegarás a utilizar durante tu formación académica, de ahí que los asesores te informarán oportunamente en qué momento y con qué objetivos serán utilizados en el curso. Algunos de estos medios son la videoconferencia y el videochat” (Ibídem).

El perfil deseable para el estudiante de este sistema de trabajo quedó establecido en el *Decálogo del estudiante a distancia en el SUAyED de la FCPyS*:

1. Realiza una inscripción responsable e informada: se inscribe únicamente a las materias que podrá cursar exitosamente.
2. Es independiente y activo: accede regularmente a la plataforma y se mantiene informado a través del portal.
3. Tiene metas bien definidas y habilidades para administrar su tiempo y organizar su estudio.
4. Tiene la disciplina para estudiar sin recordatorios externos.

5. Realiza y entrega tareas y actividades originales, sin copiarlas y citando adecuadamente las fuentes.
6. Participa en los foros de discusión, videoasesorías, chats y en asesorías presenciales de manera crítica y reflexiva.
7. Es proactivo: consulta todas las fuentes de información, obligatorias y complementarias, para hacer las actividades de aprendizaje que le piden.
8. Sabe trabajar en equipo y colaborar con los compañeros de su grupo de aprendizaje.
9. Mantiene comunicación constante con el asesor y el personal administrativo del SUAyED y así nunca se queda con dudas.
10. Es capaz de autoevaluar su desempeño a lo largo del curso (Ibídem).

De esta manera, quedó bosquejada la conformación del modelo y los componentes con los que se desenvuelve la EaD en la FCPyS.

6. Problemas para la definición e instrumentación de la EaD

Con base en la información expuesta y las entrevistas realizadas a informantes clave, logramos conocer, de manera introductoria, algunas condiciones y problemas que están presentes en los planes de expansión de la educación a distancia en la FCPyS. En algunos apartados se hace referencia a la problemática general que afecta al sistema de la educación no convencional de la UNAM porque, como lo advertimos anteriormente, hay problemáticas que impactan de manera inevitable a todas las dependencias.

6.1 Necesidad de fortalecer la planeación y la organización

Hay coincidencia en señalar la importancia de intensificar la planeación y la organización, conciliando las decisiones políticas con las expectativas académicas. Esto evitará que las actividades se realicen de manera apresurada, sin contar con la preparación de los cursos, los materiales didácticos convenientes y, lo fundamental, con la capacitación adecuada y oportuna de los profesores y del personal técnico-administrativo involucrado. Es importante advertir, señalaron, que bajo estas condiciones resulta imposible efectuar una evaluación de las acciones, para aprovechar la experiencia tenida y mejorar las decisiones futuras. Un coordinador señaló: “Hasta ahora no ha sido posible realizar ninguna evaluación, porque el tiempo siempre nos gana” (IC10).

6.2 Carencia de una normatividad institucional acorde a la EaD

Un aspecto central que tendrá que ajustarse es el de la normatividad, debido a que la vigente ha sido definida, fundamentalmente, en atención a las características y requerimientos del sistema escolarizado. Los avances que se han realizado para regular las actividades en otras modalidades son aún muy limitados y, sin haber realizado grandes avances para orientar las acciones del SUA, se dio inicio a las EaD, que demanda nuevas condiciones para su desenvolvimiento.

La UNAM es ahora una universidad trimodal y su normatividad corresponde fundamentalmente a la modalidad escolarizada. Un coordinador definió esta situación de la siguiente manera: “Otro obstáculo es que estamos trabajando en una universidad que no fue programada para trabajar una modalidad a distancia, tiene una legislación muy amplia y a la vez con especificidades, pero no consideraba la EaD; por eso, la normatividad ha sido en algún momento una camisa de fuerza, aunque es importante anotar que se ha estado trabajando en modificar esta circunstancia” (IC8). Otro ejemplo lo narró un coordinador al recordar que la normatividad fue un obstáculo para la operación de esta modalidad en la carrera de Relaciones Internacionales, debido a que limitaba a los alumnos en el número de posibilidades para cursar las asignaturas, y esta situación los desalentaba y conducía al abandono (IC9).

En relación con la carencia de una normatividad apropiada, se ubica la falta de reconocimiento del trabajo docente en las modalidades educativas no convencionales, en virtud de que el Estatuto del Personal Académico (EPA) no contempla, hasta ahora, las condiciones y funciones diferenciadas que realiza este segmento de la planta académica en la UNAM. Al respecto, cabe suponer que con la reforma del EPA, mencionada anteriormente, se realizarán avances en la definición del quehacer docente específico en las modalidades educativas no convencionales.

6.3 Insuficiencia de recursos económicos

Este es un asunto central, ya que tiene amplias repercusiones. La puesta en marcha de este nuevo proyecto se efectuó con recursos muy limitados,⁸ las actividades realizadas han tenido como sustento básico los asignados a proyectos institucionales inscritos en el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)⁹ que se ofrecen para financiar, sobre todo, la elaboración de materiales de estudio y la adquisición de equipo de trabajo; sin embargo, los recursos que se obtienen son escasos y con una duración máxima de tres años para cada proyecto.

En la FCPyS, los PAPIME han sido centrales en la generación de condiciones para impulsar a esta modalidad; un coordinador señaló: “Los proyectos PAPIME han jugado un papel muy importante, fue uno de estos proyectos el que dio lugar a la creación de la modalidad, atendíamos el caso de la carrera de Relaciones Internacionales; los objetivos en ese momento eran investigar, desarrollar y proponer; actualmente hay otro PAPIME para desarrollar y fortalecer la modalidad. Asimismo, otro PAPIME fue la base para crear el Área de Materiales Audiovisuales” (IC8).

Otro coordinador agregó: “Es indispensable que se generen o se asignen más recursos, aunque se siga trabajando con proyectos PAPIME, porque actualmente son tan escasos que al distribuirlos alcanza para muy poco, así hemos ido trabajando; avanzamos con esos pocos recursos y evidentemente el avance que se ha tenido es en proporción con los apoyos que se han suministrado” (IC9).

Un ejemplo concreto del impacto que tiene la falta de recursos humanos y financieros es el prolongado tiempo que tardan en realizarse los procesos requeridos para tener las guías de estudio concluidas: revisiones pedagógicas, consideraciones

⁸ Un dato que llama la atención es la limitada participación que tiene este sistema dentro del Presupuesto Universitario 0.4% (sólo por tener un parámetro de comparación, el programa de educación continua tiene asignado el 0.8%). Probablemente este sea un aspecto sobre el que haya que indagar para explicar las grandes limitaciones que enfrentan las divisiones del SUAED para operar de manera óptima la EaD, entre las que se encuentran el tipo de contratación de sus profesores y los escasos recursos disponibles para la producción de materiales didácticos adecuados, entre otras.

⁹ Coordinados y evaluados inicialmente por la Secretaría General de la UNAM y actualmente por la Dirección General del Personal Académico (DGAPA).

del área editorial, asignación del recurso para su edición, entre otros. Esto provoca que los profesores se desmotiven y limiten cada vez más su participación. La importancia de estas guías de estudio es muy grande, ya que representan los materiales de estudio básicos para el SUA, pero también, en la mayoría de los casos, la base para el diseño de la estrategia didáctica y de comunicación para la modalidad a distancia.

A pesar de las limitaciones económicas que la EaD enfrenta los avances han sido reales. Un coordinador destacó los logros en la siguiente forma: “En la medida que fueron aumentando los cursos en EaD, no sin ciertas limitaciones de carácter económico, de recursos humanos y de recursos técnicos, con mucho esfuerzo de las autoridades de la Facultad, de la División y de la CUAED, se ha logrado que vayamos teniendo acceso a mayores recursos y desde luego el apoyo de los profesores que han aceptado colaborar en esta modalidad, que se han comprometido a preparar lo necesario para el desarrollo de la misma” (IC7).

Un dato más que llama la atención y que tendrá que ser indagado en trabajos posteriores, es el de los criterios para la asignación de presupuesto para las DSUAED. Hay que observar que la FCPyS, que tiene el compromiso de ofrecer cuatro licenciaturas en sus modalidades no convencionales, recibió 14 millones 707 mil 588 pesos en el 2006, en tanto que otras divisiones que atienden una o dos licenciaturas tienen, proporcionalmente, recursos superiores; tal es el caso de la DSUAED de la Facultad de Contaduría y Administración (11 millones 210 mil 028 pesos) y la de la Facultad de Filosofía y Letras (19 millones 251 mil 457 pesos).¹⁰

6.4 Limitada estructura administrativa, de organización y gestión

Uno de los problemas que más amplias repercusiones tiene en las DSUAED es el limitado número de integrantes de la planta académica que realiza tareas de planeación, organización y gestión de las actividades académico-administrativas. Para

¹⁰ Datos tomados de UNAM, Presupuesto 2006.

el caso de la FCPyS, casi todas las áreas están constituidas por una sola persona, lo cual permite suponer la cantidad de asuntos a atender.

Esta situación obliga a los coordinadores a participar en múltiples tareas de manera simultánea, uno de ellos narró su experiencia al respecto: “Hay tantas actividades al mismo tiempo y debes tener representación en todas, de tal manera que tienes que dividirte en tantas actividades, que es muy difícil identificar prioridades” (IC9).

El personal de apoyo que tienen generalmente los coordinadores se integra por estudiantes prestadores de servicio social.

6.5 Apresuramiento para incorporar a los profesores en esta modalidad

Respecto a la determinación de un perfil docente acorde con los requerimientos de esta modalidad educativa, es importante señalar que se identificaron algunas características deseables; sin embargo, ante la urgencia de integrar a corto plazo un grupo de profesores para el inicio de esta modalidad, se recurrió a invitar a los profesores de la planta docente de la Facultad, tanto del SUA como del sistema escolarizado, a preparar sus asignaturas, con el fin de impartirlas a distancia, bajo la sola condición de conocer los contenidos programáticos: “Los profesores del SUA y del escolarizado fueron convocados para trabajar las asignaturas en EaD, partiendo de que tuvieran experiencia docente en el área de conocimientos requerida, también se solicitó que manejaran herramientas tecnológicas. Aunque el uso de estas herramientas no fue impedimento, porque si no contaban con este uso, se implementaron cursos para la formación de los profesores tanto en la parte pedagógica, como en el uso de la plataforma, siempre con el apoyo de la CUAED” (IC8).

La falta de una preparación adecuada de los profesores participantes en esta modalidad se relaciona con otro problema de gran impacto: la forma apresurada y, en consecuencia, precaria en que se preparan los cursos para esta modalidad. Un entrevistado destacó la necesidad de tener el tiempo y las condiciones adecuadas para desarrollar tareas tan importantes como la formación de los profesores y la planeación de los cursos, comparó la forma en que se realizan estas actividades en otros países,

por ejemplo en Francia donde para echar a andar una asignatura a distancia se tardan dos años: se prepara el curso, se evalúa, hacen el pilotaje y preparan a los profesores, entre otras acciones previas. En México, para lograr esto, habría que cambiar las condiciones de contratación de los profesores, con el fin de prepararlos de manera permanente en esta modalidad (IC3).

Como complemento a la necesidad de formar docentes para la EaD, se propuso apoyar la preparación de todos los participantes para su desempeño adecuado en esta modalidad, porque no sólo los profesores y estudiantes requieren de esa formación, también deben incorporarse los coordinadores, los integrantes del área técnica y demás personal participante (IC9).

Para finalizar este aspecto, conviene apuntar que en varios de los coordinadores entrevistados existe coincidencia en señalar que hay un gran espíritu académico y un trabajo real en los esfuerzos que se realizan, aunque también reconocen que de manera habitual se presentan problemas que parecen mínimos, pero que al sumarse tienen un impacto mayor; por ejemplo, es común que quienes tienen a su cargo la administración de las instalaciones olviden que en las divisiones SUAYED hay actividades académicas los sábados y, sin tomarlo en cuenta, programen labores de mantenimiento que requieren la suspensión de energía eléctrica, lo que tiene como consecuencia que el servidor no funcione y, por lo tanto, se suspenda el acceso a los cursos, o que las bibliotecas tengan horarios mínimos, entre otros problemas.

6.6 Insuficiente preparación de los estudiantes para su desempeño en esta modalidad

Es conveniente, para el análisis, dividir en dos grupos a la población estudiantil que participó en la primera fase de desarrollo de esta modalidad en la facultad. Por un lado, aquellos estudiantes que ingresaron en respuesta a una convocatoria expresa para inscribirse en EaD (nos referimos a los estudiantes de las llamadas sedes externas, Tlaxcala y Chiapas). Estos estudiantes constituyen las primeras generaciones cuya formación profesional se realizará expresamente en esta modalidad. Por otro, están los estudiantes de SUA y escolarizado que deciden experimentar la modalidad, inscribiéndose a una o varias asignaturas ofrecidas en este subsistema de trabajo.

Además de la pertenencia o no a una generación de estudiantes que cursará su formación profesional en EaD, hay otra circunstancia que los distingue: los que pertenecen a las sedes externas reciben un curso propedéutico,¹¹ impartido por la CUAED, que los capacita para su desempeño en esta modalidad; en tanto que los alumnos con sede en las facultades reciben, en el mejor de los casos, una breve charla sobre las condiciones de trabajo en la modalidad que van a experimentar. Aunque cabe destacar que a partir del 2009-II se estableció el requisito de acreditar los cursos propedéuticos para todos los estudiantes que ingresan bajo convocatoria.

Conviene subrayar la importancia que tiene preparar a los estudiantes para su desempeño en esta modalidad educativa, ya que, de acuerdo a lo señalado por los coordinadores, una preocupación que los profesores expresan es la falta de claridad en los estudiantes acerca de sus responsabilidades y compromisos. Uno de los coordinadores entrevistados explica esta situación como parte del proceso de transición hacia nuevas responsabilidades, porque los estudiantes van cobrando conciencia de las nuevas responsabilidades que asumen. Ha sido un poco difícil que los estudiantes entiendan los cambios que implica el trabajo en esta nueva modalidad; sin embargo poco a poco se va creando la cultura de lo que es estudiar a distancia. Para concluir, el coordinador reconoce que aún está pendiente la tarea de educar a los estudiantes para esta modalidad (IC8).

Cabe advertir que antes de que las cuatro licenciaturas se incluyeran en la convocatoria específica para el ingreso a la modalidad a distancia, se experimentó una situación muy compleja respecto a la composición de los grupos, ya que al no atender a un perfil específico de estudiantes se integraron grupos con alumnos provenientes de

¹¹ En realidad, hay que hablar de los cursos propedéuticos, dado que los estudiantes deben acreditar tres cursos: *Estrategias de aprendizaje a distancia* (20 horas), *Lectura y redacción* (40 horas) y *Matemáticas* (40 horas). Los estudiantes tienen acceso a estos cursos a través de una plataforma educativa, en donde se han diseñado sitios para tal fin. El desarrollo de estos cursos, de acuerdo con la información proporcionada por la CUAED, está sujeto a la decisión y organización interna de cada escuela o facultad. Algunas dependencias han optado por establecerlo como condición para participar en el concurso de selección, lo cual implica que todos los aspirantes deben acreditar los cursos establecidos previamente; en otros casos, primero son seleccionados y, como requisito para concluir su inscripción, deben acreditar estos cursos.

las diversas modalidades (de sedes externas, de SUA y escolarizado), lo que dificultó aún más la atención y seguimiento de los mismos.

6.7 Implantación de planes y programas de estudio del sistema escolarizado

En este aspecto sucede lo mismo que con la normatividad académica: prevalecen las decisiones tomadas en atención al sistema escolarizado. En este sentido, los planes y programas con que se imparten las licenciaturas en la EaD son los mismos con los que se trabaja en el SUA y éstos han sido traídos del sistema escolarizado.

Durante el arranque del programa de educación a distancia se manifestó de manera decisiva el impacto que tiene esta situación, ya que el diseño de los cursos fue provisional debido a que en 2006 inició en la FCPyS el proceso de evaluación y reforma de los planes de estudio que habían sido aprobados y puestos en práctica en el sistema escolarizado en 1997 y en el SUA en 1998 (el año de retraso se explica por la necesidad de elaborar las guías didácticas basadas en los nuevos programas de las asignaturas). De esta forma, los contenidos de las diversas asignaturas se modificaron progresivamente, hasta que en 2007 fue aprobado el plan reformado para la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y en 2008 el nuevo plan de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. A partir de estas modificaciones se hizo necesario ajustar los cursos diseñados para la modalidad a distancia, así como los materiales y recursos utilizados para su impartición.

Adicionalmente, conviene señalar que la organización por asignaturas que tienen los planes de estudio del sistema escolarizado de la FCPyS se identificó como limitante para el desarrollo de la educación a distancia, ya que para esta modalidad, sugieren los especialistas, se requiere pensar en planes cuya estructura sea integral.

C) Balance sobre las condiciones institucionales que están determinando el *habitus* de los docentes de educación a distancia en la FCPyS

Para dar respuesta a la interrogante planteada acerca de si la FCPyS ha creado condiciones diferentes para el desenvolvimiento de las prácticas docentes de la educación a distancia, que nos permitan suponer que se está gestando un *habitus* docente transformado, planteamos indagar qué factores dinamizantes ha implantado esta dependencia universitaria para promover cambios en el *habitus* de los docentes. Con base en la información y reflexiones expuestas en este capítulo podemos responder que esta dependencia universitaria ha realizado avances para crear condiciones específicas para impulsar el trabajo a distancia, pero no las suficientes ni las más adecuadas para impactar el significado y desempeño de los docentes de la modalidad educativa que estudiamos.

Entre las condiciones institucionales que han sido creadas están las relacionadas con el desarrollo tecnológico, lo que nos permite inferir que la apuesta mayor está en el plan tecnológico de la institución y no en la transformación profunda que requiere cambiar la cultura de los estudiantes y profesores, protagonistas centrales de las prácticas educativas.

Acerca de las condiciones requeridas y que no han sido creadas, ni en el ámbito general de la Universidad ni en el específico de la FCPyS, identificamos las siguientes:

- Constituir un marco teórico-metodológico que dé sustento y orientación al desarrollo de la educación no convencional, ya que hay una gran confusión conceptual en el manejo de los diversos términos con que se identifica a las modalidades de educación que actualmente se desarrollan. Podemos observar que se utilizan de manera indistinta y confusa los términos de educación a distancia y en línea; más todavía, se habla de educación abierta como si fuera una modalidad de trabajo y no como un tipo o política de educación.
- Establecer un marco normativo integral, dado que la regulación elaborada hasta el momento de este estudio se ha dirigido a reglamentar procesos administrativos de los estudiantes, relacionados con la inscripción, reinscripción,

permanencia, titulación, entre otros; y continúan pendientes los relativos a las decisiones de fondo, como el diseño de planes de estudio adecuados a los principios y metodología de estas modalidades, así como la definición del trabajo académico y su consecuente reconocimiento y apoyo.

- De esta normatividad dependerá también el reconocimiento de la especificidad del trabajo docente en estas modalidades y derivará el establecimiento de criterios para el ingreso, promoción y estabilidad laboral. De manera complementaria, se definirá un sistema de estímulos y reconocimientos.
- Instaurar una política institucional orientada a la preparación y actualización permanente del personal docente y técnico-administrativo requerido.
- Implantar como política institucional la evaluación de las prácticas educativas realizadas, con el propósito de estimular la mejora continua de las mismas.
- Proveer a los programas de educación no convencional de los recursos humanos y financieros necesarios.
- Diseñar e instrumentar programas institucionales para orientar y estimular la profesionalización de los docentes: formación y actualización, promoción del trabajo colegiado, reflexión e investigación sobre la práctica misma, entre otros.

Finalmente, podemos suponer que las demandas o desafíos de transformación de las prácticas docentes que los profesores están experimentando en su quehacer cotidiano se encuentran disociadas respecto de las condiciones que la institución universitaria estudiada ha identificado e instrumentado. En tanto que la lógica institucional se orienta a crear condiciones adecuadas de infraestructura tecnológica, los docentes demandan también cambios en su situación laboral y social, así como una formación acorde con las nuevas funciones y tareas que le plantea esta modalidad educativa.

CAPÍTULO 5: EL *HABITUS* DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA

El propósito de este capítulo es analizar y explicar las condiciones de tensión en que desempeñan su práctica docente los profesores de educación a distancia en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS); esta situación se desarrolla en un ambiente donde se manifiestan fuerzas contradictorias: por un lado, su *habitus* docente ha sido constituido, fundamentalmente, a partir del aprendizaje y socialización de prácticas convencionales y, por otro, la institución en que se desenvuelven ha creado la exigencia de desarrollar una práctica educativa diferente, acorde con los nuevos escenarios, generados sobre todo por la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que caracterizan a la modalidad a distancia.

La situación anterior es complementada por la circunstancia que enfrentó la mayoría del grupo de académicos que inició el desarrollo de la educación a distancia al estar ubicado en una posición subalterna dentro del campo de la FCPyS, lo cual ha limitado sus posibilidades de acceder al capital académico que se distribuye y aporta poder al interior de la misma.

La explicación que respecto a esas condiciones de tensión se propone en este capítulo fue construida con información recabada a través de diversas técnicas de recolección de datos, cuantitativos y cualitativos, así como el análisis e interpretación de los mismos a partir de los planteamientos teórico-metodológicos expuestos en los apartados anteriores del trabajo.

Para el desarrollo del capítulo exponemos, en primer término, observaciones metodológicas que dan cuenta del procedimiento seguido para recoger información y realizar el análisis e interpretación de los fenómenos sociales estudiados. En segundo lugar, planteamos la interpretación construida sobre la naturaleza del *habitus* identificado y sobre las prácticas docentes relacionadas con él. La investigación de estos dos niveles permite reconocer el desfase que se ha generado entre el sistema de disposiciones de los profesores y las expectativas y condiciones del espacio social.

Las preguntas que orientan este capítulo son: ¿cómo aprendieron los profesores a ser docentes de educación a distancia? ¿qué significado tiene ser docente en este tipo de educación? ¿la práctica educativa de los docentes de EaD revela la presencia de cambios en el *habitus* docente tradicional?.

A) Observaciones metodológicas

Con el propósito de realizar un acercamiento empírico al espacio social seleccionado para comprender la relación que se establece entre los rasgos centrales del *habitus* docente que posee un grupo de profesores que se desempeñan en educación a distancia, la práctica educativa que desarrollan y el entorno institucional en que se desenvuelven, planteamos la pertinencia de recabar información de diversas fuentes, con el objetivo de comprender estos procesos a partir de la propuesta explicativa presentada en este trabajo.

1. Fuentes y técnicas para recabar información

Con el fin de contar con datos que permitieran identificar el significado y valoración que para los docentes tiene su quehacer en educación a distancia, así como su desempeño a través de una práctica específica y, por otro lado, reconocer las condiciones objetivas en que se desenvuelve este trabajo académico, se utilizaron técnicas e instrumentos que permitieron recabar datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Para ello, se decidió realizar una encuesta a los profesores que participaron en la primera fase del proyecto de educación a distancia, así como entrevistar a seis de ellos. Además, se eligieron otras fuentes de consulta para complementar la información recabada con los docentes investigados.

A partir de datos cuantitativos se identificaron tendencias en las apreciaciones que expresaron los profesores y con los datos cualitativos pudimos sustentar y complementar los puntos de vista expresados por ellos.

a) Encuesta a docentes de educación a distancia

La obtención de datos, básicamente cuantitativos, se hizo a través de una encuesta en la que se usó un cuestionario como instrumento de recolección de testimonios.

La encuesta fue aplicada a docentes que impartían asignaturas el semestre 2007-2 en las dos carreras contempladas para la investigación; se utilizó un cuestionario con 48 preguntas de tres tipos: opción, abiertas y otras que incluyeron una serie de categorías con la solicitud de jerarquizarlas. (*Anexo 1: Cuestionario aplicado*). Las primeras 12 preguntas se orientaron a recoger información general sobre los profesores de la muestra, así como sobre su experiencia como docentes en

la modalidad estudiada y en otras modalidades educativas. Las 36 preguntas restantes se relacionaron con dos dimensiones a indagar:

- Acerca de las características del *habitus* que portaban los profesores al incorporarse a este proyecto educativo: a) percepción de los profesores sobre el sentido de ser y quehacer como docentes en educación a distancia; b) valoración de los profesores sobre su desenvolvimiento como docentes en este proyecto educativo.
- Identificación de las prácticas que realizan los profesores en el desempeño de su quehacer docente en educación a distancia.

Se consideró pertinente incluir preguntas abiertas con la finalidad de conocer algunos argumentos con los que los encuestados explicaron sus ideas u opiniones.

El propósito inicial fue aplicar una encuesta a todos los profesores de la población (48 en total, 28 de Ciencias de la Comunicación, CC y 20 de Ciencia Política y Administración Pública, CP y AP, de acuerdo con datos proporcionados por el SUAyED); sin embargo, la aplicación del cuestionario diseñado fue difícil y se prolongó en exceso debido a la falta de disposición de un gran número de profesores para responder el instrumento vía electrónica y a su solicitud de que el cuestionario se hiciera a través de una entrevista personal, que generalmente podía realizarse sólo el día que dedican a sus actividades del sistema abierto o del sistema escolarizado en la FCPyS, aunque algunos ofrecieron la posibilidad de visitarlos en otras dependencias donde laboran. Cabe señalar que la disposición de los dos grupos de profesores para colaborar con la investigación fue diferente, ya que los de CC mostraron mayor ánimo para favorecer el trabajo, en tanto que con los profesores de CP y AP fue necesario realizar varios intentos para lograr su participación.

De esta manera, al contar con 35 cuestionarios contestados (que representan el 72% de la población), se decidió concluir la encuesta y proceder a las siguientes fases de la investigación. El grupo de estudio quedó integrado por 35 profesores, el 60% (21) de CC y el 40% (14) de CP y AP.

b) Investigación diagnóstica realizada en el SUAED durante el semestre 2008-1

Se tuvo acceso al informe sobre resultados parciales de la evaluación llevada a cabo por la división del SUAyED para conocer la forma en que se desarrollaron las

actividades del primer semestre del proyecto de educación a distancia. Esta evaluación se efectuó a través de cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores.

c) Entrevistas a docentes de educación a distancia

Para complementar la información obtenida con la encuesta aplicada a los docentes, se seleccionó a seis profesores, bajo el criterio de los que mayor disposición mostraron para compartir su experiencia como pioneros de educación a distancia en la UNAM, para pedirles que narraran cómo y cuándo aprendieron a ser docentes de educación superior y, posteriormente, cómo aprendieron a serlo en educación a distancia.

Así mismo, indagamos cómo perciben las condiciones que les ofrece el entorno institucional para desempeñarse como docentes de educación a distancia.

d) Entrevistas a informantes clave

Para obtener información complementaria se realizaron entrevistas a académicos identificados como informantes clave, debido a que proporcionaron datos y reflexiones importantes sobre temas y asuntos de relevancia para la investigación. Su experiencia como funcionarios o académicos relacionados con el diseño y operación del proyecto educativo investigado permitió una mayor comprensión de los sujetos y fenómenos estudiados.

Los entrevistados fueron la Coordinadora de la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FCPyS y los Coordinadores de las carreras analizadas: Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política y Administración Pública. Además, fueron entrevistados la Coordinadora de Relaciones Internacionales, por ser en esta carrera donde se planteó por primera vez la posibilidad de diseñar una estrategia de trabajo a distancia, e investigadores de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM.

2. Procedimiento para el análisis e interpretación de los datos recabados

Para el análisis e interpretación de los datos recabados se procedió a su organización atendiendo a las unidades de análisis planteadas en la investigación, como se expone en cada apartado de este capítulo. Para identificar rasgos centrales del *habitus* docente, establecimos dos variables a observar: significado de ser docente en EaD y valoración

sobre el quehacer docente desempeñado en esta modalidad. Posteriormente cada variable se desagregó en indicadores que guiaron la elaboración de las preguntas incluidas en el cuestionario y las entrevistas. Para recoger información acerca de la percepción que tienen los docentes sobre su práctica educativa en modalidad a distancia atendimos a las tres fases establecidas para la comprensión de la misma (preactivas, desarrollo y posterior a su desenvolvimiento); con base en ello, planteamos preguntas sobre las actividades específicas con que se despliega cada una de ellas.

De esta manera, las categorías de análisis utilizadas en la construcción del problema y la hipótesis planteada permitieron identificar qué tipo de información requeríamos para la ejecución del trabajo empírico y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

3. Población objeto de análisis

El universo para llevar a cabo la investigación empírica quedó constituido por los docentes que participaron en la primera fase de desarrollo del proyecto de educación a distancia en la FCPyS de la UNAM. Dicha población, a su vez, estuvo integrada por profesores de dos carreras de la División del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (DSUAYED): a) Ciencias de la Comunicación (CC) (en la opción de Periodismo) y b) Ciencia Política y Administración Pública (CP y AP) (en la especialidad de Administración Pública). Los profesores que colaboraron como docentes en la primera fase de trabajo del Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED) Tlaxcala impartieron asignaturas de los semestres programados (primero, tercero y quinto) en el periodo 2007-2.

✓ Características generales de la población estudiada

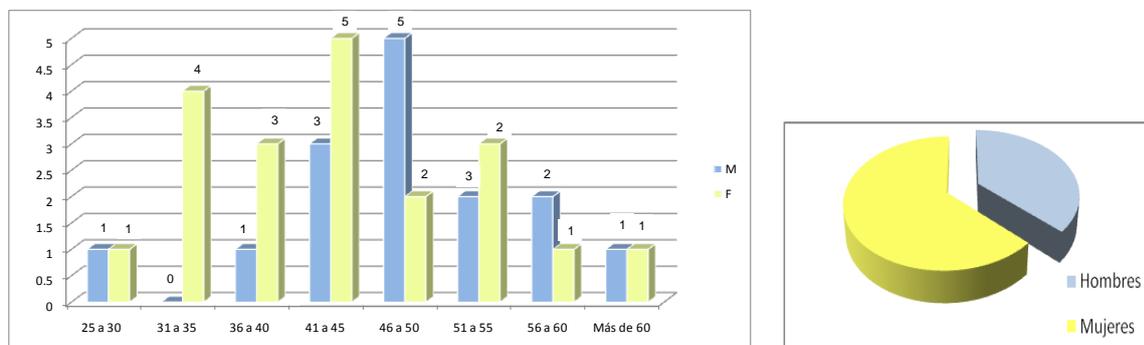
Al revisar los datos generales de los profesores encuestados se pudo constatar que no hay diferencias significativas entre los pertenecientes a una licenciatura y otra, así que se procedió a describir la muestra integrando a ambos grupos; sin embargo, cuando hay información que distingue a alguno de los grupos, se señala de manera específica.

a) Composición por sexo: el 63% de los docentes encuestados son mujeres (22), en tanto que el 37% (13) estuvo constituido por hombres. Cabe destacar que la

mayoría de las mujeres pertenecen a CC (16 mujeres y 5 hombres); en tanto que la composición de CP y AP es de 6 mujeres y 8 hombres.

b) Edad: la edad predominante del grupo de los profesores encuestados está en el rango de los 41 a 55 años, como muestra la Gráfica 10.

Gráfica 10: Edad y sexo de los profesores encuestados



c) Los datos recabados sobre el capital escolar relativo a la formación disciplinaria que poseen los docentes investigados permiten afirmar que éstos cuentan con un amplio capital de este tipo, ya que se identificó que el 80% (28) de los docentes tienen estudios de posgrado: 62% (22) de los profesores informó tener estudios de maestría y 17% (6) de doctorado.

Respecto al tipo de institución en que se formaron académicamente, se identificó a la UNAM como la universidad en que realizó sus estudios el 94% (33) de los docentes, tanto de licenciatura como de posgrado. Sólo 2 profesores de la muestra hicieron sus estudios de posgrado en el extranjero (uno de cada carrera).

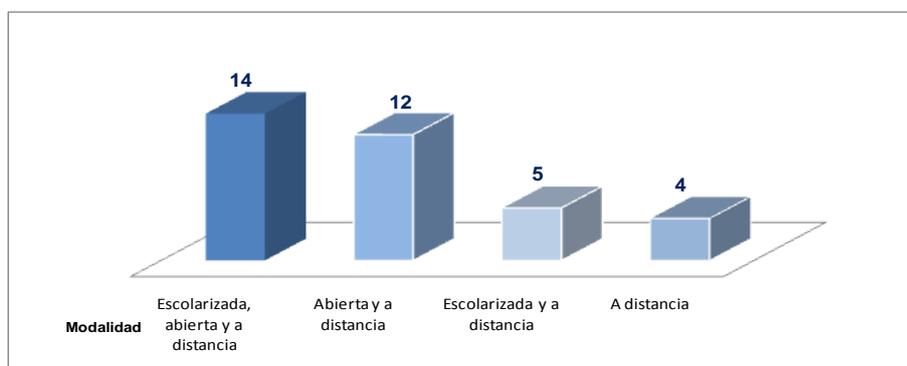
✓ *La docencia en EaD como actividad profesional secundaria*

Respecto al desempeño de la docencia en educación a distancia como labor profesional de los encuestados, hay que señalar que esta actividad dista mucho de tener un papel central, debido a que la mayoría de los profesores contratados en el SUAyED de la Facultad en estudio (que incluye a los de educación abierta y a los de modalidad a distancia) son profesores interinos de asignatura (como quedó asentado en la Gráfica 5: *Composición de la planta académica del DSUAyED/FCPyS 2002-2010*). De manera complementaria, es importante señalar que el 88% (31) de los profesores que se desempeñan en EaD imparten sólo una asignatura y el 12% restante (4) tienen dos.

Aunque un poco menos de la mitad de los profesores estudiados (16) se dedica fundamentalmente al trabajo docente en los niveles medio superior y superior, su contratación por horas les obliga a participar de manera simultánea en varias modalidades y dependencias educativas, ya que tienen la necesidad de contratarse en dos o más lugares para reunir el número de horas que les asegure un ingreso suficiente. Así, el 25% (9) de los profesores combina sus clases en la FCPyS con otras horas de asignatura en una o varias dependencias de la misma UNAM (Facultad de Contaduría y Administración, Escuela Nacional de Trabajo Social, Facultad de Economía y Dirección General de Bibliotecas), en tanto que otro 42% (15) combina su actividad docente en la FCPyS con alguna otra institución educativa, pública o privada (Universidad Autónoma de Baja California/Instituto para el Desarrollo Social del Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional de Administración Pública, Escuela Superior de Contaduría y Administración, Universidad Justo Sierra, Universidad Tecnológica, Universidad Simón Bolívar, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad de las Américas, Universidad Autónoma Metropolitana, Bachillerato del Gobierno del D.F.).

Una absoluta mayoría (88%) de los profesores que fueron encuestados se desempeña en diversas modalidades docentes: el 40% (14) de ellos en tres (escolarizada, abierta y a distancia), otro 48% (17) imparte asignaturas en dos modalidades: 12, combinando abierta y a distancia y 5 en escolarizado y educación a distancia; sólo el 11% (4) informó trabajar únicamente en la modalidad a distancia. A continuación se presenta de manera gráfica esta situación.

Gráfica 11: Desempeño de los docentes en las modalidades



Aunque casi el 50% de los profesores está contratado de tiempo completo en alguna dependencia universitaria (17), ellos están asignados al sistema escolarizado,

realizando actividades de docencia, investigación y/o gestión; en consecuencia, sus tareas centrales corresponden a los proyectos y requerimientos de dicho sistema, en tanto que en la EaD son profesores por horas.

Por otro lado, el 48% (17) de los profesores encuestados realiza actividades profesionales no docentes además de su trabajo en la FCPyS; al respecto, los profesores reportaron estar contratados para desempeñar funciones variadas: investigación (6), coordinadora de cultura del Instituto Mexicano de la Radio (IMER), comentarista, reportera, elaboración de biografías, gestión escolar, jefe de oficina, asesoría y consultoría, asistente de procesos y administración.

El tiempo que dedican semanalmente a estas actividades es diverso: 10 tienen nombramientos de tiempo completo, cuatro de medio tiempo y el resto están contratados por horas o por proyecto.

Bajo estas condiciones, podemos afirmar que la situación laboral de los profesores que integran la planta docente en la DSUAyED de la FCPyS es precaria e inestable, lo que permite suponer poca disponibilidad de tiempo adicional para su ejercicio en esta modalidad, así como las limitaciones para participar en tareas que le permitan el acceso a capital escolar relativo con saberes didácticos, comunicacionales y psicológicos, entre otros.

B) Aproximación al *habitus* de los docentes

El esquema de análisis construido para conocer las cualidades del *habitus* de los docentes investigados contiene dos variables: a) significado de ser docente en EaD, b) valoración sobre el quehacer docente en EaD.

Variables observadas	Indicadores
Significado de ser docente en EaD	<ul style="list-style-type: none"> a) Construcción del sentido de la docencia b) Percepción sobre ser docente en EaD c) Particularidades de la docencia en EaD d) Saberes que han adquirido para su desempeño en esta modalidad e) Saberes que consideran que aún deben adquirir o desarrollar f) Valores en que sustentan su práctica docente
Valoración sobre su quehacer docente en EaD	<ul style="list-style-type: none"> a) Satisfacción sobre su actividad docente y los resultados de la misma. b) Percepción sobre el reconocimiento institucional y social. c) Percepción sobre las condiciones institucionales en que se desenvuelve.

1. Significado de ser docente en EaD

1.1 Construcción del sentido de la docencia

Con el objetivo de identificar características generales del *habitus* que portan los docentes que enfrentaron el reto de impulsar la educación a distancia, indagamos, en primer término, el significado que tienen sobre la docencia, a partir de los aprendizajes relacionados con su historia de vida y trayectoria docente previa. Para esto les pedimos que nos narraran cómo y cuándo aprendieron los atributos para ejercer la docencia en el nivel superior y, posteriormente, cómo lo hicieron para desempeñarse como docentes en educación a distancia.

La información recogida permitió reconocer que la mayoría de los profesores participantes en el proyecto de educación a distancia han tenido a la práctica educativa convencional como fuente primaria de aprendizaje para construir el significado de su quehacer docente. De acuerdo con lo que narraron los profesores, su aprendizaje sobre cómo ser docentes de nivel superior está vinculado con su experiencia como estudiantes, con lo adquirido en los procesos de formación disciplinaria y desarrollo profesional, así como con la práctica misma de la docencia, como muestran los siguientes testimonios:

- ✓ “Cuando estaba en la preparatoria entraba a las clases con algunos maestros que me gustaban mucho, me les colaba y entonces pues me gustó muchísimo y sobre todo trabajar con adultos. Después tuve la oportunidad de que me invitaran a una escuela particular a ser docente y ahí pude ver que sí había aprendido bien y después ya tomé diplomados en la FCPyS para ser docente en educación abierta y a distancia”.
- ✓ “Estudí una maestría en comunicación, hice un diplomado en educación a nivel universitario y cursos como profesora, como tutora; hice muchísimos cursos, cursos de todo, para ir aprendiendo y mejorando; aprendí otras técnicas didácticas, formas de hacer más amena la clase y cómo acercarse a los estudiantes”.
- ✓ “En términos formales tomé diversos cursos para la formación docente (didáctica, pedagogía y el desarrollo de habilidades para la construcción de cursos en general); segundo, a base de una experiencia de años y de compartir con otros profesores una serie de experiencias que me permitieron enriquecer y tercero el aprendizaje de las nuevas tecnologías”.
- ✓ “He aprendido en la práctica, porque tengo la preparación en mi área de especialización, pero no tenía formación previa en pedagogía, ni en docencia. He aprendido en la práctica y de alguna manera imitando a mis profesores que he tenido en mi formación, que me parecían buenos profesores, he tratado de hacer mi práctica siguiendo esos modelos”.

- ✓ “La vida me llevó ahí, por azares que no vienen al caso. Primero di clases en preparatoria, ahí fue donde realmente me entrené, echando a perder ¿verdad?; me llevó un semestre más o menos ubicarme, porque ya en el siguiente semestre que di clases me sentí como pez, sentí que podía dar clases, que era yo capaz de hacerlo. Eso fue en una escuela privada y fue una buena experiencia. Ya en nuestra universidad, dando cursos en licenciatura no tuve tanto problema, porque tenía un entrenamiento previo, ya me fue más fácil”.

En este aspecto es importante destacar que la mayoría de los profesores entrevistados informó haber realizado sus estudios profesionales y de posgrado en el sistema presencial (sólo una profesora fue estudiante en una modalidad no convencional), por lo que en su rol de estudiantes tuvieron, básicamente, la experiencia de una relación tradicional.

Respecto al aprendizaje de la docencia a través de la práctica profesional, la información permite afirmar que la experiencia docente de los profesores investigados se ha llevado a cabo en ambientes de aprendizaje presenciales o con un papel central de la presencialidad. Los datos revelan que la mayoría de los docentes aprendió los atributos de la docencia en educación superior a partir de su desempeño en la UNAM, tanto en el SUA, como en el sistema escolarizado. El 71% (25) de los profesores señaló que ha desarrollado su trabajo docente en el Sistema Universidad Abierta y el 48% (17) mencionó que su experiencia docente ha sido en el sistema escolarizado.

En este aspecto hay que destacar que para el 63% (22) de los profesores investigados la experiencia que tienen en la FCPyS, impartiendo cursos a distancia durante dos o tres semestres, representa su fase inicial de constitución como docentes de esta forma de educación, debido a que su desempeño en este tipo de docencia en otras instituciones de educación superior está presente sólo en el 5% (dos) de los profesores encuestados. Para el restante 31% (11) su aprendizaje docente en esta modalidad inició en otras facultades de la UNAM.

Adicionalmente, conviene destacar que la edad predominante de los profesores estudiados (entre 41 y 55 años), permite suponer que han invertido alrededor de quince años para encontrarse en una fase de estabilización en su desarrollo profesional como docentes de modalidades basadas en la interacción y comunicación presenciales; es decir, durante un largo plazo han adquirido la experiencia y los saberes requeridos como profesionales de la docencia en estos ámbitos de aprendizaje y, a partir de su incipiente desempeño en educación a distancia, están reiniciando su aprendizaje docente, ahora para desenvolverse en ambientes de aprendizaje no presenciales.

En este sentido, los profesores estudiados relataron, como se señala enseguida, que la principal fuente de su aprendizaje sobre cómo ser docentes en educación a distancia ha sido la práctica frente a grupo; también destacaron la formación que han tenido, tanto por iniciativa personal como institucional. Así mismo, coincidieron en indicar que su experiencia docente previa en sistema abierto o escolarizado ha sido una fuente de aprendizaje, aunque las exigencias de la modalidad en línea los obliga a buscar otros conocimientos y habilidades.

- ✓ “Lo aprendí cuando tomé un diplomado de un año en la FCPyS para ser docente de educación a distancia y a partir de ahí con todas las lecturas que nos dieron y ya con la práctica creo que entendí muy bien lo que decían. Aprendí que ser profesor en línea es una responsabilidad enorme, porque ahí verdaderamente sabes lo importante que es tener a alguien que esté del otro lado, interesado en cómo va tu proceso de aprendizaje. Como fui estudiante de educación a distancia, eso me ha sensibilizado mucho y cuando recibo a los estudiantes todo el tiempo estoy enviándoles correos, porque sé lo importante que es sentirse acompañado y sobre todo motivado”.
- ✓ “Primero la práctica frente a grupo y luego mediante cursos que nos proporcionó la propia facultad y luego otra vez con la práctica con los grupos a distancia; va uno aprendiendo con cada grupo, cada grupo es distinto y ahí va uno aprendiendo y va uno mejorando y buscando otras estrategias y formas de acercarse a los estudiantes”.
- ✓ “Tengo muchos años como docente, aquí en el SUA tengo una antigüedad de quince años y la experiencia ha sido que la capacitación la recibe uno paulatinamente, poco a poco; aquí particularmente he recibido poca capacitación, pero la suficiente para llevar la plataforma Moodle y llevar más o menos un seguimiento de los alumnos. Supongo que por este conocimiento fui requerida para los cursos en línea. Pero realmente cuido mucho el seguimiento de las tareas de los alumnos y la calidad de las retroalimentaciones que les doy. También las nuevas versiones de mi curso en línea las elaboré yo, así como los exámenes en línea, eso me ha permitido aprender más”.
- ✓ “Bueno, ha sido una dinámica permanente, aprender tecnologías, aprender el diseño de ciertos trabajos, el uso de herramientas que no conocía, porque además tenemos que hacer atractivo el curso en general. Ser profesor en línea era muy lejano al principio, hoy ya no tanto porque explotamos herramientas que brinda la propia institución y otras que son de fuera y nos permiten hacer ese trabajo. Literalmente aprendí a ser profesor en línea sobre la marcha, pero con el apoyo de todos”.
- ✓ “Aprendí con los cursos de formación de educación a distancia y con los cursos para tutores que imparten en la FCPyS. Aprendí que la modalidad en línea es diferente porque no existe esa cercanía con los estudiantes y entonces lo que tiene uno que hacer es motivar a los estudiantes a través de estos medios asincrónicos”.
- ✓ “Echando a perder, como todo mundo. Claro que aquí en el SUA lo que se hizo fue dar algunas asesorías para decirnos háganle así o de otra forma; paso uno, paso dos y poco a poco se fue dando. También nos dieron información de cómo entrar a

la plataforma. En mi caso, como editor de las guías del SUA, quizá me haya servido el contacto con las guías elaboradas por los profesores, porque me ayudó a no tenerle temor a los cursos”.

1.2 Percepción sobre ser docente en EaD

Con el propósito de identificar la percepción que los profesores tienen sobre qué significa ser docente de EaD solicitamos su opinión sobre la especificidad de su desempeño en esta modalidad, por lo que les preguntamos qué semejanzas y diferencias observan respecto a lo realizado en otras modalidades en que han sido docentes (presencial y sistema abierto). También preguntamos sobre los saberes que han adquirido con su desempeño en EaD (indagando en dónde los han obtenido) y sobre los saberes que creen necesarios, pero que aún no han obtenido y, finalmente, consultamos sobre los valores que consideran como sustento de su trabajo como docentes en esta modalidad.

Pudimos constatar que los docentes consultados tienen la percepción de que su trabajo docente a distancia es diferente al que han aprendido o realizado en otras modalidades educativas, porque les demanda saberes que no poseían, sobre todo los relacionados con la inserción de los recursos tecnológicos en su práctica educativa, que les exige realizar funciones y tareas inéditas. De manera complementaria los docentes identificaron conocimientos relacionados con las competencias comunicativas, motivacionales y de expresión escrita, entre otras. Destaca el hecho de que los profesores afirman que han desarrollado conocimientos y competencias que no poseían, pero también reconocen la necesidad de continuar con la adquisición de saberes relacionados con las nuevas demandas que les plantea esta modalidad educativa.

Por otro lado, es conveniente destacar que los profesores expresaron su preocupación ante la pérdida de la presencialidad en su relación con los estudiantes, porque no identifican cómo superar esta condición durante el proceso de aprendizaje.

1.3 Particularidades de la docencia en EaD

En primer lugar hay que señalar que los profesores coincidieron en opinar que ser docentes en una modalidad de trabajo a distancia es diferente a serlo en un sistema abierto o en uno escolarizado, debido a que tanto los estudiantes como los profesores deben asumir roles diferentes y, en consecuencia, desempeñar funciones y tareas diversas. En este sentido, el 92% (32) de los profesores encuestados consideró que

hay diferencias importantes en su papel como docentes en la EaD, respecto a otras modalidades en que se han desempeñado; sólo el 8% (3) afirmó que no las hay.

Al exponer las peculiaridades de su quehacer docente en esta modalidad destacaron las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje es diferente, porque tanto el profesor como los estudiantes asumen otros papeles:

“El profesor acepta un verdadero papel de asesor, que implica la posesión de un amplio grupo de habilidades, valores y actitudes; éste se asume como guía y monitor del proceso de aprendizaje”, en tanto que “los estudiantes adquieren un papel activo en la construcción del conocimiento”.

“La estrategia para impartir el curso es diferente, porque los estudiantes y los profesores deben desempeñar tareas y funciones que no realizaban hasta ahora, lo cual demanda otro tipo de actividades de aprendizaje y el apoyo de materiales, también se requiere mayor sistematización escrita de los contenidos”.

“Hay diferencias en los medios que utilizamos y en la forma de comunicación, ya que se requiere de mayor uso de la tecnología y de la lengua escrita”.

“Es necesario hacer uso de habilidades para establecer la comunicación escrita, porque esta es una condición de la modalidad y para ello se requiere también de una mayor sistematización de los contenidos a trabajar, lo que en el sistema escolarizado se puede sustituir por la exposición del profesor”.

“Implica de parte del profesor un papel más orientador del proceso de aprendizaje; en este tipo de educación uno asume un verdadero papel de asesor que comprende un espectro más amplio, el maestro también se convierte en tutor”.

“El tiempo que demanda la atención de un curso de estas características es mayor al que se requiere en otras modalidades”.

- Las tareas y responsabilidades de los estudiantes también deben cambiar:

“Para que los estudiantes asuman un papel diferente requieren mayor independencia y responsabilidad para alcanzar metas y objetivos”.

“Los estudiantes deben convertirse en autodidactas, por eso hay que dejarlos más libres”. En este sentido, “la EaD permite a los estudiantes que tengan más reflexión y no requieran la presencia continua del profesor, en tanto que en una modalidad escolarizada, generalmente los alumnos esperan los contenidos del profesor”.

Respecto a las diferencias que colocan en desventaja a la educación a distancia, en relación con las modalidades con presencia física cara a cara, aunque sea de manera reducida como sucede en el SUA, enfatizaron las repercusiones negativas que provoca la falta de encuentros presenciales:

- El menor contacto presencial limita el trabajo docente:

“Porque la presencialidad alienta el proceso de enseñanza aprendizaje, permite mayor comunicación, facilita el ajuste de estrategias de trabajo y posibilita un monitoreo más efectivo y una mayor respuesta de los alumnos”.

- La no presencialidad se identifica con una relación impersonal:

“La comunicación es a través de la tecnología y en consecuencia la forma de educación no es personal”.

- Reiteraron la necesidad de las sesiones presenciales, aunque sean limitadas:

“La presencialidad es muy importante porque permite el diálogo en más modalidades; en las tutorías se puede discutir y conversar de manera más fructífera y participativa, la retroalimentación es inmediata, hay más cercanía personal con el alumno, se da diferente número de sesiones y existe un espacio físico para el trabajo”.

- Cuando los profesores compararon sus tareas en educación a distancia con las realizadas en el sistema escolarizado también subrayaron las ventajas del contacto cara a cara:

“Compartir el aula crea un espacio de cordialidad que alienta el proceso enseñanza-aprendizaje; la presencia directa permite comunicación directa; la comunicación en vivo con los estudiantes permite que la relación con ellos sea amplia, lo que permite la revisión del programa con más detalle; las sesiones presenciales dan la posibilidad de aclarar en el menor tiempo posible las dudas; el apoyo al trabajo académico de los estudiantes es mayor porque es más fácil percatarse si se necesita modificar una estrategia y hacerlo en el momento; hay más tiempo para desarrollar actividades colaborativas y socializar el conocimiento”.

- También señalaron su preocupación por las repercusiones que la no presencialidad tiene en la forma de comunicación:

“Debido a la poca comunicación e interacción que existe, la participación de los estudiantes en esta modalidad suele ser menor; además, la retroalimentación que el profesor puede dar a sus estudiantes es más limitada”.

Un aspecto que se señaló, no como un problema pero si como una necesidad a satisfacer, es el requerimiento de que tanto profesores como estudiantes estén más motivados para participar en esta modalidad educativa. Se considera que los profesores deben estar motivados y tener paciencia para entender los problemas de los estudiantes, así como los aspectos emocionales de los mismos.

1.4 Saberes que los docentes han adquirido para su desempeño en esta modalidad

Los profesores consultados afirmaron que su desempeño como docentes de educación a distancia les ha permitido adquirir nuevos conocimientos, entre los que destacaron el uso de recursos tecnológicos y la elaboración de estrategias y

materiales didácticos. En menor medida expresaron haber aprendido técnicas de comunicación y motivación de los estudiantes.

Acerca de los conocimientos adquiridos, el uso de las TIC fue uno de los aspectos que recibió mayores señalamientos de parte de los profesores: refirieron el aprendizaje sobre el manejo de internet, el uso de videocámaras para videoconferencias, el manejo aceptable de redes y sobre el funcionamiento de plataformas educativas, moderar foros y coloquios virtuales, entre otros. Algunos profesores destacaron que el uso de estos recursos tecnológicos fue útil para su docencia, así como para hacer interactivo e interesante el curso.

El diseño de estrategias y material didáctico fue señalado con la misma importancia que el uso de las TIC: entre las estrategias subrayaron “las requeridas para trabajar en equipo, integración de sistemas didácticos para autoaprendizaje, preparación de material útil y propio para la modalidad, coordinar trabajo a distancia, elaboración de guías didácticas, habilidades psicopedagógicas para el trabajo en grupo, dinámicas de grupo, técnicas de estudio, habilidad para planear un curso a distancia y para asesorar a los estudiantes en esta modalidad y obtención de mayor claridad en la transmisión del conocimiento”.

En segundo término señalaron la adquisición de técnicas de comunicación escrita, así como técnicas y estrategias de motivación. En relación con las primeras dijeron haber obtenido habilidad para comunicarse con mayor precisión e “incluir en la comunicación escrita aspectos emotivos”, además de interactuar y realizar trabajo colaborativo con profesionales de otras disciplinas. Respecto a la instrumentación de técnicas de motivación, destacaron haber “desarrollado mayor sensibilidad” y “adquirido habilidades de estrategias motivacionales, ya que en esta modalidad se requiere brindar mayor motivación a los estudiantes y valorar sus conductas en cuanto a desempeño; motivarlos de modo estratégico”.

Por otro lado, identificaron como parte de sus aprendizajes en esta modalidad la adquisición de información sobre fundamentos y estrategias de la EaD: “Aprendí desde la justificación teórica de los sistemas, hasta técnicas didácticas de esta modalidad: elaboración de guías didácticas, metodologías de trabajo en aulas, evaluación, certificación de conocimientos”, “a realizar un plan de trabajo más puntual y detallado”, “conocimientos sobre conceptos y características de la EaD y sus usuarios”, “manejo de grupo a distancia, habilidades para ofrecer asesorías en diferentes contextos”.

En menor medida, mencionaron haber aprendido sobre la administración, organización y planeación del tiempo, así como el desarrollo de valores como la tolerancia, la innovación y la imaginación.

Respecto a la pregunta sobre dónde adquirieron los conocimientos, destrezas y habilidades, el 57% (20) de los profesores respondió que, básicamente, en la FCPyS, en tanto que el 22% (8) los obtuvieron en otras dependencias de la UNAM (en la CUAED 5 profesores y el resto en la Facultad de Economía y la Dirección General de Servicios y Computo Académico), el 17% (6) dijo haberlo hecho en instituciones externas a la UNAM (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de Chapingo) y el 8% (3) restante indicó que lo hizo por su cuenta.

1.5 Saberes que los docentes consideran que aún deben adquirir o desarrollar

Las respuestas dadas por los profesores entrevistados acerca de qué conocimientos consideran deben hacer suyos para mejorar su desempeño docente en educación a distancia, permiten suponer que los profesores consideran que los conocimientos que señalaron haber adquirido aún son insuficientes; la mayoría dijo que todavía debe incorporar a su bagaje aquellos relacionados con el uso de las herramientas tecnológicas, el diseño de estrategias y materiales didácticos adecuados a los principios y metodología de esta modalidad educativa. En menor medida reconocieron que pretenden adquirir conocimientos relacionados con las formas de comunicación, motivación, administración del tiempo y evaluación de los aprendizajes.

En primer lugar, el 48% (17) de los académicos señaló, de diferentes formas, que necesita mejorar el uso de recursos tecnológicos. Entre los aspectos a mejorar destacaron: “dominar la plataforma para optimizar su uso”, “el chateo”, “aún tengo deficiencias en los medios tecnológicos y experiencias que se van adquiriendo en la misma docencia”, “mayores conocimientos tecnológicos”, “uso de videocámaras para llevar a cabo videoconferencias”, “mejor manejo de las tecnologías y herramientas de las que se dispone”, “conocer sobre cómputo”, “el uso de software para poder elaborar con una mejor calidad lo que quiere uno transmitir al alumno”, “manejo técnico óptimo de ciertos recursos didácticos específicos como cañón, pizarra electrónica, entre otros”; “más sobre aspectos técnicos”, “el alcance de la comunicación vía internet”, “mayor destreza tecnológica para el uso de la herramienta

computacional”, “tener el conocimiento del manejo de los diversos programas de la tecnología y mayor habilidad en Moodle¹”.

En segundo lugar, el 17% de los profesores (6), consideró que requiere conocer y desarrollar estrategias y materiales didácticos adecuados. Algunas de las respuestas fueron: “aprender más sobre elementos para el desarrollo de estrategias y material didáctico”, “intervención en grupos para moderar más acertadamente foros y coloquios virtuales”, “adquirir mayores habilidades con relación al desarrollo de materiales didácticos en línea”, “conocimiento de material óptimo”, “destreza en la elaboración de material didáctico apropiado para EaD”, “pulir más la estrategia de trabajo”, “conocer más sobre la tutoría”, “actualización sobre los contenidos y bibliografía de las materias y mayores conocimientos de la educación en línea”.

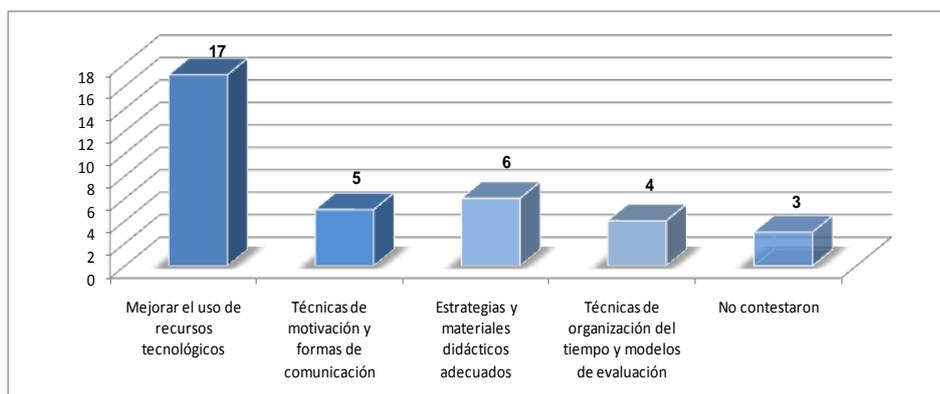
En tercer lugar, el 14% (5 académicos), estimó que debe poseer técnicas de motivación y perfeccionar las formas de comunicación: “Mejorar el proceso de comunicación con los alumnos, así como la redacción de contenidos y su presentación gráfica, “aprender estrategias para mejorar la relación interpersonal”. Acerca de la motivación señalaron la “necesidad de poseer mejores técnicas de motivación de los alumnos, contar con conocimientos relacionados con la importancia de mantener un nivel óptimo de motivación, sobre todo la focalizada para EaD; percibir los estados de ánimo de los alumnos que los conducen a ser partícipes o no”.

Por último, manifestaron que necesitan técnicas de organización del tiempo y modelos de evaluación. El requerimiento de organizar el tiempo se señaló “en relación con la carga de trabajo, que en ocasiones es excesiva, cuando se tienen muchos alumnos y se hace necesario que realicen un determinado número de actividades para que aprendan”.

La Gráfica 12 agrupa los saberes que los profesores entrevistados señalaron que aún deben adquirir o desarrollar para desenvolverse de manera adecuada y satisfactoria en educación a distancia.

¹ Moodle: Sistema de gestión de cursos de código abierto, conocido también como Sistema de gestión del aprendizaje o como entorno de aprendizaje virtual. Muchas instituciones educativas utilizan esta plataforma para la construcción de cursos en línea y para apoyar las actividades de otras modalidades.

Gráfica 12: Saberes que los docentes desean adquirir



1.6 Valores en que sustentan su práctica docente

Los profesores participantes en la encuesta eligieron tres valores como los más importantes para sustentar su práctica docente a distancia: la mayoría eligió el respeto, la colaboración y disciplina; respeto fue elegido entre los tres más importantes por el 71% (25) de los profesores, la colaboración por el 68% (24) y la disciplina por el 60% (21); con menor frecuencia fueron elegidos, comprensión (16 profesores), paciencia (9) y tolerancia (9). Agregaron, como valores presentes, consideración y compromiso.

2. Valoración sobre su quehacer docente en EaD

2.1 Satisfacción sobre su actividad docente y los resultados de la misma

Al consultar a los profesores sobre cómo estiman que ha sido su actividad docente en educación a distancia y los resultados logrados con la misma, la mayoría expresó estar medianamente satisfecho con la forma y los logros de sus actividades.

Acerca de la satisfacción obtenida con el desarrollo de su trabajo en EaD, el 66% de los profesores (23) dijo estar regularmente satisfecho, el 28% (10) indicó estar muy satisfecho y sólo el 2% (uno) dijo estar escasamente satisfecho. En estas respuestas se observó una pequeña variante relacionada con el sexo de los profesores, ya que el 72% de las mujeres señalaron estar regularmente satisfechas y sólo el 18% muy satisfechas; en tanto que en el caso de los hombres, el 50% afirmó estar regularmente satisfecho y el otro 50%, muy satisfecho.

Al explicar las razones por las que no están muy satisfechos con el desarrollo de sus cursos en esta modalidad educativa, la respuesta que ocupó el primer lugar fue la

falta de motivación de los estudiantes, también se señaló la deserción de los mismos y la falta de comunicación.

Entre los aspectos destacados para explicar su satisfacción están: “por el trabajo realizado”, “porque estamos en proceso de adaptación” y “por lo aprendido.”

La pregunta referida al grado de satisfacción que experimentan los profesores ante los resultados obtenidos con su trabajo docente en la EaD, tuvo respuestas semejantes a las anteriormente citadas: el 63% (22 profesores) respondió que está regularmente satisfecho, el 32% (11) muy satisfecho y el 5% (dos) escasamente satisfecho.

Los argumentos para explicar un mayor grado de satisfacción fueron: “porque he trabajado bien”, “estamos en proceso de adaptación”, “por lo aprendido” y “por la disposición de los estudiantes.”

Las razones para explicar una menor satisfacción fueron: “porque se necesitan planes y programas adecuados”, “porque no se mantiene el ritmo de trabajo”, “porque falta tiempo para realizar las actividades”, “porque falta comunicación con los alumnos”, “porque las limitaciones técnicas retrasan el desarrollo del curso”, entre otros.

2.2 Reconocimiento social e institucional

Un aspecto más sobre el que indagamos para conocer el sentido que tiene ser docente en la EaD para los profesores que se desempeñan en ella, fue el referido al reconocimiento que consideran tener con relación al que reciben los que laboran en otras modalidades educativas. La percepción que los profesores de educación a distancia tienen acerca de la valoración de su quehacer profesional es un asunto relevante debido a que tradicionalmente la educación no escolarizada ha sido subestimada y en consecuencia lo son quienes se desempeñan en ella.

Al respecto, el 60% de los profesores encuestados (21) afirmó que no cree que los profesores de EaD tengan el mismo reconocimiento que tienen los de otras modalidades; el 37% (13) respondió que cree que reciben la misma consideración, uno no contestó.

Al explicar por qué no reciben la misma estimación, expusieron dos tipos de razones:

- “Porque hay desconocimiento de la modalidad y todo el trabajo que hay detrás de ella, falta cultura para entender que es un perfil distinto”. “Esta falta de información adecuada conduce a que se tome equivocadamente como una opción de menor exigencia académica y que en ocasiones no se vea como una forma atractiva de educación”.
- “Porque se subestima el trabajo realizado en este tipo de educación” “el imaginario es que la carrera es mucho más fácil en estas modalidades” y “muchas veces se considera que casi no se trabaja porque los profesores no tienen a los alumnos presencialmente”.

Quienes perciben que el reconocimiento que reciben es el mismo que se da a los profesores de otras modalidades señalaron los siguientes argumentos:

- Porque “no hay diferencias salariales y porque esta modalidad educativa se reconoce importante para el presente y lo será más en el futuro”.
- Además de que “socialmente se reconoce que los profesores a distancia estamos participando en un proceso de enseñanza moderno, empleando los recursos actuales de la red”.

Hubo quien matizó sus respuestas señalando:

“Creo que es una modalidad poco conocida y aún no se puede visualizar con claridad su reconocimiento”.

2.3 Percepción sobre las condiciones del entorno institucional para desempeñarse como docentes en EaD

Con la finalidad de conocer cómo evalúan los profesores las condiciones que les ofrece el entorno institucional en que se desempeñan como docentes de educación a distancia les consultamos acerca de las circunstancias materiales con que cuentan, así como sobre el apoyo técnico-pedagógico que reciben.

Al expresar su valoración sobre el desempeño que tienen en esta modalidad educativa, los profesores investigados expresaron estar insatisfechos con la forma en que se desenvuelve su trabajo docente, así como con los resultados obtenidos; sin embargo, también consideraron que debido a que es un tipo de educación que está adquiriendo cada vez mayor relevancia, es probable que tenga mejores condiciones en el futuro. También señalaron la necesidad de que haya un mayor aprecio del trabajo que desempeñan, ya que si bien es importante mejorar las condiciones del desempeño individual, es indispensable mejorar las condiciones institucionales para promover un mejor desarrollo de estas modalidades educativas. Los puntos de vista específicos se exponen a continuación:

Al indagar con respecto a la percepción de los docentes sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de su trabajo, el 72% (25) señaló su satisfacción: 14 profesores manifestaron que cuentan medianamente con las condiciones requeridas y 11 dijeron que completamente; en tanto el 20% (7) expresó su insatisfacción: 5 señalaron contar escasamente con dichas condiciones y dos advirtieron que son nulas. Sin embargo, al preguntarles si esta modalidad debe recibir mayor apoyo de la Universidad el 89% (31) respondió que sí, sólo uno dijo que no y tres no contestaron.

Al explicar las razones por las que la Universidad debe dar mayor apoyo para el desarrollo de esta modalidad educativa destacaron dos grupos de ideas: las que hacen referencia a las carencias que tienen y otras que destacan el potencial de este tipo de educación.

Sobre las carencias apuntaron: “Faltan recursos financieros para expandir la oferta”, “falta equipo en la Facultad”, “son necesarios recursos para un mejor desempeño”, “si no hay apoyo no puede haber progreso”, “a veces todo depende de las buenas voluntades y no puede ser así”, “creo que se tienen pocos recursos y mucha desorganización.”

Acerca del potencial asentaron: “Es una alternativa de expansión a futuro”, “la UNAM debe estar a la vanguardia en cuanto a métodos de enseñanza”, “por su potencial y ventajas es conveniente implantarla en el posgrado”, “es un modelo que la UNAM ofrece como alternativa para otro público”, “brinda oportunidad de estudios a quienes no pueden hacerlo de otra forma”, “porque es una vía para ampliar la atención a la demanda de estudios superiores”, “considero que esta modalidad es cada vez más popular e importante”, “debe recibir un apoyo igual que la modalidad escolarizada.”

Sobre el tipo de apoyos que los profesores consideran debe brindar la Universidad a la EaD destacan cuatro: infraestructura tecnológica (el 66% de los profesores la señaló entre las primeras tres preferencias); asesores pedagógicos (elegida por el 60% de los profesores), instalaciones más adecuadas (46%), asesores técnicos (37%). En menor medida, eligieron otro tipo de contratación para profesores (23%) y el 8% optó por realizar cambios en la estructura organizativa de la División. Un profesor agregó a las propuestas, “contar con asesores presenciales.”

Algunos de los profesores encuestados expusieron observaciones complementarias relativas a los apoyos institucionales que desearían: “La necesidad de mayores recursos humanos y materiales y apoyo a los profesores que trabajan en

esta modalidad”. Uno de los docentes comentó su experiencia al solicitar acceso a la biblioteca digital de la UNAM y no obtener respuesta durante meses; también se destacó el hecho de que en esta modalidad “los profesores tenemos que asumir el costo de la conexión a internet, adquirir nuestro propio equipo y accesorios, obtener el software necesario y, al respecto, no tenemos ningún apoyo”. Asimismo, se reiteró la necesidad de promover un mayor trabajo colegiado.

C) La práctica educativa de los docentes de EaD

Como una línea paralela de investigación planteamos reconocer las funciones, tareas y actividades específicas que los profesores han puesto en práctica durante su desempeño docente en esta modalidad educativa.

Como lo señalamos en el capítulo 2, identificamos la práctica educativa como la conjugación de tareas y actividades que los docentes llevan a cabo en tres momentos: antes, durante y después de la intervención didáctica con el grupo de estudiantes; por esto, las preguntas hechas a los profesores entrevistados se dirigieron a explicar su desempeño atendiendo a esas tres fases.

PRÁCTICA EDUCATIVA	
Actividades preactivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y planeación del curso a impartir. ▪ Formación para su desempeño. ▪ Socialización y trabajo colegiado
Durante el desarrollo del curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funciones y tareas centrales. ▪ Estrategias de enseñanza-aprendizaje. ▪ Recursos y materiales didácticos. ▪ Medios para la comunicación e interacción. ▪ Problemas que enfrentan estudiantes y profesores.
Actividades posteriores al curso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de lo realizado. ▪ Seguimiento de los resultados obtenidos. ▪ Realimentación del trabajo ejecutado.

1. Actividades Preactivas

1.1 Diseño y planeación de cursos

Es importante señalar que en esta modalidad educativa las actividades docentes previas al curso suelen ser demandantes en cuanto a tiempo, ya que incluyen el diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje, así como la de comunicación e interacción, acorde con las particularidades de la modalidad educativa; así mismo, contienen la selección y elaboración de los materiales y recursos didácticos para la

operación del curso. Esta fase también contempla la preparación e incorporación de los docentes y estudiantes a las formas de trabajo que enfrentarán.

Las acciones realizadas en esta etapa son indispensables para la realización de los cursos, de ahí la importancia de indagar con los profesores de la FCPyS acerca de su experiencia al respecto.

Para averiguar sobre la forma en que los profesores consultados vivieron esa fase de su práctica educativa, les preguntamos, en primer lugar, sobre el tiempo que invirtieron para llevar a cabo la planeación y diseño de sus cursos. La diversidad de los tiempos utilizados para realizar estas actividades permite suponer la falta de una estrategia institucional orientada, de manera clara, al cumplimiento de dichos propósitos: el 31% de los profesores (11) informó haber ocupado de uno a tres meses de trabajo, el 23% (7) invirtió un semestre; el 14% de los profesores (5) requirió de menor tiempo: uno dijo haber utilizado un mes, otro tres días y tres profesores más sólo necesitaron algunas horas (12, 40 y 48 horas respectivamente).

Cabe aclarar que las guías de estudio elaboradas para el trabajo de las asignaturas en el SUA fueron un punto de partida común para llevar a cabo esta planeación y diseño, porque generalmente fueron adaptadas para la modalidad a distancia y quizá los profesores que requirieron de menos tiempo para preparar su curso fueron los que habían participado en la elaboración de estas guías de estudio.

Otra condición sobre la que se indagó fue la manera en que han trabajado para diseñar y operar sus cursos, lo que permitió identificar que la mayoría de los participantes toma las decisiones fundamentales de manera individual: el 63% (22) de los profesores señaló que trabaja solo, el 29% (10) indicó que lo hace en reuniones promovidas institucionalmente y el 9% (tres) que lo hace en sesiones organizadas por iniciativa personal. Aunque debe señalarse que quienes dijeron participar en reuniones institucionales, lo hacen mínimamente: 24 profesores contestaron que durante el semestre tomaron parte en una ó dos reuniones, cuatro estuvieron en tres o cuatro sesiones y cuatro más afirmaron no haber estado en ninguna reunión. Sobre el propósito de las juntas a que asisten, los profesores señalaron lo siguiente: 12 encuestados afirmaron que para planear y decidir sobre el trabajo a realizar; otros 12 para reflexionar y evaluar los cursos; 11 para capacitarse y para cuatro las reuniones fueron de tipo social.

Los problemas señalados por los profesores para planear los cursos pueden agruparse de la siguiente forma:

- De tiempo: porque debieron prepararlos de manera apresurada.
- Técnicos: relacionados con el uso de la plataforma, desconocimiento de las herramientas tecnológicas y digitalización de los materiales.
- Pedagógico-didácticos relativos a la modalidad: entre los que destacan la preparación de material didáctico, diseño de actividades de aprendizaje, metodología y establecimiento de productos de evaluación.
- De carácter administrativo: tales como desconocimiento de la programación oficial del curso, poco apoyo de la División, falta de orientación y comunicación con los responsables y coordinadores de esta modalidad.
- Sobre los contenidos de la asignatura y la bibliografía pertinente: “conflicto entre temáticas, bibliografía y actividades propias de la dinámica de la modalidad.”

Como conclusión de la forma en que se desarrolló esta primera fase de la práctica educativa de los docentes de EaD entrevistados, podemos afirmar que el diseño y planeación de los cursos se llevó a cabo en condiciones precarias, debido, por un lado, al apresuramiento con que la Facultad inició este proyecto y, por otro, al poco tiempo de que disponían los profesores ante el resto de sus compromisos laborales, ya sea en actividades docentes (dentro y fuera de la UNAM) o en actividades profesionales no docentes. Debido a esta situación, la posibilidad de trabajar sobre la selección y elaboración de materiales y recursos didácticos específicos para la EaD fue escasa, por lo que para trabajar esta modalidad sólo se realizaron adaptaciones de las guías de estudio elaboradas para el SUA y se pusieron en las aulas virtuales construidas en la plataforma educativa. Esta guía didáctica constituyó, durante la fase inicial del proyecto de educación a distancia, el elemento central para crear los cursos en esta modalidad.

Cabe destacar que esta situación ha ido cambiando, porque conforme avanza este proyecto educativo se promueve cada vez más el diseño de cursos específicos para educación a distancia, aunque las condiciones de los profesores para su elaboración no han cambiado.

Para finalizar este apartado, conviene señalar que en la FCPyS la política institucional para el diseño de los cursos de esta modalidad había sido, hasta el semestre 2007-1, que los profesores encargados de impartir las asignaturas fueran también quienes las diseñaran; pero, a partir del semestre 2007-2, esta política cambió al decidirse que un profesor funja como elaborador de dicho diseño y otro u

otros impartan la asignatura. Esta situación ha generado inconformidad y malestar en ambos grupos de profesores debido a que, en la mayoría de los casos, no existe ninguna comunicación entre ellos.

1.2 Formación docente

En relación con este aspecto, central para el desempeño de los docentes, así como para promover cambios en su *habitus*, es conveniente advertir que el curso introductorio que se dio a los profesores durante la fase de arranque de esta modalidad consistió en una charla de dos horas sobre aspectos generales de este tipo de educación; a esta actividad se le llamó: *Taller de elaboración de la estrategia didáctica integral para cursos a distancia y en línea (TEDI)*. Esta circunstancia está directamente relacionada con el apresuramiento con que dio inicio este proyecto educativo, pero también con la limitada participación de estos docentes en el proceso de planeación del mismo.

Aunque la preparación previa de la mayoría de los profesores que se incorporaron a esta modalidad fue restringida, quienes dirigen estas acciones reconocen la importancia de la formación de los docentes para su desempeño en esta modalidad; un coordinador lo expresó así: “Se ha reconocido la importancia de impulsar la formación de los profesores, porque se identifica que es un problema para operar esta modalidad, debido a que en lo general hemos sido formados en una modalidad muy diferente, por eso nos cuesta un poco de trabajo imaginar cómo realizar la planeación docente, que es esencial para este tipo de educación” (IC7).

Como una estrategia para apoyar la formación permanente de los profesores, se organizaron en la DSUAED de la FCPyS eventos académicos con el propósito de socializar las prácticas que se estaban desarrollando tanto en el SUA como en línea; por ejemplo, en el semestre 2007-1 se organizó un ciclo de conferencias sobre la educación abierta y a distancia, y en el 2007-2 un encuentro de profesores de educación abierta y a distancia. Sin embargo, es importante señalar la mínima participación de los profesores adscritos a esta división, debido, quizá, al hecho de que la mayoría están contratados por horas y, como se estableció anteriormente, combinan sus actividades docentes en la EaD con actividades docentes en otras modalidades e incluso otras dependencias educativas, o bien con actividades profesionales no docentes.

Es importante mencionar que conforme avanza el proyecto de educación a distancia en la UNAM la CUAED ha incrementado las actividades de formación docente; sin embargo, las necesidades de las escuelas y facultades son tan amplias que siempre resultan insuficientes. En este punto es conveniente señalar que a las acciones de la CUAED se han sumado las que realiza la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) con la finalidad de promover la incorporación de las tecnologías en la práctica de los docentes de todas las modalidades que se imparten en la UNAM (cabe aclarar que los cursos ofrecidos por la DGTIC tienen costo, incluso para profesores de la UNAM).

1.3 Socialización y trabajo colegiado

Tomando en cuenta la situación de aislamiento, limitada participación y relación de los docentes estudiados con el resto de los agentes del campo universitario, como quedó asentado anteriormente, deducimos que el desempeño de estos docentes se basa en el individualismo y, en algunos momentos, en una colegialidad artificial que se expresa en la asistencia a reuniones para discutir y reflexionar sobre el trabajo realizado, sólo cuando las autoridades de la facultad y/o de la división lo deciden. En estas condiciones, resulta inviable la participación de los docentes en el trabajo colegiado, que podría ser una fuente esencial para la socialización de las prácticas docentes experimentadas por otros colegas y podría estimular cambios en la propia.

2. Fase de desarrollo de los cursos

2.1 Funciones y tareas centrales

El desenvolvimiento de los cursos de esta modalidad se lleva a cabo, como se ha mencionado anteriormente, en el aula virtual construida con la estrategia didáctica diseñada por el profesor experto en el contenido, así como con los materiales y recursos seleccionados para la asignatura. Es conveniente subrayar que el diseño de los cursos es heterogéneo, porque algunos de ellos sólo contienen las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizarán y el listado de las fuentes de consulta que requerirán, y también pueden identificarse otros que incluyen materiales multimedia y el uso de las redes sociales como herramientas de comunicación. Esta pluralidad obedece al hecho de que cada profesor decide, de acuerdo con sus posibilidades y conocimientos, cómo diseñar su curso; aunque la plataforma educativa tenga amplias

posibilidades para la colocación de recursos y materiales, su utilización depende de cada profesor.

Respecto a las tareas y funciones con que los profesores identificaron su quehacer docente en esta modalidad, las respuestas aportadas por éstos permitieron conocer que ponen en práctica una mezcla de tareas propias de las modalidades tradicionales y otras relacionadas con las necesidades y características de la educación a distancia. No obstante que la mayoría de las actividades que los profesores expresaron como centrales son las mismas que han aplicado en otras modalidades de enseñanza, también incluyeron, en menor medida, actividades propias de los ambientes virtuales de aprendizaje.

De forma complementaria, se pudo confirmar un rezago en cuanto a la preparación de materiales y recursos, pues los que se utilizan no son aún, en la mayoría de los casos, los adecuados a la metodología y principios de la modalidad a distancia.

Las respuestas obtenidas con la encuesta indican que los profesores destacaron la ejecución de cuatro funciones para realizar su práctica en educación a distancia; en orden de importancia señalaron: elaborar la guía de la asignatura, que contiene la estrategia de trabajo (68% de los profesores la eligió entre las tres funciones más importantes a realizar); motivar a los estudiantes (65% la eligieron entre las tres funciones más importantes); apoyarlos para adquirir técnicas que les permitan realizar el trabajo independiente (fue elegida por el 60%) y transmitir conocimientos (57% la eligió entre las tres primeras).

De forma restringida relacionaron su práctica con la función de evaluar los conocimientos adquiridos (14%), promover el trabajo colaborativo (14%), moderar foros de discusión (8%) y realizar actividades para establecer comunicación en tiempo real con los estudiantes, de manera individual o en equipo (8%).

Entre las funciones que propusieron para complementar las incluidas en la respuesta están: “estimular el autoaprendizaje”, “apoyar en actividades diversas a los estudiantes”, “asesorar”, “guiar”, “aclarar dudas”, “elaborar material didáctico”, “evitar que se desfase el curso”, “revisar las actividades de aprendizaje.”

Al explorar sobre las tareas que ocupan mayormente el tiempo de trabajo semanal de los docentes investigados encontramos que las siguientes fueron elegidas entre las tres con mayor dedicación: responder a las dudas de los estudiantes (77%), orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje (60%), motivar o apoyar para el

desarrollo de las actividades (43%), revisar trabajos, enviar comentarios y evaluar a los alumnos (43%); las actividades que menos tiempo de dedicación tienen son: moderar foros de discusión (12%) y establecer conversaciones en tiempo real con los estudiantes (6%).

2.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Respecto a las actividades de aprendizaje que los profesores ponen en práctica en su actividad docente, fue útil recuperar la información que obtuvo la DSUAED² al plantear la siguiente pregunta: “De las actividades de aprendizaje diseñadas y realizadas, mencione por orden de importancia las que considere más importantes para el desarrollo de los contenidos”. Las respuestas, de acuerdo a las frecuencias seleccionadas, fueron las siguientes: controles de lectura, elaboración del proyecto de investigación, participación en los foros de discusión, elaboración de resúmenes, cumplimiento de tareas, visionado de material audiovisual, asistencia a videoconferencias, asesorías presenciales, resolución de dudas y aclaraciones, participación en coloquio virtual, trabajos de investigación, casos prácticos, cuadros sinópticos, mapas mentales, cuadros comparativos, ensayos, mapas conceptuales y realización de cuestionarios.

A la pregunta de cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (“Con base en su experiencia docente en la licenciatura a distancia escriba tres sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje”), las respuestas, de acuerdo a la frecuencia obtenida, fueron: mejorar la plataforma, mejorar la calidad y distribución de los materiales didácticos, apoyo docente, realización de actividades de extensión académica vía videoconferencia, elaboración y calendarización de actividades de aprendizaje colegiado, planeación didáctica, apoyo del soporte técnico, carga académica del alumno y mejorar los canales de comunicación.

Un dato complementario que pudo obtenerse a partir de esta fuente, es el relacionado con la forma en que los profesores evalúan y acreditan su asignatura. Al pedirles “Mencione los criterios de acreditación para su asignatura o módulo”, indicaron, en orden de uso: cumplimiento de tareas y trabajos, reportes de lecturas, consultas al asesor, exámenes, participación individual en los foros de discusión, participación en el foro por equipos, exposiciones, participación en coloquios virtuales,

² Evaluación Proyecto CATÉD.

asistencia a sesiones presenciales, trabajo en equipo, trabajos individuales, trabajo final y examen oral.

2.3 Medios para la comunicación e interacción entre profesor y estudiantes

Como quedó asentado en el capítulo 2 de este trabajo, un aspecto esencial en el proceso educativo es la comunicación e interacción que establecen los estudiantes y el profesor; en el caso de la EaD estos procesos ocupan un lugar estratégico debido a que se realizan de forma mediada, a través de recursos y herramientas tecnológicas. Por ello, planteamos la pertinencia de indagar cómo llevan a cabo los profesores consultados estos procesos.

La información aportada por los profesores permitió observar que la forma de comunicación que prevalece en estas prácticas educativas es unidireccional, con pocos espacios para la comunicación recíproca. Si bien las formas de comunicación asíncrona facilitan la exposición de ideas y, en algunos casos, el debate de las mismas, es necesario incorporar el uso de herramientas, recursos y estrategias que estimulen una mayor interactividad entre los participantes y, sobre todo, provoquen a un papel más activo y colaborativo de los estudiantes.

Una de las preguntas se orientó a indagar cómo evalúan los profesores la comunicación e interacción que tienen con sus alumnos durante el curso. De las respuestas obtenidas pudimos identificar que el 60% de ellos (21) considera que es buena, en tanto que el 12% (cuatro) creen que es excelente, 20% (7) que es regular, uno que es mala y uno más que es muy mala.

Es importante destacar que el medio utilizado con más frecuencia por los profesores para establecer comunicación con sus estudiantes es el correo electrónico personal (fue elegido entre los tres medios más usados por el 77% de los profesores); en segundo lugar, con ciertas diferencias, utilizan los recursos del “aula virtual” de su asignatura, tales como la mensajería interna de la plataforma, que fue elegida por el 68% de profesores, el plan de trabajo diseñado por ellos mismos (elegida por 54%,) y el foro de discusión (57%); el resto de recursos disponibles fue seleccionado de manera mínima: conversación en tiempo real (11%), videoconferencia (17%), teléfono (2%) y ninguno eligió la sesión presencial entre las tres primeras opciones.

Respecto al tema de la comunicación entre estudiantes y profesores, es interesante recuperar la opinión de un coordinador, quien señaló la presencia de una

gran incertidumbre tanto entre estudiantes como entre profesores cuando no hay una buena y oportuna comunicación: “Cuando los estudiantes no responden o los profesores reciben trabajos y no responden. Cuando se pierde la comunicación se genera incertidumbre, es fundamental no perder el vínculo, la comunicación” (IC7).

A manera de conclusión de este apartado podemos asentar que la forma y los recursos utilizados para establecer la interacción y comunicación entre profesores y estudiantes, orientan estos procesos hacia las relaciones verticales y unidireccionales, ya que las tareas y actividades de relación recíproca y horizontal sólo se incluyen de manera eventual. Además, pudimos advertir que los profesores señalan la necesidad de una mayor adecuación de los materiales utilizados para el desarrollo de los cursos y su preocupación por establecer una mayor y mejor comunicación con sus estudiantes.

2.4 Recursos y materiales didácticos utilizados

Para la EaD, como se estableció anteriormente, la utilización de materiales educativos es central, debido a que representan el vínculo continuo entre el profesor y los estudiantes, además de guiar las actividades y el tiempo en que habrán de cumplirse los objetivos de aprendizaje.

Cada modalidad educativa supone la utilización de recursos y estrategias acordes con su naturaleza y características, de ahí la importancia de preguntar a los profesores encuestados sobre los recursos y estrategias que utilizan para el desempeño de su práctica docente en EaD.

En primer lugar identificamos el tipo de materiales que utilizan para su curso; al respecto todos señalaron que usan medios en formatos electrónicos (básicamente colocados en el aula virtual de su asignatura; el principal es la guía de trabajo que ha sido elaborada por ellos u otros profesores), 77% (27) de los profesores indicó que también utilizan medios impresos (sobre todo compilaciones de lecturas básicas). Dos añadieron que usan videos como recursos complementarios.

Al preguntarles sobre la adecuación de los recursos y estrategias que utilizan, el 77% de los profesores (27) respondió que considera que los que han utilizado son los más adecuados; sin embargo, señalaron que cambiarían algunos, entre los que marcaron: “Establecer mecanismos permanentes de retroalimentación entre profesor y estudiantes, promover mayor comunicación con los estudiantes, cambiar los

materiales impresos por material electrónico, eliminar la rigidez de la bibliografía institucional, promover una mayor comunicación entre el profesor/diseñador del curso y el docente que lo imparte y establecer otras formas de evaluación”.

Estas propuestas se complementaron con la sugerencia de incorporar los siguientes recursos y estrategias: “Materiales y recursos adecuados a la metodología de la modalidad, dinámicas que logren una mayor participación de los estudiantes, cursos elaborados expresamente para la EaD, promover una mayor interacción y comunicación con los estudiantes, producir materiales interactivos, diseñar actividades que promuevan el intercambio de ideas, establecer una bibliografía y hemerografía actualizadas”.

Respecto a los estudiantes señalaron la necesidad de prepararlos para su incorporación a esta modalidad y dar seguimiento a su desempeño: “La necesidad de que participen de manera obligatoria en un curso de inducción sobre el manejo de los recursos de internet, tanto de la comunicación como de la información; asimismo, que aprendan acerca de las técnicas de autoaprendizaje”. También expusieron “la necesidad de dar seguimiento a los estudiantes, con el objetivo de identificar las razones de su escasa participación o abandono del curso.”

2.5 Problemas que enfrentan estudiantes y profesores

Los problemas que los profesores señalaron haber enfrentado durante el desarrollo de su curso en esta modalidad pueden agruparse de la siguiente forma:

- Técnicos, que se relacionan con deficiencias en el funcionamiento de la plataforma: “Falla en el acceso a los servicios tecnológicos”, “carencia de profesionalismo y compromiso de los administradores de la plataforma”, “falta de coordinación entre la administración de la plataforma con los estudiantes” y “el acceso limitado que los estudiantes tienen a las herramientas tecnológicas.”
- Relacionados con el trabajo de grupo los problemas más destacados pueden subdividirse en dos: i) referidos a los estudiantes: limitada participación, falta de constancia, ausentismo, falta de los conocimientos previos, abandono del curso, incumplimiento de las actividades propuestas y de los tiempos establecidos para la entrega de las mismas, falta de motivación, presentación de trabajos muy pobres, falta de habilidades de autoaprendizaje, exceso de

materias inscritas que provoca incorporación tardía a las actividades del curso, desconocimiento del sistema de enseñanza; ii) sobre el profesor: limitada comunicación con los estudiantes, falta de tiempo para estar en contacto con los alumnos, no contar con material adecuado para la modalidad, ruptura de la planeación didáctica, falta de actividades para la comunicación e interacción: “Siempre tengo la sensación de que faltó mayor explicación – indicó un profesor-, no sé aún como subsanar la falta de explicación y discusión que normalmente se realiza en clase”. La conclusión a que llegó otro profesor es: “Nuestro sistema está en pañales, porque al final del camino lo que más utilizamos es el correo electrónico y convertimos a la EaD en una modalidad por correspondencia electrónica”.

- Administrativos: al respecto, señalaron que frecuentemente no está listo el material didáctico de acuerdo con la programación del curso: “Hay poco o nulo apoyo de los coordinadores”, “hay desorganización en la FCPyS, no hay indicaciones claras”.

Por otro lado, los profesores perciben que los problemas que enfrentan los estudiantes son los siguientes:

- Técnicos: no están familiarizados con la plataforma, por lo que tienen problemas para ingresar a ella.
- Tiempo: los alumnos se ven rebasados por la carga de trabajo de las distintas asignaturas.
- Falta de materiales y recursos didácticos adecuados.
- Carencia de hábitos de lectura y disciplina para estudiar; no cuentan con elementos para el estudio independiente organizado.
- Desconocimiento de la modalidad.
- Sobre el desempeño de los profesores en su relación directa con los estudiantes indicaron: no establecen comunicación con ellos, faltan medios para estar en contacto vía virtual, falta bibliografía fácil de comprender y falta motivación.
- Administrativos, consideran que no reciben la atención y orientación que necesitan.

Ante los problemas y limitaciones que enfrentan los estudiantes que participan en esta modalidad preguntamos a los profesores si consideran que éstos necesitan

otro tipo de apoyos o servicios de parte de los profesores o de la institución: el 74% de los profesores (26) contestó afirmativamente y el 14% (5) dijo que no.

Entre los apoyos que, consideran, requieren los estudiantes están los siguientes:

- De la institución: acceso a bibliotecas digitales, mayores facilidades en herramientas informáticas, cursos de habilidades cognitivas, orientación vocacional, mayor control sobre el perfil del estudiante, mayor asesoría técnica, orientación sobre el funcionamiento del sistema, laboratorios de cómputo.
- De los profesores: tutoriales, materiales de lectura, sesiones de motivación, enseñarles a planear y organizar su trabajo, seguimiento a los estudiantes para saber por qué no participan, técnicas de estudio independiente, reducir incertidumbre. Estos últimos aspectos involucran también a la institución, ya que no están decididos libremente por los profesores.

3. Fase posterior al desarrollo de los cursos

De manera habitual, las actividades que realizan los profesores de educación a distancia al concluir su curso son de tipo administrativo: asentar calificaciones --ahora a través del sistema de firma electrónica-- y estar atentos ante cualquier corrección que deban aplicar. Respecto a la evaluación, seguimiento y mejora de los cursos, los profesores no tienen participación; aunque en los dos semestres correspondientes a 2010 se aplicaron cuestionarios de evaluación a los estudiantes y profesores sobre su desempeño en esta modalidad, la información es concentrada por la División y en ningún momento hay una realimentación hacia los profesores.

Como conclusión parcial podemos observar que no obstante los profesores entrevistados reconocen que la educación a distancia les demanda la ejecución de funciones y tareas diferentes a las que han realizado en otras modalidades educativas, en su práctica continúan realizando básicamente las mismas que han aprendido en formas de educación de tipo convencional. Las opiniones vertidas permiten suponer que la idea del trabajo docente en esta modalidad educativa se identifica aún con una relación tradicional en la que el profesor ocupa el lugar central y desempeña el rol dinámico, en tanto que el estudiante se percibe como el que recibe orientación e información o incluso estímulo y motivación para el desempeño de sus actividades. Las acciones que implican o promueven la interactividad y una

comunicación auténtica aún están en segundo plano. Sin embargo también es conveniente señalar que pudimos identificar esfuerzos individuales orientados a capacitarse y aprender como realizar las nuevas tareas y funciones que esta forma de educación les demanda.

D) ¿Se está transformando el *habitus* de los docentes de EaD en la FCPYS?

A partir de identificar las condiciones institucionales creadas para el impulso de la educación a distancia en la FCPyS, como dependencia de la UNAM, podemos afirmar que es indudable que se están creando nuevos escenarios para el desenvolvimiento de las prácticas educativas de esta modalidad. Aunque también podemos observar que los contextos diferentes corresponden, sobre todo, al terreno de las condiciones objetivas de carácter tecnológico, que se concretan en el énfasis del desarrollo de los sistemas de telecomunicaciones y las redes computacionales.

Cabe destacar que este enfoque no incluye como prioridades la generación de condiciones institucionales relacionadas con el marco normativo que regula el desenvolvimiento de esta forma de educación, ni contempla cambios en la forma en que se insertan laboral y académicamente los profesores responsables de las prácticas educativas de esta modalidad.

Esta perspectiva, que prevalece en la UNAM para impulsar la educación a distancia, determina que en la orientación del proyecto de la FCPyS para esta modalidad educativa también sea prioritario el plan tecnológico de la institución. Bajo esta circunstancia, los escenarios relacionados con el ámbito subjetivo de los actores son impactados sólo de manera indirecta, ya que la presencia de nuevos ambientes de aprendizaje, como espacios en donde se realizan las funciones y tareas de profesores y estudiantes, plantea la necesidad de una actuación diferente; sin embargo ésta aún no está claramente definida, aprendida y socializada.

No obstante esta circunstancia, el acercamiento realizado a la forma en que los profesores conciben su ser y quehacer como docentes en esta modalidad nos permite suponer que pese a estar iniciando el proceso de adaptación y conocimiento de esta modalidad educativa, tienen, la mayoría de ellos, la convicción de que necesitan adquirir o desarrollar nuevas formas de ser docentes, es decir, modificar su *habitus* docente, en respuesta a las demandas de la educación a distancia. También pudimos

observar que, en algunos casos, los profesores están experimentando estrategias que pretenden superar las prácticas tradicionales.

Así mismo, advertimos que su proceso de aprendizaje y socialización sobre ser docente en educación a distancia es incipiente y limitado, ya que una característica central de la forma en que actualmente se desenvuelve el trabajo de los docentes de esta modalidad es el individualismo, con la presencia de mecanismos mínimos de relación e interacción entre este grupo de docentes con sus pares, así como con funcionarios y autoridades. Esta situación depende, en gran medida, de la desfavorable posición que ocupan dentro de la FCPyS y la consecuente forma precaria en que estos profesores se insertan laboral y académicamente en la institución.

Esta circunstancia deja en claro que los desafíos para dar un cauce adecuado a la educación no convencional en la FCPyS y, probablemente en varias dependencias de la UNAM, se refieren al establecimiento de un plan académico que incluya estrategias dirigidas al cambio de las concepciones y percepciones de los profesores y estudiantes de este tipo de educación, tales como procesos formativos permanentes, socialización de las prácticas realizadas por diferentes actores individuales e institucionales, entre otras. Desde luego que este programa académico deberá articularse con el plan tecnológico de la institución, así como con las iniciativas de orden normativo, organizativo y laboral.

No podemos dejar de lado que las dependencias de la UNAM, entre ellas la FCPyS, organizan y participan de acciones dirigidas a promover una nueva forma de concebir y desempeñar el quehacer docente, en atención a las características distintivas de la educación no convencional; sin embargo, la información recabada permite señalar que éstas se llevan a cabo de manera aislada, sin formar parte de un plan institucional. En este sentido, es importante recordar que la CUAED es la dependencia que, de acuerdo con la estructura organizativa de la UNAM, tiene como una de sus funciones la responsabilidad de apoyar la formación de estudiantes y profesores de las modalidades no convencionales. También es importante referirnos al limitado impacto que estas acciones tienen en los profesores de este sector de académicos universitarios, debido, sobre todo, a las condiciones ya mencionadas.

Los elementos identificados permiten afirmar que hay un desfase entre los compromisos que la FCPyS, como dependencia de la UNAM, ha asumido para crear circunstancias consideradas como indispensables para el desarrollo de la educación a

distancia y las condiciones que los profesores perciben como imprescindibles para su desempeño en ella. Porque si bien los docentes coinciden en la necesidad de habilitarse para el uso de los recursos tecnológicos, también marcan la insuficiencia que enfrentan respecto a su formación pedagógico-didáctica, a habilidades comunicativas y motivacionales, entre otras. Aunque los docentes de esta modalidad educativa reconocen la necesidad de modificar la concepción que tienen sobre su quehacer docente para adecuarse a los requerimientos de este tipo de educación, los avances que han logrado son limitados y sólo a nivel individual, porque la FCPyS, como estructura que organiza desde fuera su *habitus*, no ha generado las condiciones para poner en juego factores dinamizantes, suficientes y adecuados, que promuevan el desenvolvimiento de nuevas prácticas educativas. Si a esta situación agregamos la desventajosa posición que ocupa este grupo de profesores, que limita su acceso a los diferentes tipos de capital que distribuye este espacio social, podemos afirmar que será muy difícil lograr avances significativos en la transformación de su *habitus*, por lo menos en el corto o mediano plazos.

De manera preliminar podemos concluir que aunque el trabajo realizado para impulsar la educación a distancia ha sido intenso, los desafíos que tienen las instituciones educativas son amplios y variados, como ha quedado asentado de manera general. Las instituciones enfrentan la necesidad de generar transformaciones en diversos ámbitos -normativo, organizativo, económico, formación técnico-pedagógica, entre otros-, ante la demanda de crear condiciones adecuadas para el desarrollo de la práctica docente en la educación a distancia. De los contenidos de estos cambios, así como de la forma en que se realicen dependerá la constitución de un *habitus* docente específico y distintivo de esta modalidad educativa.

CONCLUSIONES

Aunque durante las últimas dos décadas la educación a distancia ha experimentado un crecimiento notable en el nivel superior, debido fundamentalmente al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, aún son limitados los estudios que dan cuenta de las condiciones, problemas y desafíos con que se desenvuelve este tipo de educación.

Así mismo, es un lugar común afirmar que la instrumentación de las modalidades educativas no convencionales requiere transformar las funciones, tareas y responsabilidades que realizan los docentes y estudiantes, porque las prácticas educativas dejan de tener como protagonista central al profesor y las actividades de enseñanza y ahora es el estudiante el sujeto central de su proceso formativo. Sin embargo, lo que no es fácil identificar en los programas de este tipo de educación, es el camino que han trazado las instituciones educativas para promover esos cambios. Por ello, la relevancia de investigar cómo se están llevando a cabo estos proyectos educativos y, centralmente, cómo se desenvuelven los agentes que protagonizan estas prácticas, cuáles son los avances que han logrado y cuáles los desafíos que enfrentan.

A partir del propósito de analizar, desde los conceptos bourdianos de *habitus* y campo, la forma en que interactúan las condiciones objetivas de un espacio social que da estructura y orientación al significado del quehacer docente, con las subjetivas, presentes en las características del *habitus* que poseen los docentes participantes en un proyecto de educación a distancia, indagamos sobre las condiciones prevalecientes en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como campo social estructurante del *habitus* de los docentes y, por otro lado, nos aproximamos a los rasgos centrales de dicho *habitus* y a las prácticas relacionadas con él.

En ese sentido, la investigación comprendió a la UNAM como el espacio social que genera las condiciones objetivas generales que dan contexto al desarrollo del proyecto educativo y, en consecuencia, a la conformación del *habitus* de los docentes participantes en dicho proyecto. Este propósito permitió conocer información relevante

sobre las circunstancias en que la UNAM está impulsando la educación a distancia e indagar el caso específico de la FCPyS como una de sus dependencias.

A partir de la información obtenida identificamos que durante el último lustro la educación no convencional adquirió gran relevancia en la UNAM y experimentó una difusión singular. Este proceso de evolución, que alcanzó durante los últimos años un incremento de aproximadamente el 70% de la población estudiantil, permite suponer que esa Universidad está iniciando una nueva era en el desarrollo de este tipo de educación. También es conveniente destacar que la extensión que ha experimentado la UNAM hacia diversos estados del país, e incluso fuera de él, con la creación de Centros de Educación a Distancia, le han permitido ampliar su influencia y cobertura de manera importante. Sin duda, el desarrollo que ha tenido cada uno de estos centros amerita la realización de trabajos específicos de investigación.

La revisión de los criterios y lineamientos con los que la UNAM ha impulsado la educación a distancia permitió reconocer la relevancia otorgada al desarrollo tecnológico como factor dinamizante central para crear condiciones propicias para el desarrollo de este proyecto. Por ello, el énfasis en el uso de equipo avanzado que requiere altas inversiones y, de manera complementaria, la convicción de que llevando a cabo el equipamiento tecnológico de las dependencias podrán originar transformaciones en las prácticas educativas tradicionales. Bajo estas condiciones, el cambio del contexto en que se desarrollan las prácticas de educación a distancia se ha orientado fundamentalmente hacia la incorporación de herramientas y recursos tecnológicos.

Desde este enfoque se han dejado de lado factores generales que tienen gran influencia en la creación de escenarios propicios para el desenvolvimiento de prácticas innovadoras, tales como la provisión de recursos financieros, normativos, políticos y administrativos que evidencien una valoración institucional diferente de la que tradicionalmente ha tenido la educación no convencional.

Así mismo, considera indispensable y suficiente capacitar a los docentes en el uso técnico de los equipos, poniendo en evidencia una débil articulación entre el proyecto tecnológico y el programa académico. Sin embargo, aunque la presencia de tecnologías de la información y la comunicación representa la oportunidad de constituir un nuevo

contexto en el campo de las instituciones educativas, éste no va a suscitar cambios de fondo en el quehacer de estudiantes y profesores si tales cambios no se complementan con otro tipo de transformaciones de orden institucional e individual.

Al efectuar el estudio específico de la FCPyS, como estructura objetiva que da origen y orienta al *habitus* docente, pudimos observar que, en concordancia con el campo universitario general, la incorporación de los recursos tecnológicos ha sido considerada como un factor dinamizante prioritario para la constitución de nuevos escenarios para el desenvolvimiento de las prácticas educativas, sin que esto se complemente de manera suficiente con otros elementos que atañen tanto al campo universitario, como al de los docentes que participan en la educación a distancia.

También observamos que esta incipiente etapa del proyecto de educación a distancia fue desarrollada en condiciones institucionales precarias debido a que, como pudo constatarse, hubo un apresuramiento para el inicio de las actividades, originado, quizá, por la presión que ejercía sobre la UNAM la evolución que esta modalidad estaba logrando en otras instituciones públicas y privadas, tanto en el país como fuera de él.

En este punto es conveniente mencionar que a pesar del énfasis dado a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos, la fase de evolución en el uso de las TIC en que se encuentra la FCPyS, corresponde al modelo de iniciación, con elementos del modelo estándar. Esto significa que los materiales, recursos y estrategias utilizados para el diseño de los cursos a distancia son tomados, básicamente, de aquellos que los profesores han usado en modalidades convencionales de trabajo; a estos elementos se han incorporado algunas ventajas proporcionadas por la tecnología para facilitar un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores. Las ventajas y oportunidades del uso más amplio y adecuado de las tecnologías, que corresponden a los modelos evolucionado y radical, aún no han sido aprovechadas en las acciones realizadas en esta dependencia universitaria.

Aunque la FCPyS ha impulsado el desarrollo de acciones académicas (cursos, seminarios, talleres y encuentros, entre otros) que podrían ser consideradas como factores promotores de cambio, porque están encaminadas a reflexionar y, quizá, replantear el quehacer docente, son esfuerzos aislados y poco aprovechados, debido,

por un lado, a la inexistencia de un programa de formación e incorporación docente a la educación no convencional y, por otro, a la desfavorable situación laboral de los profesores de esta modalidad que restringe su participación.

Por otro lado, al analizar el quehacer de los docentes de educación a distancia desde la comprensión del *habitus* que poseen, nos aproximamos a las concepciones e ideas que se han creado a partir de su experiencia de vida y trayectoria profesional, lo que nos permitió observar la presencia de varios factores que podrían retardar los cambios buscados en sus percepciones, apreciaciones y acciones. Entre los elementos identificados destacan los siguientes:

- Los profesores investigados han vivido, durante sus trayectorias escolares, un proceso de incorporación, aprendizaje y socialización de roles tradicionales de estudiantes y docentes, debido a que, en general, la adquisición del capital escolar que poseen ha sido obtenido en instituciones y modalidades convencionales.
- La carrera docente que han desarrollado los profesores en sistemas presenciales o mixtos durante periodos no menores a diez años, los ubica en una etapa de consolidación como profesionales de un tipo de educación en la cual han invertido varios años de su vida y les ha permitido crear un estilo personal de docencia. Al incorporarse al trabajo docente en educación a distancia los profesores han iniciado la etapa de adquisición de experiencia fundamental, que les demanda nuevas formas de concebir y ejecutar su quehacer, porque las condiciones y los espacios en que éste se desenvuelve han cambiado radicalmente. Para la mayoría de quienes participaron en este proyecto educativo su aprendizaje sobre la modalidad empezó el semestre 2005-II en la FCPYS o en otra dependencia de la UNAM.
- Adicionalmente, los docentes enfrentan la limitante de acceder al capital académico generado en la FCPyS, que podría estimular su constitución como docentes de esta modalidad educativa, debido al lugar poco favorable que ocupan en el campo institucional y que restringe su acceso a los diversos tipos de capital que brinda la institución. Por ejemplo, el capital económico que obtienen como profesores de educación a distancia es escaso, debido a que su

dedicación a ésta es mínima y representa sólo una actividad profesional secundaria, porque sus compromisos mayores están con su trabajo académico en las modalidades convencionales o bien fuera del quehacer universitario.

Por lo que respecta al capital social que poseen al interior de la FCPyS, es mínimo debido a su falta de pertenencia a grupos gremiales, en donde conozcan y sean conocidos por colegas; lo que se traduce en un limitado acceso a los beneficios de las redes de contacto y poder que existen en la institución.

En cuanto a su acceso al capital académico (subespecie del capital cultural) identificamos una situación igualmente desfavorable: a) aunque el capital escolar relacionado con su campo disciplinario es amplio (observado con la posesión de estudios de posgrado de la mayoría de los docentes), también pudimos constatar diversos y desiguales niveles de posesión de este capital logrado a través de saberes didácticos, tecnológicos y de normas institucionales, porque éste ha sido obtenido básicamente por iniciativa personal. En este aspecto es importante señalar la escasez de oportunidades para estos docentes de integrarse a grupos de trabajo para socializar sus experiencias académicas y conocer la de otros colegas.

Sobre la posesión de poder universitario, podemos afirmar que dada la poca relación y participación que tienen estos docentes con sus pares y con las instancias de administración y gobierno institucional es mínima su posibilidad de pertenecer a instancias de autoridad o poder en esta dependencia universitaria. En consecuencia, es restringida su participación en el intercambio de beneficios y favores.

Con respecto a la posesión de capital de prestigio científico, los profesores reciben los reconocimientos y estímulos que les corresponden como académicos de la UNAM, pero hasta ahora no hay una clara y específica apreciación para los integrantes del cuerpo académico de la educación no convencional. El prestigio profesional que los profesores tienen fuera del SUAyED no fue indagado.

- Respecto a la posesión de capital simbólico o prestigio, los profesores manifestaron su inconformidad porque lejos de darles reputación su pertenencia al SUAyED, perciben que se subestima el trabajo docente que ahí realizan, esto en concordancia con la poca valoración que ha tenido la educación no convencional en la UNAM. También hubo opiniones optimistas que estimaron que la incorporación de las tecnologías al ámbito de la enseñanza-aprendizaje generará una nueva percepción institucional y social sobre estas formas de educación.

Otra línea de trabajo de la investigación se orientó a analizar las acciones a través de las cuales se desarrolló la práctica educativa de los docentes estudiados, con el propósito de identificar si las percepciones e ideas que tienen sobre las necesidades planteadas por las características de la educación a distancia se reflejan en una transformación de las funciones y tareas que han desarrollado de manera tradicional. También se planteó la pertinencia de reconocer los medios con que los profesores enfrentan estas acciones.

En este sentido, se concibió a la práctica educativa como el momento en que se articulan las disposiciones que los docentes han adquirido (*habitus*) y las condiciones objetivas del espacio social en que se produce esa práctica. La información recabada sobre las tres etapas en que se dividió la práctica educativa para su análisis permite sustentar la afirmación de que desde la fase de planeación de los cursos se enfrentaron condiciones sumamente inestables. Al respecto, conviene destacar que la prontitud con que se echó a andar este proyecto repercutió en la inconsistencia con que los profesores debieron habilitarse y preparar los cursos que impartirían; y quizá también los condujo a echar mano de las formas tradicionales de enseñanza que han aprendido y ejercitado en su experiencia como docentes de otras modalidades educativas.

Acerca de los cambios logrados durante el ejercicio de la práctica docente de los profesores estudiados se pudo constatar que aún predominan las funciones y tareas propias de las modalidades convencionales; una clara evidencia de que los profesores aún no encuentran en los ambientes virtuales de aprendizaje las formas satisfactorias de interactuar y comunicarse con los estudiantes, fue el señalamiento que hicieron de

manera reiterada, sobre la necesidad de que esta modalidad educativa incluya la realización de sesiones presenciales.

En este punto cabe mencionar que a pesar de la tendencia observada en el uso de las mismas tareas y actividades que los profesores han realizado como docentes en sistemas convencionales, también se han manifestado esfuerzos individuales para avanzar hacia la inclusión de innovaciones acordes con las características y metodología de esta forma de educación.

En el tercer momento de la práctica educativa, dedicado a la evaluación y seguimiento de lo realizado, se manifiesta nuevamente la débil presencia que tiene el grupo de profesores del SUAyED, ya que no tienen acceso a la información generada por la aplicación de instrumentos (cuestionarios) de evaluación de los cursos y mucho menos a participar en procesos de la reflexión sobre los resultados obtenidos y la posible mejora que puede derivarse de ellos. Por eso esta etapa se reduce a tareas administrativas.

Con base en el análisis de estos dos niveles de la realidad podemos afirmar que la condición esencial en que se dio el desarrollo de la educación a distancia en la FCPYS estuvo caracterizada por una serie de contradicciones que se manifiestan tanto en el orden institucional, como el de los individuos. En relación con las condiciones objetivas destaca el hecho de que el discurso institucional acerca de la relevancia de la educación no convencional no concuerda con el limitado compromiso para aplicar factores dinamizantes que sustenten su desarrollo.

Los docentes también experimentan situaciones contradictorias como la de tener la convicción de que la docencia en educación a distancia demanda una transformación de sus concepciones y apreciaciones, para cambiar en consecuencia su papel y desempeño; pero al ejecutar su práctica no se han manifestado cambios significativos, porque han tenido que echar mano de las formas tradicionales que han aprendido e interiorizado durante su trayectoria académica. Adicionalmente, los profesores perciben que desde la institución universitaria en que laboran tampoco se han creado las circunstancias que favorezcan estos cambios.

Con base en la información expuesta hasta ahora podemos identificar algunos retos que la FCPyS, como dependencia de la UNAM, tendrá que enfrentar y resolver

para crear un nuevo contexto, propicio para impulsar cambios en las concepciones y prácticas de los docentes de educación a distancia, favoreciendo la constitución de un *habitus* docente que se adecue a las características y requerimientos de la educación no convencional y, específicamente, a la que se realiza a distancia.

Un grupo de desafíos atañe a la Universidad en general; otro grupo, se ubica en el ámbito del trabajo interno de cada dependencia.

Los de carácter estructural apuntan hacia la necesidad de financiar, planear, organizar, administrar y normar de manera pertinente el desarrollo de esta modalidad, así como generar condiciones académicas acordes con los principios y metodología de este tipo de educación, entre las que destacan el diseño de planes de estudio específicos y la elaboración de materiales y recursos didácticos adecuados.

Un aspecto central para impulsar de manera apropiada esta modalidad educativa, es la necesidad de efectuar investigación sobre los diversos actores, componentes y procesos, con la finalidad de que sus resultados realimenten y promuevan una mejora continua de lo realizado. Cabe destacar que se están realizando trabajos de investigación, pero de manera individual y aislada, de ninguna manera como un programa institucional que proponga metas a corto, mediano y largo plazo.

Los perfiles de estudiantes y profesores deberán ser cuidadosamente definidos, con la finalidad de incorporar a esta modalidad educativa a quienes conozcan las características y condiciones que les demandará su participación en esta forma de trabajo. Para que esta situación se cumpla será fundamental que tanto profesores como estudiantes participen de actividades formativas que les den claridad sobre las funciones y responsabilidades que asumirán al elegir esta modalidad, así como adquirir o desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos para ello.

Además, es básico que los profesores disfruten de las condiciones laborales que les permitan participar plenamente de las acciones y actividades diseñadas para su constitución como docentes de esta modalidad educativa. Entre las acciones a destacar se encuentra la participación activa en las discusiones de planeación, evaluación y desde luego, investigación. Esta intervención creará las condiciones propicias para construir instancias que impulsen el trabajo colegiado como base para la toma de decisiones.

Podemos afirmar que es necesario replantear las estrategias para el impulso de los proyectos educativos innovadores, ya que mientras los cambios sociales y tecnológicos avanzan de forma dinámica, los programas académicos lo hacen de manera lenta e inconsistente. Para el caso de la educación a distancia es indispensable que haya un programa académico institucional que concilie los avances tecnológicos con el uso educativo adecuado y cree las circunstancias apropiadas para la intervención de los docentes, con el propósito de lograr la constitución de un *habitus* docente transformado.

Finalmente, es imprescindible reconocer los avances y logros de la FCPyS en materia de educación abierta y a distancia, así como identificar la dificultad de que se realicen cambios profundos debido a la magnitud y complejidad de la Universidad a la que pertenece; sin embargo, si se quiere a tener una educación no convencional de calidad, que complemente de manera satisfactoria al sistema escolarizado, es indispensable que se propongan transformaciones profundas que propicien la creación de los nuevos escenarios que hagan viable la constitución de un *habitus* docente transformado, indispensable no sólo para la educación abierta y a distancia, sino también para hacer realidad los nuevos paradigmas de la educación en general.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliografía y hemerografía

1. Almada, N. (2003) "Las políticas de información en la construcción de una sociedad del conocimiento" en Bokser M. Coord. *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*. México: UNAM.
2. Amador, B., (2003) "Industrialización y comercialización de la formación a distancia" en Chehaybar y Amador Coord. *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. México: UNAM-CESU.
3. ANUIES (2001) *Plan Maestro de educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México: ANUIES.
4. Bates, A.W (2003) *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*, México: Trillas.
5. _____ (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
6. Benito, B. y Salinas J. (2008) Los entornos tecnológicos en la Universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Marzo, No. 32. <http://redalyc.uaemex.mx>, Consultado el 06/01/2011.
7. Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
8. Berruecos V. (2004) *Informe de labores 22 de febrero 2002-18 de mayo de 2004*. México: UNAM-CUAED.
9. _____ (2005) *Educación a distancia. Algunas experiencias desde la UNAM*. México: Educa Consultores S.A.
10. Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.
11. _____ (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
12. _____ (1999) "Trayectoria de un sociólogo", conferencia magistral para la Cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana, sustentada el 22 de junio de 1999, en *La tarea: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47*

del SNTE. Reproducida en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/bourdieu15.htm>. Consultada el 24/11/10.

13. _____ (2002) *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
14. _____ (2003) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
15. _____ (2009) *Homo Academicus*. México: Siglo XXI.
16. _____ (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
17. Bourdieu y Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
18. Camacho, O. (2005) *Las innovaciones tecnológicas en la enseñanza de la comunicación en el sistema abierto de la UNAM*. Tesis de Maestría, UNAM.
19. Criado, E. "Habitus" en Reyes R. (Dir) (2009), *Diccionario crítico de ciencias sociales*. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/index.html>, Consultado el 10/02/11.
20. De la Cruz T. (2003): "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario" *Revista de educación*. No: 331, May-Ago, pp. 35-66.
21. Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1996). http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Consultado el 29/11/10.
22. Didriksson, A. (1994) "Gobierno universitario y poder. Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios". En *Perfiles Educativos*, Abril-junio, número 64, UNAM.
23. Epper, R. y Bates, T. (2004) *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
24. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2005) *Plan de desarrollo 2004-2008*.
25. _____ (2008) *Plan de desarrollo institucional 2008-2012*, consultado en http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Desarrollo/Fac_CienciasPol.pdf 14/02/11.
26. Flores, R. (2011) *Caracterización de modelos pedagógicos*. En: <http://es.scribd.com/doc/18095241/caracterizacion-de-diferentes-modelos-pedagogicos>. Consultado el 20/04/11
27. Gaceta UNAM (1972), No. Extraordinario.

28. _____ (2003), No. 3664, 29 septiembre.
29. _____ (2003).No. 3,676, 10 de noviembre. En: <http://www.unam.mx/gaceta>. Consultada el 10/02/10.
30. _____ (2005), No. 3044, 13 de octubre.
31. _____ (2007) No.3962, <http://www.unam.mx/gaceta>. Consultada el 19/02/07.
32. García, A. (2001) *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. México: Ariel.
33. _____ (2002): "La cátedra UNESCO de educación a distancia (CUED) de la UNED de España. Una apuesta por la calidad de la educación a distancia." En *Universidades*, No. 24, Julio-Diciembre.
34. García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008) "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Especial. en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>. Consultado el 4/01/2011.
35. Gil A. et. al. (1992) *Académicos. Un botón de muestra*. México: UAM.
36. _____ (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM.
37. Giménez, G. (1986) "La problemática de la cultura en las ciencias sociales" en Giménez, G. *Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. La teoría y el Análisis de la Cultura*. México: SEP/Universidad de Guadalajara/COMECSO pp. 15-72.
38. _____ (2005) "Introducción a la sociología de Bourdieu" en Jiménez I. (Coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés Editores.
39. Gimeno S. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Lugar Editorial.
40. Grediaga K. (2000) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
41. Holmberg (1995) *Theory and practice of Distance Education*, Londres y New York: Routledge.
42. Keegan (1991) *Foundatios of distance education* Londres y New York: Routledge.
43. Maldonado, R. (2001) *La Universidad virtual en México*. México, ANUIES.

44. Meichsner, S. (2007) "El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu" *Iberoforum*, vol.II, núm. 3, UIA. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?;Cve=211015576006>, Consultada el 4/02/12.
45. Mena, M. (2000) *La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos*, en <http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/capacitacion/distanci.pdf> , Consultada el 21/10/10.
46. Moreno, M. (2005) "Los medios y los modos de aprender. *Memoria del V Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Medios y modos de aprender en la educación a distancia*. En <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/133/2/VEI-MediosyModos-UdeG.pdf>. Consultado el 05/01/2011.
47. Ordorika, S. (2007) en Ordorika (coord.) *La academia en jaque. Perspectiva política de la evaluación universitaria en México*. En http://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Ordorika.pdf. Consultado el 15/12/11.
48. Pérez G. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
49. Peters, O. (2002) *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. México: Universidad de Guadalajara.
50. Piña, O. (2002) "Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar" en Piña J. y Pontón C. *Cultura y procesos educativos*. México: CESU/Plaza y Valdés. Pp. 49-74.
51. Rhonda Epper y T. Bates (2004) *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: UOC.
52. Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1-No. 1/Noviembre 2004. Consultada el 20 de diciembre 2010 en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html>
53. Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España: Narcea.

54. UNAM (1996) Testimonios 1989 – 1996. *Los sistemas de Educación Abierta y a Distancia en el Horizonte del Cambio*, México.
55. _____ (1998) *Programa de Transformación del Sistema de Universidad Abierta, situación actual*. México: UNAM-CUAED.
55. _____ (2003) *Normatividad Académica de la UNAM. Docencia y planes de estudio. Marco Institucional de Docencia*. En:
http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44. Consultado el 18/05/12.
56. _____ (2005) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
57. _____ (2006a) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
58. _____ (2006b) *Presupuesto 2006*.
59. _____ (2007a) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
60. _____ (2007b) Dirección Gral. de Planeación. *Documento SUAyED*.
61. _____ (2008) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
62. _____ (2009) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
63. _____ (2010) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
64. _____ (2008) *Plan de desarrollo institucional 2008-2011*.
<http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf> Consultado el 10/02/10.
65. _____ (2009) *Memoria*, Dirección General de Planeación.
66. UNESCO (2008) *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes*. En <http://portal.unesco.org/es/ev>, Consultado 18/01/2010
67. Wacquant, L. (2005) “Claves para leer a Bourdieu” en Jiménez I. (Coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés Editores.

Sitios electrónicos

- Centro de Alta tecnología y Educación a Distancia de la UNAM:
www.cated.cuaed.unam.mx/
- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia: www.cuaed.unam
- Dirección General de Planeación UNAM:

- www.planeacion.unam.mx
- Dirección General de Administración Escolar UNAM:
<https://www.dgae.unam.mx>
 - Estatuto del Personal Académico de la UNAM:
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/3/default.htm?s=unjs>
 - Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/5/default.htm?s=unjs>
 - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM
www.politicas.unam.mx
 - Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia:
<http://portal2.edomex.gob.mx/edudistancia>.
 - Legislación Universitaria, UNAM
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/3/default.htm?s=unjs>
 - Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes.
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/24/default.htm?s=unjs>
 - Sistema Universidad Abierta de la FCPyS de la UNAM: www.sua.politicas.unam
 - Municipio de Chimalhuacán:
<http://www.chimalhuacan.gob.mx/>.
 - Ayuntamiento de Ecatepec
<http://www.ecatepec.gob.mx/licenciaturas.pdf>

Entrevistas e informantes

1. Cervantes F. (2005) Conferencia, SUA de la FCPYS, 12 de noviembre.
2. Encuesta a 35 profesores de educación a distancia de la FCPyS de la UNAM.
3. Entrevistas a informantes clave:
 - a) Barrón S. (2005) Profesor de la CUAED, ha desempeñado diversos cargos académico-administrativos en la misma coordinación. Realizada el 30 de agosto (IC1).

- b) Berruecos, M. (2005) Coordinador de la CUAED del 2002 al 2004. Realizada el 28 de octubre. (IC2).
- c) Boscó, M. (2005) Profesora de la DSUA en la FFyL, miembro del Consejo Asesor de la CUAED. Realizada el 25 de octubre. (IC3).
- d) Carrillo J. (2006) Jefe de la DSUA de Derecho, realizada el 3 de mayo. (IC5).
- e) Cabrera S. (2006) Jefa de la División del SUAED de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (IC6), Realizada el 10 de noviembre.
- f) Camacho O. (2007) Coordinador de Ciencias de la Comunicación de la DSUAED de la FCPyS. Realizada el 20 de abril. (IC7).
- g) Hernández J. (2007) Coordinador de Ciencia Política y Administración Pública de la DSUAED de la FCPyS. Realizada el 27 de abril. (IC10).
- h) Jiménez L. (2007) Coordinadora de Relaciones Internacionales de la DSUAED de la FCPyS. Realizada el 27 de abril (IC9).
- i) Nava I. (2007) Coordinadora de educación a distancia en la DSUAED de la FCPyS. Realizada el 20 de abril. (IC8).
- j) Paz, A. (2006) Jefe de la División del SUAED de la Facultad de Economía. Realizada el 12 de mayo. (IC4).

ANEXO

Encuesta dirigida a Docentes de EaD FCPyS-UNAM

No. de Encuesta / / /

Profesor (a):

Estoy realizando una investigación sobre la educación a distancia y sobre los académicos que trabajan en ella. El propósito central es saber cómo conciben los profesores de esta modalidad educativa su trabajo docente y cómo lo están poniendo en práctica. Por este motivo solicito a usted su valiosa participación dando respuesta al siguiente cuestionario.

La información obtenida será confidencial y utilizada de manera exclusiva para los fines de este trabajo académico.

Instrucciones:

En la encuesta hay tres tipos de preguntas:

- Preguntas de opción, que le solicitan elegir una o más posibilidades, de acuerdo a cada caso.
- Preguntas abiertas, que serán respondidas con base en su experiencia
- Preguntas que le dan una serie de categorías con la finalidad de jerarquizarlas.

Datos Personales

1. Edad:

- a. 25 a 30 ()
- b. 31 a 35 ()
- c. 36 a 40 ()
- d. 41 a 45 ()
- e. 46 a 50 ()
- f. 51 a 55 ()
- g. 56 a 60 ()
- h. Más de 60 ()

2. Sexo a) Femenino () b) Masculino ()

Formación Profesional

3. Grado de estudios. Anote los siguientes datos sobre los estudios que ha realizado:

	4. Area de conocimiento	5. Institución	6. Año
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			
Otros			

7. Asignatura (s) que imparte actualmente en EaD en la FCPyS:

8. Semestre

9. Carrera a que pertenece (n)

Práctica profesional docente y no docente

10. Señale el número de semestres (cursos) que ha trabajado como docente en las siguientes instituciones y modalidades educativas.

Institución		:Escolarizada	Abierta	A distancia
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales				
Otra dependencia de la UNAM	Indíquela			
Institución educativa externa a la UNAM	Indíquela			

Situación laboral actual

11. Señale el número de horas por el que está contratado en las siguientes instituciones y modalidades educativas, así como el tipo de contratación.

Institución		Tipo de contratación		Escolarizada	Abierta	A distancia
		Interina	Definitiva			
FCPyS						
Otra dependencia de la UNAM	Indíquela					
Institución educativa externa a la UNAM	Indíquela :					

12. Señale la siguiente información sobre su actividad profesional no docente

Institución	Función general	Tipo de contratación	Tiempo dedicado por semana

PRACTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

13. De acuerdo con su concepción de la educación a distancia, jerarquice en orden de importancia las funciones docentes que se realizan en esta modalidad educativa:

- a. Transmitir conocimientos ()
- b. Motivar a los estudiantes ()
- c. Apoyar a los alumnos a adquirir técnicas de trabajo independiente ()
- d. Elaborar la estrategia didáctica y de comunicación para el curso ()

- e. Evaluar los conocimientos adquiridos ()
 - f. Moderar foros de discusión ()
 - g. Establecer conversaciones individuales o en equipos en tiempo real ()
 - h. Promover el trabajo colaborativo ()
 - i. Otras funciones, señale ()
14. ¿Qué conocimientos, habilidades y destrezas considera usted que ha adquirido o desarrollado para desempeñarse como docente en la educación a distancia?
15. ¿En dónde los ha adquirido?
- a. FCPyS ()
 - b. Otra dependencia de la UNAM, indique ()
 - c. Dependencia externa a la UNAM, indique ()
 - d. Por cuenta propia ()
16. ¿Qué conocimientos, habilidades y destrezas le parece que aún debe adquirir para un desempeño óptimo y satisfactorio en esta modalidad educativa?
17. ¿Cuánto tiempo requirió para diseñar y preparar su curso a distancia?
18. ¿Qué problemas tuvo para realizar esta planeación?
19. Señale de que manera toma usted las decisiones fundamentales para diseñar y operar su curso:
- a. Solo ()
 - b. En reuniones promovidas institucionalmente ()
 - c. En reuniones promovidas personalmente ()
 - d. Otra, señale ()
20. Marque el tipo de materiales que utiliza para trabajar su curso a distancia:
- a. Impresos ()
 - b. Electrónicos y digitales ()
 - c. Otros, señale ()
21. ¿Considera que los recursos y estrategias que ha utilizado para el desarrollo de su curso a distancia son los más adecuados?
- a. SI ()
 - b. NO ()
 - c. Por qué
22. ¿Cuáles cambiaría?

23. ¿Cuáles propondría como más adecuados?
24. De un orden jerárquico a las siguientes tareas docentes de acuerdo con el tiempo que dedica semanalmente para el desarrollo de las mismas:
- a. Orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje ()
 - b. Motivar o apoyar para el desempeño de las actividades ()
 - c. Responder a dudas de los estudiantes ()
 - d. Moderar foros de discusión de su materia ()
 - e. Establecer conversaciones en tiempo real con sus estudiantes ()
 - f. Revisar trabajos y enviar comentarios y evaluación a los alumnos ()
 - g. Otras tareas, señálelas: ()
25. ¿Cuáles son los problemas que ha tenido durante el desarrollo de sus cursos a distancia?
26. ¿Qué problemas identifica usted que enfrentan los estudiantes durante el desarrollo de su curso?
27. ¿Cree que los alumnos necesitan otro tipo de apoyos o servicios de parte de usted o de la institución?
- a. SI () b. NO ()
 - c. ¿Cuáles identifica?
28. Jerarquice con base en el uso que usted hace de los siguientes medios para comunicarse e interactuar con sus estudiantes en esta modalidad:
- a. Correo electrónico personal ()
 - b. Correo electrónico de su “aula virtual” ()
 - c. Foro de discusión de su “aula virtual” ()
 - d. Conversación en tiempo real ()
 - e. Videoconferencias ()
 - f. Plan de trabajo prediseñado ()
 - g. Por teléfono ()
 - h. De manera presencial ()
 - i. Otro, señálelo ()
29. Cómo evalúa la comunicación e interacción que tiene con sus Alumnos durante el curso:
- a. Excelente ()
 - b. Buena ()
 - c. Regular ()
 - d. Mala ()
 - e. Muy mala ()

30. Cuáles valores considera fundamentales para sustentar su práctica docente a distancia, organícelos en orden de importancia.
- a. Tolerancia ()
 - b. Respeto ()
 - c. Colaboración ()
 - d. Disciplina ()
 - e. Comprensión ()
 - f. Paciencia ()
 - g. Otros, señale ()
31. ¿Qué tan satisfecho se siente con la forma en que desarrolla su trabajo docente en esta modalidad educativa?
- a. Muy satisfecho ()
 - b. Regularmente satisfecho ()
 - c. Escasamente satisfecho ()
 - d. Nada satisfecho ()
32. Por qué?
33. ¿Qué tan satisfecho se siente con los resultados obtenidos con su trabajo docente en la educación a distancia?
- a. Muy satisfecho ()
 - b. Regularmente satisfecho ()
 - c. Escasamente satisfecho ()
 - d. Nada satisfecho ()
34. ¿Por qué?
35. Considera que hay diferencias importantes en su papel como docente en la educación a distancia, respecto a otras modalidades educativas en que se ha desempeñado?
- a. SI ()
 - b. NO ()
36. ¿Cuáles identifica respecto a la educación abierta?
37. ¿Cuáles identifica respecto a la modalidad escolarizada?
38. ¿Cuál es el número aproximado de reuniones en que usted participa durante un semestre con profesores de la educación a distancia?
- a. De una a dos ()
 - b. Tres a cuatro ()
 - c. Más de cuatro ()

39. ¿Cuál es el propósito de estas reuniones?
- a. Capacitarse ()
 - b. Planear y decidir sobre el trabajo a realizar ()
 - c. Reflexionar y evaluar los cursos ()
 - d. Social ()
 - e. Otro, señale ()
40. ¿Participa usted en redes o grupos de académicos de educación a distancia? Si su respuesta es afirmativa, qué tipo de instituciones son?
- a. SI ()
 - b. NO ()
 - c Nacionales ()
 - d. Internacionales ()
 - e. Enúncielas
41. De qué manera cree usted que participan los profesores de la educación a distancia: en la toma de decisiones acerca de la definición y operación de la misma:
- a. Muy activa ()
 - b. Medianamente activa ()
 - c. Poco activa ()
 - d. No participa ()
42. ¿Con qué frecuencia tiene usted información sobre las actividades y acuerdos que se toman en los órganos de decisión de la FCPyS acerca de la educación a distancia y los académicos que en ella laboran?
- a. Siempre ()
 - b. Frecuentemente ()
 - c. Rara vez ()
 - d. Nunca ()
43. Marque la frecuencia con que tiene usted comunicación con los siguientes actores de la FCPyS, para tratar asuntos relacionados con su trabajo docente.

Actores	Semanalmente	quincenalmente	mensualmente	ocasionalmente	nunca
Consejero Universitario					
Consejero Técnico					
Jefe de la División					
Coordinador de educación a distancia					
Coordinador					

de su carrera					
Asesor pedagógico					
Asesor técnico					
Otro, señale					

44. ¿Considera necesario cambiar la forma de participación de los profesores de la EAD en las instancias de planeación y decisión?

- a. SI ()
- b. NO ()
- c. ¿Qué cambios sugiere?

45. ¿Considera que el reconocimiento social que tienen los profesores de la educación a distancia es igual que el que tienen los de otras modalidades (abierta y escolarizada)?

- a. SI ()
- b. NO ()
- c. Por qué

46. ¿En qué medida cree usted que cuenta con las condiciones institucionales requeridas para el buen desempeño de su trabajo docente en esta modalidad?

- a. Completamente ()
- b. Medianamente ()
- c. Escasamente ()
- d. Son nulas ()

47. ¿Cree usted que esta modalidad educativa debe recibir mayor apoyo de parte de la Universidad?

- a. SI ()
- b. NO ()
- c. Por qué

48. En caso de respuesta afirmativa, qué tipo de apoyos considera más necesarios, jerarquícelos.

- a. Infraestructura tecnológica ()
- b. Asesores pedagógicos ()
- c. Instalaciones más adecuadas ()
- d. Asesores técnicos ()
- e. Otro tipo de contratación para profesores ()
- f. Cambios en la estructura organizativa de su División ()
- g. Otros, señale ()

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!