

01076



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ESTUDIO EVALUATIVO DE LA FORMACION DE LOS
ASESORES DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA
UNAM, PERIODO 1997-1998

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE

MAESTRO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIO GILBERTO RAMIREZ VARELA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ASESORADO POR EL: DR. ROBERTO PEREZ BENITEZ



MEXICO, D.F.



2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

“Se ha de enseñar a los hombres como si no se les enseñara, y proponerles cosas ignoradas como si fueran olvidadas”.

D. Carnegie

Dedico este trabajo a mis padres, hermanos, sobrinas, tios y tías. Así mismo, a mis amigos, amigas y a los que han sido mis profesores a lo largo de mi formación como pedagogo. Y no me olvido de Liz.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Mano Gilberto

Fernando Urbica

FECHA: _____

FIRMA: Urbica Fern. Urbica.

Índice

	pág.
Presentación	i
I. La educación abierta	1
1.1 La educación.....	1
1.1.1 La educación permanente.....	4
1.2 Diferencias entre la educación abierta y la educación a distancia.....	11
1.3 La educación abierta.....	20
1.4 Características del sistema abierto.....	23
1.5 Los sistemas abiertos en el mundo.....	32
1.5.1 La Open University.....	36
1.5.2 Los sistemas abiertos en Latinoamérica.....	38
1.5.3 Los sistemas abiertos en México.....	40
1.5.3.1 El caso del SUA de la UNAM.....	41
II. Formación docente de los asesores de la UNAM	48
2.1 Concepto de formación.....	50
2.2 Formación docente.....	52
2.2.1 Características de la formación docente.....	65
III. Situación de la formación y actualización de los asesores del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, periodo 1997-1998	72
3.1 Justificación y análisis de las dimensiones de evaluación docente en el Sistema Universidad Abierta.....	73
3.2 Diseño del trabajo.....	75
3.3 Población estudiada.....	77
3.4 Categorías de análisis.....	79
3.5 Resultados.....	81
Conclusiones.....	91
Cuadros.....	98
Bibliografía.....	113
Anexos.....	121

Presentación

Este trabajo se origina cuando trabajaba en aquella ya desaparecida Coordinación SUA, actualmente bajo el nombre Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Esto fue a mitad de los noventa, surgiéndome la idea de analizar qué tipo de formación tenían los asesores y la actualización que más adelante adquirirían. Poco a poco fue armándose una idea más concreta, hasta dirigirla a un trabajo de tesis de maestría, abarcando el periodo concreto de 1997-1998, se aplicaron cuestionarios a los asesores y a los estudiantes del sistema abierto de la UNAM, además de entrevistas a los entonces jefes de las divisiones del mismo sistema.

El trabajo se divide en tres capítulos. El primero trata de la educación, donde se analiza el concepto propio de la educación con base en varios autores, para después definir la educación permanente, señalando los principios que subyacen a este tipo de educación y a los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esto nos sirve para examinar la educación abierta y a distancia, viendo las semejanzas y diferencias de ambas modalidades, en especial con los términos de asesor y tutor, asesoría y tutoría. En este mismo capítulo revisamos los antecedentes de la educación abierta, de las experiencias en otros países y del caso concreto de México, en especial de la creación del Sistema Universidad Abierta de la UNAM.

El segundo concierne a la formación docente, analizando antes el término de la formación. Revisamos a Gadamer, Honoré entre otros. Inmediatamente pasamos a revisar la formación docente, especificando cuatro tendencias al respecto: la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y la formación intelectual del docente. Después describimos las características de la misma formación docente, las cuales nos sirvieron para armar nuestra propuesta de cuestionarios, tanto a los asesores, como a los estudiantes.

En el último capítulo se exhiben los cuestionarios aplicados a los asesores y a los estudiantes; se realiza el análisis de las dimensiones de evaluación y se estudia el diseño de

trabajo. Posteriormente se muestran los resultados obtenidos y se presentan las entrevistas efectuadas a los entonces jefes de las divisiones SUA, mismas que han servido como complemento a este trabajo. Cabe señalar que las entrevistas no fueron regidas por un guión establecido, sino que se hicieron con base en los resultados obtenidos durante la aplicación de los cuestionarios.

*ESTUDIO EVALUATIVO DE LA FORMACIÓN DE LOS ASESORES DEL SISTEMA
UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM, PERIODO 1997-1998*

I. LA EDUCACIÓN ABIERTA

En este capítulo, veremos la educación abierta en México, específicamente en la UNAM, la conceptualización y las características de la educación abierta, así como la limitación que ésta tiene con relación a la educación a distancia. Para cumplir con nuestro cometido, delimitaremos antes algunos conceptos, como son la educación, educación permanente, enseñanza, aprendizaje, aprendizaje independiente, educación abierta, asesor, asesoría.

1.1 La educación

Es sabido que la sociología se ha constituido como una disciplina que aporta puntos de vista respecto a las expectativas y confrontaciones de una sociedad. Entendiendo a la sociedad como los grupos sociales que ocurren en ciertos momentos históricos según diferentes ideales, valores y finalidades. En este sentido, el revisar a los autores que abordan desde su particular visión la educación, no es más que una ayuda a comprender por qué, cómo y para qué de cualquier concepto o manera de definir a la misma educación. Entre los exponentes más representativos de la sociología que han estudiado acerca de la educación, pueden nombrarse a Durkheim, Weber, Mannhein, Parsons, Althusser y Bourdieu.

Para Emile Durkheim, la educación ha variado infinitamente según las épocas y los países es a la vez un proceso único y múltiple que formará al ser social que cada pueblo, casta o clase social considera necesario.¹ Somos producto de la vida, así que la educación es

¹ De Ibarrola Nicolín, María, (antología), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP-El Caballito, 1985, p. 21.

producto de las generaciones pasadas, en donde una generación adulta le enseña su experiencia a una más joven. De esta forma, Durkheim define la educación como: la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.²

Max Weber interpreta la educación como un sistema burocrático, que propiciará la formación de especialistas y la selección racional de las personas calificadas a través de un sistema de exámenes.³

Para Mannheim, la educación no se desarrolla aisladamente; al contrario, el entorno social es determinante en la formación de las mujeres y de los hombres.⁴ Desde el punto de vista de la economía, Theodore Schultz, un autor que influyó enormemente en la sociedad de su tiempo, consideró la educación como un “capital humano”.⁵ El autor define este capital como los conocimientos y habilidades que las mujeres y los hombres pueden adquirir con el paso del tiempo; y que tarde o temprano éstos se convertirán en un salario, como producto de su misma inversión personal.

Talcott Parsons analizó las sociedades a partir de un tratamiento sistemático de las posiciones y los papeles de los actores en una situación social, así como de las normas institucionales aplicadas. Identifica la función de la escuela como un instrumento de asignación y diferenciación de los roles sociales según los logros escolares de los individuos,

² Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1979, p. 24-25.

³ Weber, Max, *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrurtu, 1973, p. 33.

⁴ Mannheim, Karl, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE, 1944, p. 64.

⁵ Schultz, Theodore, *Valor económico de la educación*, México, UTEHA, 1968, p. 69.

que en la escuela se socializa al niño a la racionalidad igualitaria, en la competencia, en la división de tareas y en la jerarquía de los competidores:

La función de socialización de la clase reviste una importancia particular. Las funciones de socialización de la familia son bastante residuales en nuestros días, aunque no haya que subestimar su importancia en ningún caso. Pero la escuela permanece bajo control de los adultos y suscita además, fundamentalmente, el mismo tipo de identificación que el favorecido por la familia.⁶

En Louis Althusser, la educación es un mecanismo de dominación, reproductor de las relaciones desiguales de la producción capitalista. Hace una crítica al tipo de educación que reciben los hijos de los obreros, es decir, sólo se les enseña a escribir, a leer y a contar.

Por lo que puede decirse que hay una educación “para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los mandos superiores”. En la escuela se aprenden las reglas de la división del trabajo.⁷ Además, un aspecto importante que señala Althusser, es acerca de la ideología, la cual juega un papel relevante en las relaciones de producción y dominio, tanto en la sociedad en su conjunto como específicamente en la escuela.

Pierre Bourdieu y Passeron explicaron la relación entre la reproducción cultural y la social. En la educación se unen la arbitrariedad del contenido impuesto, esto es lo que constituye la “violencia simbólica” que caracteriza toda acción pedagógica.⁸

⁶ De Ibarrola, *op.cit.*, p. 79.

⁷ Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1977, p. 111.

⁸ Bourdieu, Pierre y J. C Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977, p. 142.

Bourdieu especifica que la educación es la conservación social, por medio del control en la información de una generación a otra, es decir, de la transmisión cultural.

[...] El sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución de capital cultural entre las clases (y secciones de clase) en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicado por la familia.⁹

1.1.1 La educación permanente

Cuando se publicó el trabajo de Edgar Faure en 1973, con el título *Aprender a ser*, éste sugería que la educación permanente tenía cerca de diez años de haberse planteado de manera teórica, donde el autodidactismo y actividades culturales eran de suma importancia para la educación de los adultos.¹⁰ Por esto mismo, la educación permanente “tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos”.¹¹

Es de resaltar que la educación permanente se postuló tanto para los países que padecían el estancamiento de una economía tradicional como en los países arrastrados por la evolución dinámica.¹² En consecuencia un principio de este postulado fue el “acceso a la educación con igualdad de oportunidades, acceso amplio a la educación con democracia de

⁹ *Idem.*

¹⁰ Faure, Edgar, *Aprender a ser*, 2a. ed., Madrid, UNESCO-Alianza, 1973, p. 218.

¹¹ *Ibid.*, p. 220.

¹² *Ibid.*, p. 105.

la educación".¹³ Para que esto se cumpliera, tenía que haber una reforma educativa, en este sentido, Faure expresó que tenía que cumplirse con:

una reforma de las estructuras educativas que permita un amplio ensanchamiento de las elecciones; una reestructuración de la educación en el sentido de la educación permanente; la individualización de los contenidos; la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de su situación, de sus derechos y de sus voluntades propias; la decadencia de las ideas de autonomía, de responsabilidad y de diálogo; una formación pedagógica de los enseñantes centrada en el conocimiento y el respeto de los múltiples aspectos de la personalidad humana; la sustitución de la selección por la orientación; la participación de los usuarios en la elaboración de las políticas y en la gestión de las instituciones educativas; la descentralización y la desburocratización de la actividad educativa.¹⁴

Dicha reforma implicaba hasta cierto punto, una nueva forma de concebir y hacer educación, romper con esquemas tradicionales es decir, llevar a cabo un cambio radical de lo que hasta ese entonces se venía haciendo: controles de acceso y egreso, una enseñanza basada en una didáctica expositiva, los órganos de gobiernos verticales y centralistas, etcétera. Además, sirvió de válvula de escape para aquellas sociedades, como la nuestra, que su juventud exigía mayores accesos para ingresar a estudios superiores, por todo esto, se vio la importancia que adquiriría la educación permanente dentro de la misma educación. Sin embargo, la misma educación permanente no sólo es un concepto, sino que envuelve una serie de principios, los cuales ayudan a comprenderla de mejor manera.

Los siguientes párrafos muestran de una manera más vasta lo que es la educación permanente.

¹³ *Ibid.*, p. 145.

*Principios de la educación permanente*¹⁵

- a. Nuevas estructuras educativas.
- b. Necesidad de nuevos soportes pedagógicos.
- c. Demanda de un mayor nivel de formación.
- d. Revalorización de métodos y contenidos.
- e. Evaluación.

A. Nuevas estructuras educativas.

Este principio se refiere a la modificación de las nociones de tiempo y espacio en la educación. En este caso se hace necesario que la escuela se constituya de una manera diferente, abandonando su carácter de aislamiento para dar soluciones a una creciente demanda de personas adultas que aspiran a iniciar sus estudios o simplemente de continuarlos. De tal suerte que deben prevalecer los conceptos de aprendizaje independiente y autoformación o autodidacta.

B. Necesidad de nuevos soportes pedagógicos.

Con la apertura de nuevos espacios para acceder a la educación, también debe existir un conjunto de elementos o apoyos que hagan posible su inicio y que influyan de manera significativa en el aprendizaje. La elaboración de estos apoyos traerá consigo una serie de cambios importantes y trascendentales en el sistema escolar, cuya administración deberá actualizarse. Estos apoyos podrán ser: documentos escritos, periódicos, folletos, libros -en especial los autoprogramados- guías de estudio, antologías, medios audiovisuales como la radio, televisión, videocintas, etcétera, la informática y actualmente la telemática.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ Castrejón Diez, Jaime y Ofelia Ángeles Gutiérrez, *Educación permanente: principios y experiencias*. México, FCE, 1974, p. 29.

A los estudiantes que demanden este tipo de educación, debe ofrecérseles varios medios de auxilio, tales como:

1. Actualización de conocimientos.
2. El análisis y evaluación permanente de los programas y planes científicos y técnicos referentes a las artes.
3. El diseño y la producción de material didáctico y de promoción.
4. La ampliación de las ediciones de revistas, textos, guías de trabajo, etcétera.
5. El perfeccionamiento y capacitación ininterrumpidos del personal docente, dentro de la metodología o metodologías adecuadas.
6. La utilización de la capacidad que posee el propio educando mediante su orientación en el proceso.
7. La interacción de grupos.
8. La autoevaluación.

C. Demanda de mayor nivel de formación.

Como el conocimiento evoluciona constantemente, se hace necesario adecuar los planes y programas de estudio a las necesidades del país, de la ciencia y de la tecnología. Así también, la educación debe contribuir a la formación integral del individuo, a fin de desarrollar al máximo sus posibilidades y convertirlo en un elemento útil. Será necesario crear posibilidades reales para que las personas que lo deseen puedan cursar estudios a cualquier nivel. En este punto deberá tenerse en cuenta:

1. Una estrecha vinculación entre los centros de producción y los de estudio.
2. El uso de los medio masivos de comunicación.
3. La impartición de cursos a horarios especiales.
4. La flexibilidad en la asistencia y en la matriculación por asignaturas.
5. La adopción de sistemas especiales que respondan a las situaciones concretas de la población adulta.
6. El fenómeno de los métodos de aprendizaje en el trabajo.

7. La difusión de regímenes independientes de estudio.
8. La disminución o supresión de la rigidez característica de los planes de estudio, con lo que se permitiría la coexistencia de varias estructuras y planes.
9. El otorgamiento de los créditos o equivalentes que merezcan los conocimientos que se adquieran a través de la experiencia en el trabajo, de modo que su reconocimiento posibilite, aunado a los complementos necesarios, alcanzar un nivel formativo susceptible de situarse en el sistema regular.
10. El mejoramiento de la enseñanza de las ciencias al actualizarse los conocimientos, así como la evaluación y análisis permanente de planes y programas a través del perfeccionamiento y de la capacitación del personal docente, se impartirán con mayor eficacia y sentido social las nociones más útiles al educando.

D. Revalorización de métodos y contenidos.

La educación permanente debe encauzarse en varias direcciones a la formación de los estudiantes. Si bien los contenidos deben presentarse de una manera que inciten al autodidactismo, también será necesario mostrar los aspectos culturales, tanto generales como específicos. Por lo que toca a los métodos, estos deberán provocar la reflexión y la comunicación en los mismos individuos que asistan a este tipo de educación.

E. Evaluación.

La evaluación será la parte importante si se retoma la educación permanente. Esta debe guardar cierta flexibilidad y apertura para que el individuo acceda fácilmente a la educación. Para que este objetivo pueda alcanzarse deberá hacerse una “seria modificación en cuanto a las modalidades de control y sanción de las adquisiciones del sujeto”. En consecuencia, la evaluación tenderá a ampliarse por los nuevos instrumentos, proponiendo que sean creíbles, tanto de una manera cualitativa como cuantitativa.

Cuando se empezaba a hablar de la educación permanente, se expresó que era o que abarcaría a los adultos; sin embargo, actualmente Jacques Delors dice que no puede ya definirse con referencia a un periodo particular de la vida.

En vísperas del siglo XXI, la educación debido a la misión que se le ha asignado y a las múltiples formas que puede adoptar, abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro pilares fundamentales.¹⁶

Los pilares a los que hacen referencia son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer. Al vivir en un mundo donde la ciencia y la tecnología se desarrollan vertiginosamente, al mismo tiempo que surgen nuevas formas de actividad, tanto económica como social, se hace necesario estudiar los nuevos conocimientos de manera amplia; pero, al mismo tiempo, de modo sencillo y práctico. Este nuevo método para aprender supondrá un puente entre la educación permanente y la educación para toda la vida.¹⁷

Aprender a hacer. Así como es necesario estudiar un oficio, también lo es el aprender a trabajar en equipo. Y esto se logrará cuando el individuo participe en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justificará el lugar que necesariamente tendrá que ocupar la alternancia entre la escuela y el trabajo.¹⁸

Aprender a vivir juntos. Debido a la violencia que impera en nuestra época, este tipo de educación tiene un doble propósito: el descubrimiento gradual del otro y la participación en

¹⁶ Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, p. 112.

¹⁷ *Ibid.*, p. 22.

¹⁸ *Idem.*

proyectos comunes, que serían eficaces para resolver o para evitar los conflictos latentes, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.¹⁹

Aprender a ser. Retomando a Edgar Faure, el informe Delors expresa que la educación “tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia”. Por lo tanto, el ser humano debe desarrollarse desde el nacimiento hasta el final de la vida. Dicho desarrollo “es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva”.²⁰

En resumen, el concepto de educación permanente es aún más incluyente que el de educación; ya que, por sí misma, la educación no puede referirse exclusivamente a un periodo de la vida. El convertirnos en adultos no significa que ya hemos terminado de crecer. Hay varios tipos de crecimiento, y la adquisición es una de las muchas formas en que el ser humano continúa su desarrollo intelectual, enriqueciéndose con nuevas experiencias.

Puede decirse que la educación es un viaje interior, cuyas etapas son las mismas que las de la maduración constante de la personalidad y de la sociedad.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 104 y 109.

²⁰ *Ibid.*, pp. 23, 107 y 108.

1.2 Diferencias entre educación abierta y educación a distancia

En los últimos años en México, se ha estado hablando con mucha frecuencia de la educación abierta, sin embargo, creemos que dicho concepto no se le ha comprendido en toda su extensión. Abierto se refiere a lo no cerrado, propicio, claro y decidido.²¹ Según esto, la educación abierta sería aquella que se imparte teniendo como característica que sea factible o bien, flexible, clara y decidida. Si bien nos acerca al concepto, no nos dice gran cosa, es decir, no la engloba en su totalidad, entre otras razones, porque actualmente la educación abierta no sólo es exclusiva para personas de cierta edad (en un principio se dijo que era sólo para los adultos) y segundo, porque es más intensa que el de la educación presencial.

Es común considerar la educación abierta es prácticamente lo mismo que la educación a distancia. Esta creencia se origina en el hecho de que la educación a distancia se gestó y desarrolló antes que la educación abierta. Ambas modalidades pretenden romper con la presencia entre el estudiante y el asesor, es decir, el estudiante frente al asesor. En este cuadro comparativo se plantean de manera más clara las características de ambas modalidades, con la intención de ofrecer una mejor comprensión de la educación abierta. (Cuadro 1)

Cuadro 1.

Cuadro comparativo entre la educación abierta y a distancia

Semejanzas:	Diferencias:
Utiliza tiempos y espacios diferentes al escolarizado. Hay asesores en lugar de docentes. Se utilizan diversos recursos didácticos: folletos, escritos o audiovisuales. En el estudiante se da más el aprendizaje que la enseñanza.	La educación abierta utiliza materiales tanto escritos como audiovisuales, pero la mayor de las veces se apoya más en los primeros; en cambio, la educación a distancia en los audiovisuales. La presencia a asesorías en la educación abierta puede darse y combinarse con el

²¹ Voz: "Educación", en Alonso, Martín, *Diccionario del español moderno*, 5a. ed., Madrid, Aguilar, 1978.

	<p>autodidactismo, en cambio, en la educación a distancia puede excluirse, salvo para los exámenes.</p> <p>La educación a distancia es apenas uno de los medios por el cual la educación abierta puede ser lograda.</p>
--	---

Para algunos autores, la importancia de la educación a distancia radicó en que fue una “innovación educativa” porque rompió con los esquemas de la educación presencial²² y tradicional (cara a cara), también porque llegó a utilizar algunos medios tecnológicos.²³ Varios autores definieron la educación a distancia como, una “enseñanza conducida por alguien que no está presente”²⁴ en el mismo espacio y tiempo.²⁵

También fue considerada como aquella donde la interacción maestro-alumno se sustituyó por una “organización tutorial”, conjuntando “diversos recursos didácticos”;²⁶ o la que se “basa en la comunicación no directa”, donde los “alumnos” se encuentran a *X* distancia del “profesor”, durante “la mayor parte e incluso todo el periodo que dure el proceso de formación profesional”.²⁷ O bien, Sayers agrega que la andragogía es el marco de

²² Sayers de Zaá, Janet, “Innovaciones andragógicas en la concepción del participante en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VI, núm. 1, octubre, 1993, AIESAD, Madrid, p. 55.

²³ Moore, Michel, “Los siete pecados capitales en educación a distancia”, Conferencia magistral, en *Segundo Encuentro internacional de educación a distancia: la telecomunicaciones y la educación a distancia*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1994, p. 23.

²⁴ Perraton, Hilary, “Estructuras administrativas para la educación a distancia”, en *Introducción a la educación a distancia: módulo 0*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara-CREAD, 1995, p. 49.

²⁵ Moreno Castañeda, Manuel. “La educación a distancia en México”, en *Introducción a la educación a distancia: módulo 0*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara- CREAD, 1995. p. 135

²⁶ Voz: “Educación a distancia”, en SEP-CIIEAD, *Glosario de términos: educación abierta y a distancia*, México, SEP-CIIEAD, 1991.

²⁷ Sánchez Peralta, Filogonio, “Asesoría y evaluación de los aprendizajes en un sistema educativo a distancia”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid, p. 65.

la educación a distancia, “ya que esta modalidad educativa está tomando en cuenta las características que tiene de ese adulto, con responsabilidades y múltiples ocupaciones”.²⁸ En un Glosario de términos se definió la educación a distancia como:

Una modalidad educativa que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje para las personas que no puedan estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo.

Proceso de enseñanza-aprendizaje realizado a través de diferentes medios, tales como: correo, radio, televisión, o una combinación de los mismos. Este tipo de estudio puede ser de carácter individual o por grupos.²⁹

Resulta paradójico afirmar que, así como ha aumentado el uso de los medios de comunicación (escritos, audiovisuales y electrónicos), prácticamente no existe comunicación entre el estudiante y el asesor.

Ciertos autores señalan algunas confusiones que se presentan al definir la educación a distancia, porque desean unirla o equipararla con la educación abierta. Al respecto, Moreno nos dice que todo se debe a no saber diferenciar la educación a distancia de la abierta, ya que las estrategias de “enseñanza de la segunda son copiadas de la primera”.³⁰ En este sentido, Moore señala que habría que revertir esta problemática, porque hay “personas” que escriben, hablan, y sobre todo capacitan a otros en educación a distancia, pero “sin haber tenido ellos mismos una preparación” al respecto.³¹

²⁸ Sayers de Zaá, *op.cit.*, p. 44. Para este autor, la andragogía es una innovación dentro del campo educativo, al surgir la idea que los adultos no se educan de igual manera que los niños y que requieren de un sistema basado en principios filosóficos y bio-psico-ergo-sociales, del proceso de aprendizaje en la etapa adulta.

²⁹ Voz: “Educación a distancia”, en SEP/CIIEAD., *op.cit.*

³⁰ Moreno, *op.cit.*, p. 135.

³¹ Moore, *op.cit.*, p. 11.

Ross puntualiza que la educación a distancia y la educación abierta “no son conceptos opuestos, sino que sólo son diferentes”. La educación abierta es un concepto mediante el cual el estudiante toma el control de su propio aprendizaje, mientras que la educación a distancia es apenas uno de los medios por el cual la educación abierta puede ser lograda.³²

En un trabajo que se hizo en la ANUIES, en 1989 sobre la educación abierta y la educación a distancia en nuestro país, se dijo que:

Generalmente tiende a equipararse la educación abierta con la educación a distancia; es decir, con una de las características posibles de la educación abierta, la que se refiere a la mayor o menor relación presencial entre profesor y estudiante, permaneciendo las restantes en las mismas condiciones que en la escolarización tradicional.³³

Una vez vistas someramente las características de la educación a distancia, consideramos que queda claro que esta modalidad educativa no necesariamente significa educación abierta. Estamos de acuerdo con Ross, cuando dice que la educación abierta y la educación a distancia no son modalidades opuestas, sino más bien, complementarias en ciertos aspectos.

La educación a distancia la conceptualizamos como aquella modalidad educativa donde la interacción frente a frente de maestro-alumno se sustituye por una organización tutorial, conjuntando diversos recursos didácticos, tales como el material impreso, teléfono, fax, medios audiovisuales y lo que ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación, por ejemplo el internet y el correo electrónico.

³² Ross H. Paul, “Después de todo ¿qué es la educación abierta? Una Noche en el bar”, en *Introducción a la educación a distancia*, Módulo 0, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara-CREAD, 1995, p. 159.

³³ ANUIES, “Evaluación de los sistemas de educación abierta”. en *Revista de la educación superior*, núm. 69, enero-marzo, 1989, México, ANUIES, p. 31

Cabe hacer una última puntualización, la educación a distancia puede darse de una manera completamente escolarizada o abierta (en requisitos de ingreso y egreso, tiempos, espacios, clases o asesorías, etcétera). Y la educación abierta solo puede darse llevando a cabo su principio de apertura, en flexibilidad de tiempos y espacios.

Como dijimos anteriormente, para comprender qué es la educación abierta, es necesario puntualizar otros conceptos como son: enseñanza, aprendizaje y aprendizaje independiente, en donde uno deriva del otro; porque en esta modalidad educativa se deben presentar más éstos últimos que la enseñanza.

Enseñanza

Mucho se ha escrito acerca de que si el aprendizaje y la enseñanza están interrelacionados, que si la segunda está sobre el primero o viceversa. Al respecto Gage nos dice que:

[...] Mientras que las teorías del aprendizaje tratan de las maneras en que un organismo aprende, las de la enseñanza se ocupan de las maneras en que una persona influye en un organismo para que éste aprenda [...] Para satisfacer las demandas prácticas de la educación, las teorías del aprendizaje deben ser 'puestas de cabeza', de tal modo que se produzca, entonces, las teorías de la enseñanza.³⁴

Araceli Estebanz nos dice que la enseñanza se lleva a cabo cuando existe la posibilidad de compartir un conocimiento con alguien.³⁵ Fenstermacher nos explica que, si bien hay una relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje, sin este último no habría concepto de enseñanza; y sí puede haber en cambio aprendizaje sin enseñanza. En este sentido, la diferencia entre ambos conceptos es, según esta autora:

³⁴ Gage, N. L., "Theories of teaching", en Ausubel *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*, 2a. ed., México, Trillas, 1989, p. 25.

³⁵ Estebanz García, Araceli, *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1995, p. 83.

El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. Otra diferencia es que aunque se pueda aprender algo sobre moralidad, uno no aprende moral o inmoralmemente. Sin embargo, la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmemente. El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. Como quiera que lo examinemos, no hay prácticamente estructura paralela alguna entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje.³⁶

Estamos de acuerdo con Fenstermacher, cuando nos explica las características genéricas de la actividad de la misma enseñanza, las cuales se puede aplicar de forma general:

1. Hay una persona, P, que posee cierto
2. Contenido, C, y
3. trata de transmitirlo o impartirlo a
4. una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que
5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.³⁷

De lo apuntado hasta aquí, nos queda claro que para que se lleve a cabo la enseñanza, es necesario que existan al menos dos personas, que se vean “cara a cara”, cosa que no siempre sucede en la educación abierta, donde el aprendizaje sobresale gracias al aprendizaje independiente. No podemos negar que algunas veces en esta modalidad educativa puede darse la enseñanza, pero tenemos que tener claro, que ésta como tal no tiene que entrar en el lenguaje de la educación abierta.

En este sentido, en una educación escolarizada se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, donde se presentan al menos dos personas. En cambio, en la educación abierta se presenta más el aprendizaje, donde existen materiales didácticos especiales (en gran

³⁶ Fenstermacher D., Garry, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock C., Merlín, *La investigación de la enseñanza*, vol. I. Barcelona, Paidós, 1986, p. 150.

³⁷ *Ibid.*, p.151.

medida) o los correligionarios sustituyen a los asesores. Para entender mejor este punto pasemos a revisar el aprendizaje, aprendizaje independiente y los sistemas abiertos como algunos de los ejes de la educación abierta.

Aprendizaje

El concepto de aprendizaje, como el de enseñanza, tiene varias connotaciones, interpretaciones u opiniones además, como ya hemos visto, se habla de que ambos términos pueden ser independientes; pero que también pueden ser dependientes uno del otro, llamándolo: proceso enseñanza-aprendizaje. Según leemos en el diccionario, es la adquisición de un conocimiento cualquiera.³⁸ Lafourcade nos dice que es:

[...] Un proceso dinámico de interacción entre un 'sujeto' y algún referente, y cuyo 'producto' representará un nuevo repertorio de respuestas o estrategias de acción, o de ambos a la vez, que le permitirán al primero de los términos, comprender y resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron dicho repertorio.³⁹

El referente se relaciona con algún agente humano (docente, par, amigo, etcétera) y que puede intervenir en dicho proceso. Hilgard y Bower señalan que no es problema formular una “definición satisfactoria”, ya que hay varias interpretaciones a partir de las diferentes teorías del aprendizaje.⁴⁰ Las principales teorías son la asociacionista, la conductista y la cognitiva.

Para la teoría asociacionista (por cierto el conductismo retomó algunas leyes de esta teoría), en el aprendizaje “el individuo forma lazos asociativos entre acontecimientos

³⁸ Voz: “Aprendizaje”, en *Diccionario de la lengua española*. México, Larousse, 1994.

³⁹ Lafourcade, Pedro D., *Planeamiento conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974, pp. 67-68.

⁴⁰ Hilgard R., Ernest y Bower R. Gordon. *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1973. p. 18

relacionados por estímulos y respuestas con la condición de que esto ocurra conjuntamente”.⁴¹ Esta teoría se caracteriza como:

[...] La teoría psicológica que explica el pensamiento y los contenidos de la ciencia como el producto de los lazos asociativos entre las ideas. De acuerdo con este punto de vista cuando ocurre una idea en el pensamiento es igualmente posible que despierte otras ideas con las que está asociada. Para el asociacionismo una idea es la memoria de una impresión sensorial original. Las ideas proceden de las experiencias sensoriales y todo pensamiento es considerado como formando cadenas de ideas que se evocan las unas a las otras mediante principios asociativos.⁴²

Los teóricos del conductismo expresan que el aprendizaje es la imitación de “modelos” y el reforzamiento de los mismos. “Presentando modelos adecuados se consigue que los niños y adultos adquieran los comportamientos deseados”.⁴³ Tal tipo de aprendizaje, se basa en el Condicionamiento Operante (C.O.).

El Condicionamiento Operante es una de las formas más comunes y conocidas del aprendizaje; siempre que aprendemos a dar respuesta adecuadas para conseguir algún beneficio o evitar algo que nos desagrada, estamos realizando un condicionamiento operante.

El C.O. parte de las respuestas libres del sujeto que se hacen coincidir con un refuerzo positivo o bien aversivo capaz de por sí aumentar la probabilidad de la presencia de dicha conducta.

El C.O. depende de los refuerzos, que pueden ser positivos como negativos. Ambos tipos ayudan a aumentar la probabilidad de una cierta respuestas, aunque en el primero, se proporciona un estímulo valorado como tal, y en el segundo, es porque interrumpe un hecho desagradable o aversivo. El dinero, dulces, alabanzas, reconocimientos, etcétera, pueden ser reforzadores positivos. La eliminación del dolor o de la burla, pueden ser reforzadores negativos.⁴⁴

⁴¹Genoverd C., C. Gotzens y J. Montané. *Psicología de la educación: una nueva perspectiva interdisciplinaria*, Barcelona, CEAC, 1987. p. 144

⁴² *Ibid.* p. 137

⁴³ *Ibid.* p. 131

⁴⁴ *Ibid.* p. 124

Por lo que respecta a los teóricos del cognoscitismo, el aprendizaje se da en forma “estructurada y jerárquicamente”,⁴⁵ es decir, el niño como el adulto añaden nueva información a las estructuras ya existentes o en otros casos reformulan otras más importantes. Para Gagné, el aprendizaje “se produce como resultado de la interacción de un estudiante y su medio ambiente. Sabemos que ha tenido lugar el aprendizaje cuando observamos que la actuación del alumno se ha modificado”.⁴⁶

Ausubel señala que el aprendizaje puede situarse en dos dimensiones: por recepción y por descubrimiento y ambas pueden ser igualmente significativas. En el aprendizaje por *recepción*, lo que ha de aprenderse se presenta al estudiante en su forma final. En el aprendizaje por *descubrimiento*, “el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva”.⁴⁷

El aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante consigue relacionar el nuevo material de aprendizaje con la estructura ya existente y cuando lo relaciona de manera no arbitraria.⁴⁸

Aprendizaje independiente.

Un concepto importante para comprender la educación abierta, es el aprendizaje independiente o también conocido como estudio independiente. El aprendizaje independiente tiene como objetivo central, “delegar en el propio interesado la mayor responsabilidad de su aprendizaje, ejercitándolo para que efectúe un buen uso de sus propios recursos, y

⁴⁵ Hilgard R., Ernest y Bower R. Gordon, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1973, p. 21.

⁴⁶ Gagné, Robert Mills. *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México, Diana, 1975. p. 35

⁴⁷ Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian, *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*, 2a. ed., México, Trillas, 1989, p. 17.

⁴⁸ *Idem*.

organizándole la infraestructura [educativa] que favorezca la efectividad de su esfuerzo. Paralelamente se procura utilizar el tiempo del profesor de un modo más racional y efectivo, no proporcionándole [al estudiante] lo que él puede obtener por su propio esfuerzo”.⁴⁹

Cuando el estudiante lleva a cabo el aprendizaje independiente, tiene que reflexionar en todas aquellas acciones que le aseguren y le sean de provecho los recursos personales y le ayuden en el perfeccionamiento y actualización continua. Para Lafourcade, el aprendizaje independiente tiene dos supuestos:

- 1) Cuando el estudiante logra avanzar por su propia cuenta, adquiere confianza para conseguir otras metas, que de otro modo le hubieran sido negadas, y
- 2) Cuando “existen más posibilidades de que un sujeto logre de modo permanente independencia de juicio, gusto por el esfuerzo personal, capacidad para pensar creativamente y disposición para trabajar y decidir por su cuenta, si se le han procurado a lo largo de su carrera multiplicidad de experiencias gratificantes y oportunidades que hayan promovido tales características”.⁵⁰

Revisando los conceptos de aprendizaje y de manera especial, del aprendizaje independiente, se puede entender mejor la educación abierta, ya que estos son los fundamentos principales, mas no todos los ejes. En el siguiente apartado, examinaremos concretamente el concepto de educación abierta, para pasar después a los sistemas abiertos.

1.3 La educación abierta

La mayoría de los autores sobre el tema coinciden que es en los años sesenta cuando se plantea la educación abierta como tal, sin embargo es hasta la década de los setenta, con la

⁴⁹ Lafourcade, Pedro D., *Planeamiento conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapeluzs, 1974, p. 126.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 126-127.

aparición de la *Open University*, en Inglaterra, cuando esta propuesta toma mayor auge, siendo nuestro país influenciado por este nuevo concepto, como se demuestra con la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA) en la UNAM, el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres, la Preparatoria Abierta en la UANL, por citar algunas.

Si bien es cierto que a poco más de treinta años de la puesta en marcha de la educación abierta en nuestro país, que ésta se ha difundido de manera importante en centros educativos de los diferentes niveles de educación, y que además en los últimos años se hace uso de los medios electrónicos como la informática y la telemática, es claro que existe un estancamiento en cuestiones teóricas y metodológicas que le den la consistencia necesaria en beneficio de los sujetos que intervienen, principalmente de los estudiantes y de los asesores. Por tal motivo, creemos que es imperioso iniciar un análisis sobre las cuestiones primordiales de la educación abierta, específicamente de la conceptualización de esta modalidad educativa.

Un primer acercamiento al concepto es que la educación abierta requiere de un estudiante que estudie de manera independiente y que sea autodisciplinado, con gran capacidad de análisis y síntesis.⁵¹

De las características que esta modalidad tiene, es importante decir que se basa en los principios de la educación permanente y de la metodología del estudio independiente, por lo que está dirigida a todos aquellos que:

- no desean asistir a instituciones escolarizadas;
- desean iniciar o concluir sus estudios; o

⁵¹ Escotet, Miguel, "Adverse factors in the development of an Open University in Latin America", en David Seward, D. Keegan and Børge Holberg, *Distance education routledge*, London, 1988, p. 141-156.

- desean continuar su formación académica, profesional o personal.

Además de que ofrece al alumno una oferta de posibilidades, en cuanto a “que se exigen menos requisitos de admisión, de asistencia a un lugar y del cumplimiento estricto de requisitos”.⁵² Al respecto Moreno, nos dice que “representa una opción para las personas que por motivos socioeconómicos, geográficos o de índole muy personal no pueden ajustarse a los tiempos y lugares escolares limitados. En su sentido más amplio, la educación abierta posibilita la flexibilidad en cuanto a antecedentes escolares,⁵³ calendarios, ritmos, espacios, métodos, currícula, criterios de evaluación y acreditación”,⁵⁴ para que las personas logren desarrollarse integralmente.⁵⁵

La educación abierta exige una vinculación entre los diferentes elementos del proceso, como material didáctico, asesoría y evaluación del aprendizaje, con el propósito de que desde nuestra realidad se rescaten los atributos críticos de los servicios que se ofrecen, y de ahí generar una conceptualización de la educación abierta con el contexto nacional, susceptible, obviamente, de enriquecerse, con otras experiencias y de su propio proceso.⁵⁶

Una característica de este tipo de educación es el aprendizaje independiente que debe desarrollarse en los estudiantes, fundamentado en la apertura cualitativa de los espacios, tiempos y medios.⁵⁷

⁵² Voz: “Educación abierta”, SEP/CIEAD. *Glosario de términos*, *op.cit.*

⁵³ Moreno, *op.cit.*, p. 135.

⁵⁴ Guerrero Tapia, Alfredo, “Dialecticidad teoría práctica en los sistemas abiertos”, en Padilla González, Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*. México, IPN-ESCA, 1992, p. 198.

⁵⁵ CIEAD, *Revista EDA XXI*, “Editorial”, núm. 1, 1994, CIEAD, México, p. 1.

⁵⁶ Míaja de la Peña, Ma. Teresa, “La educación abierta en México”, en *Memoria: Seminario Iberoamericano de educación abierta y a distancia*, México, UNAM, CSUA, 1988, p. 22.

⁵⁷ Padilla González, Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992, p. 21.

Sin embargo, la educación abierta no es sólo un concepto, es además un sistema, el cual tiene elementos que le dan forma como modelo educativo. En este sentido, veremos cuáles son esos elementos.

1.4 Características del sistema abierto

Algunas personas han organizado la educación abierta en un cuerpo, llamándole sistemas abiertos. Para entender un sistema abierto debe revisarse el aprendizaje independiente, materiales didácticos, los planes y programas de estudio, requisitos de ingreso, criterios de evaluación y certificación, así como el tipo de asesorías por parte de los asesores.

Los instrumentos que utilizan los sistemas abiertos son:

- La planeación, en la cual se expresan principios y objetivos del sistema, la flexibilidad del contenido, de espacios, tiempos, métodos, estrategias e instrumentos de aprendizaje.
- El material autoformativo. Básicamente material impreso que consta de guías de estudio, bibliografía básica y complementaria, antologías, etcétera.
- Sesiones presenciales (opcionales) en las cuales profesores especializados en las áreas proporcionan asesoría individual o grupal.⁵⁸

Úrsul nos dice que en la estructura de un sistema abierto “debe contemplarse una serie de parámetros para conferirle estabilidad; estos parámetros son los externos e internos.”⁵⁹

⁵⁸ Gómez Garay, Hugo, “Asesoría y/o tutoría técnico pedagógica”, en Padilla González Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992, p. 259.

⁵⁹ Úrsul Solanes, Juan, “El sistema universidad abierta de la UNAM, a 18 años de existencia”, en Memoria. *Jornada del XV aniversario del SUA-ENEO*, México, UNAM-CSUA, 1990, p. 13.

Los externos son:

1. Las características sociales y culturales de la población.
2. Determinantes políticos y económicos.
3. Necesidades educativas de la sociedad.
4. Existencia de recursos humanos, físicos, tecnológicos y financieros.
5. Población caracterizada para este tipo de educación.
6. Estructura del sistema educativo nacional.

Los parámetros internos se derivan de los objetivos institucionales, donde se ofrecen los estudios abiertos, de los cuales se pueden mencionar, entre otros, los siguientes:

1. Coexistencia: cooperar con el sistema educativo vigente.
2. Desarrollo autónomo: formar profesionales acordes con los esquemas ocupacionales para responder a las necesidades culturales, sociales, económicas científicas y tecnológicas del país.
3. Interdisciplinariedad: abordar la problemática contemporánea, desde la óptica de varias disciplinas, enfocada a una área del conocimiento.
4. Innovación: establecer procesos y estructuras que permitan generar cambios en beneficio de la sociedad.
5. Cobertura geográfica: definir la cobertura geográfica poblacional a la que se ofrecerá este tipo de servicio educativo.
6. Aprendizaje permanente y recurrente: orientar al estudiante a la utilización del tiempo libre, hacia una cultura de construcción.

Con relación a los materiales didácticos, estos son: escritos, audiovisuales, películas, programas de radio y televisión, conferencias, entrevistas, investigaciones, prácticas de campo, etcétera.

Arredondo nos dice que la educación permite desarrollar a la persona humana por medio de conocimientos nuevos y que sirve para socializar a las generaciones mayores y jóvenes⁶⁰; y Delors dice que la educación permanente es un periodo de aprendizaje que dura toda la vida. De esta manera, definimos la educación abierta como aquella modalidad educativa flexible en tiempos y espacios (ingreso, egreso y asistencia), certificación y evaluación, que se basa en la educación durante toda la vida (educación permanente), donde cada conocimiento debe acrecentar el saber de cada persona, utilizando para ello el aprendizaje independiente por medio de diversas formas didácticas, tanto escritas como telemáticas. Una vez revisado el concepto de la educación abierta, nos disponemos a señalar los elementos que le dan matiz a este tipo de educación, como es el asesor y la asesoría.

El asesor y la asesoría.

A) El asesor

Antes de empezar, queremos hacer una precisión. Existe una polémica respecto a la conveniencia de utilizar el concepto tutor, en lugar del de asesor. Creemos que esto se debe a la influencia de los que trabajan en las modalidades de educación a distancia y abierta es decir, se cree que todo lo que se utiliza en la educación a distancia como medios, materiales didácticos, y por supuesto, el tipo de asesoría, debe aplicarse a la modalidad abierta. Pero como ya hemos visto, ambas modalidades si bien tienen cierta relación por cuestiones históricas, no siempre interrelacionadas, cada una tiene cierta particularidad (por ejemplo, están sustentadas en la educación permanente o en algunos medios y materiales didácticos), y algunas diferencias (en su metodología, asesorías).

⁶⁰ Arredondo, Martiniano, Martha Uribe y Teresa Wuest, "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles educativos*, núm. 3, enero-marzo, 1979, CISE, UNAM, México, p. 141.

Los autores que han abordado el estudio de la educación a distancia, tienen preferencia por la palabra tutor, en lugar de la de asesor; sin embargo, cuando estos mismos autores se refieren a una de las funciones de la tutoría, utilizan la palabra “asesoría”. En cambio, los que tienen que ver con la educación abierta, mencionan la mayor de las veces la palabra asesor.

Una definición de tutor nos dice que es la persona encargada de una tutela, defensor, protector, sostenedor, administrador, guardador o curador. Por lo que toca al término asesor, es que le da consejo a dictamen; el que es consultor, consejero e informador. Pero para Alicia Meneses, tutor:

proviene del latín *TUTOR* que se refiere al que hace el papel de defender, guardar, preservar, sostener, sustentar, socorrer. En la actualidad se utiliza para denominar a la persona que se desempeña como defensor o promotor, encargado de la tutela de un menor de edad, de una persona que se refiere tutela de sus derechos o de un alumno que requiere orientación.⁶¹

Miguel A. Ramón, hace una caracterización del tutor, nombrándolo tutor pedagógico, que lo define como:

un agente educativo, es decir, un profesional que intencionalmente promueve, facilita y mantiene los procesos de comunicación necesarios para la creación de las condiciones que favorezcan la calidad de los usuarios y el perfeccionamiento del sistema, mediante la asesoría académica y no académica y la retroalimentación correspondiente.⁶²

⁶¹ Meneses De Orozco, Alicia, “El papel docente. Tutores y monitores en los programas de educación a distancia”, Rionegro, Antioquia, 1982, citado por Octavio Arizmendi P. y Stella de González, “Diversos tipos de tutorías: posibilidades y limitaciones”, en *Boletín informativo*, núm. extraordinario, año 3, diciembre 1986, AIESAD, Madrid, p. 20.

⁶² Ramón M., Miguel A., “Orientaciones para la sistematización de la acción tutorial en UNISUR”, en *Boletín informativo*, año 1, núm. 4, junio-agosto, 1984, AIESAD, Madrid, p. 25.

Para otros, es un orientador y facilitador del aprendizaje⁶³, el que “debe crear y recurrir a técnicas, métodos y estrategias que permitan activar, en el alumno, la conciencia y la motivación por su propia formación”.⁶⁴

Pablo Latapí, hace la diferenciación entre ambos conceptos. El tutor, nos dice, es aquel que proporciona “educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido” de personas; en cambio, el asesor es el que “esclarece las dudas o ayuda en la integración de planes de estudio a un alumno a un grupo de alumnos cuando éstos acuden a él”.⁶⁵

Hablando del concepto asesor, Villegas nos dice que es aquel que:

[...]ayuda al estudiante en su autoaprendizaje, indicándole las técnicas más útiles de estudio, ayudándole en la solución de las dudas que podrían obstaculizar su rendimiento, proporcionándole datos de tipo administrador-académico que puedan facilitarle una eficaz adaptación al sistema y, en fin, brindándole todo tipo de asesoramiento para que desarrolle estructuras cognitivas que le permitan aprender en forma independiente.⁶⁶

Para unos, el asesor es aquél que fomenta el autodidactismo y estimula la actitud analítica y constructiva⁶⁷; es el que sirve de enlace entre el estudiante y la institución⁶⁸, el que

⁶³ Montero Montiel, Gabriela, “El perfil del excelente tutor del sistema universidad abierta de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM”, en *Semana del SUA en la UNAM: perspectivas del sistema universidad abierta para el siglo XXI*, México, UNAM-CSUA, 1992, p. 139.

⁶⁴ Guedez, Víctor, “Los fines de la educación superior y la educación a distancia de la función tutorial”, en *Boletín informativo*, año 3, núm. 15, octubre, 1986, AIESAD, Madrid, p. 6.

⁶⁵ Latapí, Pablo, “Enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”. (s.e.).

⁶⁶ Villegas, José Joaquín, *Elementos de interacción didáctica en la enseñanza a distancia: relaciones asesor-alumno*, San José, Costa Rica, UNED, 1985, p. 11.

⁶⁷ González Pineda Arturo y Gema A. Jara, “El asesor en el sistema universidad abierta de la UNAM”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. IV, núm. 3, junio, 1992, AIESAD, Madrid, p. 33.

⁶⁸ Voz: “Asesor”, *Glosario de términos*, op. cit.

propicia el conocimiento en el estudiante por una variedad de procedimientos⁶⁹, de autoestudio y, asimismo, los desarrolle.⁷⁰ La Coordinación SUA,⁷¹ lo caracterizó como aquella persona que llega a:

- intervenir en la elaboración del material didáctico y dar indicaciones para su mejor aprovechamiento;
- guiar y asesorar al estudiante en la temática de estudio;
- orientar y ofrecer alternativas en la interpretación del conocimiento;
- aclarar las dudas que el alumno plantee;
- ampliar los temas requeridos;
- promover el diálogo y la participación académicos;
- efectuar las demostraciones que requieran los contenidos;
- controlar las actividades de aprendizaje y autoevaluación;
- proporcionar bibliografía complementaria;
- diseñar formas de evaluación parcial y final, y
- detectar el proceso de aprendizaje del alumno.

Bosco y Negrín⁷² hacen hincapié en dos tipos de asesores: el pedagógico y el disciplinario. El primero, se refiere a aquel que “domina las estructuras curriculares” de la institución donde labora, y que tenga cierta experiencia en orientación. El segundo, es aquel que domina el contenido de alguna materia que imparte.

⁶⁹ Aguirre y Rivera, Susana, “¿Formación docente en el SUA?”, en *Semana del SUA en la UNAM: perspectivas del sistema universidad abierta para el siglo XXI*, México, UNAM-CSUA, 1992, p. 121.

⁷⁰ Adam, Félix, “Los estudios universitarios”, en Villegas, José Joaquín, *Elementos de interacción didáctica*, op. cit. p. 15.

⁷¹ SUA, *Sistema universidad abierta: mejor educación para más*, folleto de información general, 5a. ed., México, UNAM, 1995, p. 11-12.

⁷² Bosco, Martha D. y Ma. Eugenia Negrín, “Criterios rectores para la práctica del asesor”, en *Primera reunión Latinoamericana a distancia de educación superior abierta y a distancia: criterios e indicadores de calidad de la educación superior abierta y a distancia*, México, UNAM-CSUA, 1994, p. 134.

Por su lado, Molina y Martínez nos explican que es el “encargado de promover” entre los “alumnos” la autogestión de su propio aprendizaje, ya sea “presencial o a distancia”; es “el vínculo entre el usuario y la institución, el promotor, coordinador y participante en el intercambio de ideas en reuniones preferentemente grupales”.⁷³

Pero para comprender mejor el concepto de asesor, es conveniente conocer su perfil como de sus funciones. En este sentido, Montero nos dice lo siguiente, respecto a las funciones que debe tener el asesor:⁷⁴

1. Proponer objetivos de aprendizaje.
2. Guiar al estudiante hacia la adquisición de técnicas de estudio.
3. Sugerir formas específicas de estudio en un área.
4. Orientar al estudiante en el uso de auxiliares didácticos.
5. Resolver dudas específicas acerca de los contenidos de su especialidad.
6. Encauzar la curiosidad y fomentar la creatividad.
7. Elaborar pruebas para evaluar el aprendizaje de una materia.
8. Incrementar el banco de reactivos por medio del material que se diseñe para las diferentes pruebas de evaluación.
9. Proporcionar datos para retroalimentar el sistema de educación abierta.
10. Resolver dudas acerca del funcionamiento del sistema de educación abierta.
11. Establecer relaciones entre el proceso educativo y el medio ambiente social.

Respecto al perfil, Denis De Brito nos explica que todo asesor debe contar con:

1. Amplia cultura general.

⁷³ Molina, Jorge y José M. Martínez, “El rol del docente en la enseñanza abierta: una propuesta”, en *Tercer Encuentro SUA*, México, UNAM-CSUA, 1988, p. 27.

⁷⁴ Montero, *op. cit.*, p. 143.

2. Sólida formación en su área de conocimiento.
3. Dominio de las técnicas, métodos y procedimientos que facilitan, estimulan y garantizan, hasta donde es posible, eficientes situaciones de aprendizaje, y
4. Respeto por la persona y dignidad del que aprende.⁷⁵

Por todo lo anterior, queremos puntualizar que el concepto de tutor es más común que se llegue a utilizar en la educación a distancia; pero los conceptos tutor y asesor se manejan indistintamente para la educación abierta. Sin embargo, creemos que el término de asesor debe emplearse mejor para la misma educación abierta.

B) La asesoría.

Respecto a la asesoría, sucede lo mismo con los conceptos de asesor y tutor, ya que existe una polémica en que si es más conveniente utilizar este término o el de tutoría. Sin embargo, creemos que tal polémica no es tan grande, porque de hecho ambos conceptos están más imbricados en la misma práctica. En este sentido, García nos dice que en la asesoría, se deben categorizar “los patrones del comportamiento [...] en destrezas y habilidades didácticas, lo cual posibilitará el análisis de la inferencia de intenciones a partir de la conducta en una dualidad intención-acción”.⁷⁶

La importancia de la asesoría radica en que ayuda al estudiante en sus dudas de contenido, además de que orienta en estrategias de aprendizaje independiente.” También

⁷⁵ Denis De Brito, Beatriz, “La asesoría académica en la educación a distancia”, en *Boletín informativo*, año I, núm. 4, junio-agosto, 1984, AIESAD, Madrid, p. 20.

⁷⁶ García Albarrán, Ma. de los Ángeles y Araceli Jiménez Mendoza, “La interacción didáctica como objeto de investigación del ejercicio docente en la formación de expertos en la educación superior abierta y a distancia”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid, p. 133.

⁷⁷ Voz: “Asesoría”, *Glosario de términos.*, *op. cit.*

auxilia como apoyo individual o grupal,⁷⁸ enfocándose en “aspectos cognoscitivos como afectivos” del estudiante; fomentando la participación, cooperación y la actividad autoevaluativa y crítica.⁷⁹ Por otro lado, se dice que debe “satisfacer las necesidades y características de la población y de la institución a la que pertenece”.⁸⁰

Comúnmente se acepta que hay dos tipos de asesorías: la individual y la grupal. La individual es aquella “donde se aclaran las dudas que surjan del estudio particular, y en donde se amplían los temas de especial interés para el alumno, las cuales son generalmente optativas”.⁸¹

La asesoría grupal es la que favorece la interacción entre el estudiante, sus compañeros y el asesor, “a fin de desarrollar un ambiente de discusión y análisis de las unidades estudiadas individualmente y sea posible evaluar su participación en los objetivos de cada asignatura”. Este tipo de asesoría puede ser de carácter optativo u obligatorio.⁸²

Otra definición, nos dice que la asesoría es la “que ayuda al estudiante respecto a las duda de contenido, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas. Este servicio puede ser presencial o a distancia”.⁸³ Las funciones, según esta definición, son “acciones que desempeñan las personas dedicadas a orientar a los estudiantes”:

⁷⁸ Gómez Garay, Hugo, “Asesoría y/o tutoría técnico pedagógica”, *op. cit.*, p. 252

⁷⁹ Adam, Félix, *op. cit.*, p. 15.

⁸⁰ Colegio de Bachilleres. “La asesoría y el uso de técnicas para el aprendizaje”, en *Primera reunión Latinoamericana a distancia de educación superior abierta y a distancia*. p. 105.

⁸¹ UNAM. *Sistema universidad abierta: mejor educación para más*, Folleto de información general. 5a. ed., México, UNAM, 1995. p. 12.

⁸² *Ibid.*

⁸³ Voz: “Tutoría”, en *Glosario de términos*, *op. cit.*

- Aclaración de dudas académicas de los grupos por medio de eventos programados o de consultoría.
- Orientación acerca de técnicas de investigación de campo.
- Orientación en casos prácticos y de investigación documental.
- Ayudar en las relaciones interpersonales para una mejor integración.
- Llevar el seguimiento del avance académico tanto individual como grupal.

Por último, hay una definición que aunque se refiere a la tutoría y que hace mención al docente, creemos que se acerca en mucho a lo que es la asesoría, por lo tanto, la tutoría es una “actividad individualizada con el propósito de motivar al estudiante en un proceso de estudio individual e independiente; sin embargo, puede complementarse con reuniones grupales con miras a lograr objetivos educativos comunes”.⁸⁴

1.5 Los sistemas abiertos en el mundo

A lo largo de los siglos XIX y XX, el hombre ha sentido la necesidad de buscar su bienestar y de ampliar su conocimiento del mundo, es decir, la sabiduría, y está convencido que puede lograrlo mediante la educación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la educación abierta se ha desarrollado como modelo educativo. Surgió como una nueva forma de aprender que por sus características de apertura y flexibilidad, ha ofrecido grandes alternativas a los individuos con deseos y necesidades de superación.

⁸⁴ Arizmendi, Octavio y Stella De González. “Diversos tipos de tutorías: posibilidades y limitaciones”, en *Boletín informativo*, núm. extraordinario, año 3, diciembre, 1986, AIESAD, Madrid, p. 20

Falta página

N° 33

Ante esto, las personas que optaron por la educación abierta y a distancia se proponían continuar con sus estudios superiores, con planes y programas flexibles. Como explica Héctor Barrón⁸⁸, la educación abierta y a distancia surgen ante ideas encontradas del modelo de producción capitalista, es decir, educar a más personas con el empleo de menos profesores y con el menor costo posible.

El alto desarrollo científico y tecnológico de los últimos cien años suscita una nueva contradicción entre la necesidad de incorporar trabajadores con conocimientos teóricos y tecnológicos a la producción, confrontando con una escuela que se ubica distanciada objetivamente de la producción, y que mantiene la separación social básica de la sociedad capitalista.⁸⁹

Precisamente una de las funciones de la educación en el capitalismo, ha sido la afirmación de los valores de producción y la difusión ideológica existentes como un instrumento de dominación.⁹⁰ Por esta razón es que los sistemas escolares vivieron críticas constantes en una didáctica tradicional, vertical y autoritaria, repercutiendo probablemente “en la creación de los sistemas abiertos, la educación más activa, el uso de dinámica de grupos y el concepto de educación permanente”.⁹¹

Según Casas Armengol la educación abierta ha corrido al parejo de la educación a distancia, ya que dichas modalidades educativas se han planteado a partir de los objetivos, posturas, concepciones e incluso actividades y estrategias para crear una institución en cada región o país. Por ejemplo en los Estados Unidos y Canadá la educación a distancia se dio

⁸⁸ Barrón Soto, Héctor, “Filosofía política de la educación abierta a fines del siglo XX: tendencias y perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VI, núm. 1, octubre, 1973, Madrid, AIESAD, p. 29.

⁸⁹ Pérez Pascual, Alejandro, “Los sistemas abiertos como formas de unión de trabajo y educación”, en revista *Foro Universitario*, núm. 7, época II, junio, 1981, México, STUNAM, p. 34.

⁹⁰ Castrejón Diez, Jaime, *El concepto de universidad*, México, Trillas, 1991, p. 55.

⁹¹ *Idem*.

con un fuerte apoyo de la televisión y de la computadora para apoyar a los niños y adolescentes; a diferencia de África en que la educación a distancia en un principio se utilizó para seguir educando a los jóvenes desertores del sistema educativo, así como para capacitar a los maestros para dar apoyo a la agricultura.

Por su parte Nelly Villalobos⁹² nos habla de las experiencias que ha habido utilizando la radio y la televisión para la educación a distancia a partir del año de 1967, principalmente en la India, Argelia, Honduras, Australia, Nueva Zelanda, Tailandia. Los casos más representativos a nuestro parecer son India y Australia.

La India con su Radio Rural se comunicaba con la gente campesina, promoviendo innovaciones en el desarrollo de acción comunitaria y diseminando información con relación a la agricultura, la salud, la alfabetización, la educación, el autogobierno y otros aspectos de desarrollo económico y social. En Australia se daba servicios educativos a sus “regiones australes”, poblados diseminados en la parte central del país, mediante lecciones por correspondencia complementadas con transmisiones radiofónicas regulares.

Por su parte, los Estados Unidos considerados como pioneros de la radio y la televisión en los diferentes niveles educativos, en el plano universitario empleaban la primera para programas regulares de las universidades, y la televisión con la técnica de circuitos cerrados.

Continuando con Villalobos, nos dice que existieron las experiencias en México, como la capacitación de los maestros en los años cuarenta, así como de la Telesecundaria en los setenta hasta la fecha. Pero el caso más notable de un sistema a distancia y abierto en el

⁹² Villalobos de Lugo, Nelly, “Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta”, ponencia presentada en la *Primera Conferencia de Educación Superior*, San José de Costa Rica, del 16 al 19 de marzo de 1981, en *Diplomado en educación abierta, op. cit.*, pp. 31-37.

mundo, fue la Open University de Inglaterra, que fue creada entre 1970 y 1972. Lo fue porque muchas instituciones de educación superior en el mundo, han seguido su ejemplo.

Hoy en día, en la Comunidad Económica Europea, se vive una notable influencia del modelo de la Open University británica, ya que ésta facilitó la descentralización de las instituciones de enseñanza a distancia pero hubo problemas económicos para el mantenimiento de tales establecimientos.

1.5.1 La Open University

Desde la aparición de esta universidad otros gobiernos y universidades se dieron a la tarea de crear organismos similares. Al parecer en el caso de México, fue determinante para que se creara el Sistema Universidad Abierta en la UNAM en 1972, siendo rector Pablo González Casanova.

La Open University de Inglaterra se inauguró en 1971. Su propósito fue el de proporcionar educación universitaria a todas aquellas personas mayores de veintiún años, que por diversas razones no pudieron acceder a dicho nivel y que carecían de los requisitos habituales para asistir a las universidades comunes. Desde su inicio no se pensó que el sistema abierto compitiera con el convencional, es decir, con el escolarizado, sino que pretendió dar servicio a quienes ya no tienen acceso a las instituciones establecidas.

En este sentido, el objetivo de la Open fue, “proporcionar la oportunidad de obtener un título universitario[...] a aquellos adultos que [pudieran] emprender estudios sistemáticos de jornada parcial”.⁹³ La implementación de tal objetivo se efectuó a través de: la enseñanza

⁹³ Grattan, Donald, “¿Qué es la universidad abierta? El caso del Reino Unido”, en *Deslinde*. Cuaderno de cultura política universitaria, núm. 36, México, UNAM, 1973, p. 12.

por correspondencia, radio, televisión, por instrucción programada y otros medios integrados en programas cuidadosamente estructurados para que cada cual los pudiera cumplir con escasa o ninguna ayuda y prácticamente desde su domicilio.

La Open University se constituyó en seis facultades: “Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Estudios Pedagógicos y Humanidades. Con excepción de Pedagogía, las demás proporcionaban cursos de fundamentación interdisciplinaria orientados a consolidar los prerrequisitos necesarios para las disciplinas que integraban las diversas carreras que se seguirán con posteridad y crear las óptimas condiciones mentales e instrumentales para iniciar estudios que se apoyaran en un sistema de comunicación diferente del convencional”.⁹⁴

El componente nuclear de la Open, fue la “instrucción por correspondencia y el material” didáctico.⁹⁵ Los estudiantes recibían por correo, “los elementos necesarios para estudiar y trabajar”. Se cuidaba que el lenguaje de los textos confeccionados que se enviaban periódicamente fuera lo más claro y preciso posible, ya que el alumno no tendría un docente a su disposición que le esclareciera lo que no comprendía. El estilo, en general, era similar al de los textos programados, exigiendo, a través de los ejercicios y cuestiones que se planeaban, una plena y activa participación de los destinatarios.⁹⁶

Contaba con un grupo de asesores, los cuales estaban apoyados por consejeros en medios audiovisuales “expertos en servicios de instrucción por correspondencia, analistas de sistema, programadores, evaluadores. Personal especializado de la BBC (de Londres)

⁹⁴ Lafourcade, Pedro D., *op. cit.*, p. 133.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 134.

⁹⁶ *Idem.*

contribuyó a la producción y puesta en el aire de todos los cursos existentes”.⁹⁷ Las carreras se estructuraron por unidades, las cuales se componían por: material didáctico escrito, programas de apoyo por audiocassettes y videocassettes, asesorías individuales o grupales, visitas a conferencias y debates, laboratorios y las evaluaciones, tanto por los mismos estudiantes como por los asesores, realizadas en periodos ya establecidos como a fin de año y ejercicios de autoevaluación.

1.5.2 Los sistemas abiertos en Latinoamérica

La aparición de la educación abierta en México, y en el resto de Latinoamérica, respondió principalmente como el mejor instrumento para la solución de la problemática en que vivían mujeres y hombres, en sociedades con dependencia económica y política,⁹⁸ en especial de los Estados Unidos.

Dicha dependencia provocó que hubiera pocos trabajos y bajos sueldos, por lo que familias enteras orillaban a los jóvenes a contribuir con la exigua economía del hogar para ir sobreviviendo. Ante tal problemática, fueron muy pocos jóvenes estudiantes que podían incorporarse a un sistema de enseñanza superior. Esta situación alentó a la creación de los sistemas de educación abierta, tanto en los países desarrollados principalmente de los Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Japón, Alemania⁹⁹ y los subdesarrollados como la India, Venezuela, Colombia, Costa Rica, México, entre otros. En los países desarrollados, la educación abierta proporcionaba la actualización de los sectores productivos. En cambio, los

⁹⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁹⁸ Barrón Soto, *op. cit.*, p. 29.

⁹⁹ *Idem.*

países subdesarrollados ofrecieron la educación abierta como paliativo a sus problemas sociales.¹⁰⁰

Cuando surgieron los sistemas abiertos se pensó que se podía dar acceso a un gran número de estudiantes para que continuaran sus estudios, ya que con esta modalidad educativa los costos de operación a largo plazo disminuirían, además de que se cumpliría con uno de los postulados que empezaba a plantear la UNESCO: la educación permanente.¹⁰¹

Los casos más representativos de educación abierta y a distancia en Latinoamérica han sido: la Universidad Nacional Abierta (UNA) en Venezuela; la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Costa Rica; el Sistema Universidad Abierta de la UNAM (SUA) en México; la Universidad Abierta de Loja en Ecuador; la Universidad de la Sabana en Colombia; la UNISUR en Bogotá, Colombia, y el Centro de Educación a Distancia de República Dominicana.

En conclusión, puede afirmarse que los sistemas abiertos fueron creados, en casi todo el mundo, como las mejores opciones educativas para que las personas -sobre todo jóvenes y adultos- pudieran iniciar o continuar sus estudios, tanto en el nivel básico como en el nivel medio superior y superior. Existen notables diferencias en la implementación de esta modalidad entre los países llamados desarrollados y los que están en vías de serlo. En países, como los Estados Unidos, Canadá, Japón, etcétera, se han utilizado todos los recursos disponibles, tanto económicos, como tecnológicos y hasta políticos. En cambio, en los países en vías de desarrollo apenas si se ha podido contar con los mínimos recursos financieros, de personal y materiales, de tal suerte que sólo se cuenta con instalaciones y material didáctico.

¹⁰⁰ Jiménez, Blanca y Ana María Oehler, *El sistema universidad abierta*, Folleto, México, UNAM, 1983, p. 11.

¹⁰¹ Barrón Soto, *op.cit.*, p. 30.

Sin embargo, en ambos casos la premisa fundamental en la creación del sistema fue la flexibilidad en el tiempo y el espacio.

1.5.3 Los sistemas abiertos en México.

En el caso de México, el principal motivo de la creación de los sistemas abiertos en la década de los sesenta, fue la creciente demanda para acceder al nivel superior.

En México, los sistemas de Educación Abierta surgen dada la existencia de factores socioeconómicos que impidieron en el pasado el acceso a la educación de amplios sectores de la población, es así como pretenden, entre otros objetivos, romper con el concepto elitista de la educación y en consecuencia ampliar las posibilidades de su oferta.

Por lo tanto, la Educación Abierta se constituye, como una alternativa que ofrece el Sistema Educativo Nacional, como respuesta a las demandas de los diversos sectores y sus circunstancias.¹⁰²

Es decir, estos sistemas recibieron a la población que pedía y exigía un lugar para continuar estudiando, así como a la rezagada y rechazada del sistema formal, que por razones sociales, económicas o personales no pudieron seguir estudiando. A principios de esta década, se crea la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD), que tuvo como propósito coordinar las acciones para favorecer el desarrollo de tales modalidades educativas tanto en los sectores públicos como en los privados, (ver anexo 1). Dicha Comisión investigó a las instituciones públicas y privadas que impartían la educación abierta y a distancia en nuestro país. Cabe mencionar que ambas modalidades se estructuraron en los niveles del Sistema Educativo Nacional: básico, media superior y superior. Sin embargo, cabría aclarar que en el nivel básico es el INEA el que coordina hasta la fecha la educación abierta para aquellas personas adultas que no han podido iniciar o concluir sus estudios.

¹⁰² Miaja, *op. cit.*, pp. 13-14.

A) Nivel básico.

Comprende la educación en los niveles elemental y medio. Una de estas instituciones es el INEA que tiene en cada uno de los estados representaciones que ofrece el servicio.

B) Nivel medio superior.

Se identificaron 15 instituciones que son, en su mayoría, de tipo estatal y tienen control administrativo centralizado.

C) Nivel superior.

Respecto a este nivel en su momento se contaban con 18 instituciones que la impartían y eran fundamentalmente de carácter estatal, aun cuando también se incluyen instituciones particulares y de gran importancia social.

D) Nivel posgrado.

Ocho instituciones se estaban encargando de cubrir las necesidades del nivel posgrado. En este rubro, debido a su bajo volumen de demanda, mostraba una similitud con los rubros elemental y medio.

1.5.3.1 El caso del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, se gestó durante un proceso que inició desde 1966, con el proyecto de reforma universitaria del entonces rector Javier Barros Sierra. Dicha reforma obedecía principalmente al

crecimiento de la demanda de educación superior en el país, y particularmente de la que ofrece nuestra casa de estudios, la que nos obliga a elevar por todos los medios posibles la eficiencia de nuestro trabajo con el objeto de poder atender cada vez mejor a un mayor número de

estudiantes. Este objetivo habremos de alcanzarlo a través de una permanente reforma académica y administrativa.¹⁰³

El rector Pablo González Casanova continuó el proceso de “reforma universitaria” y da mayor relevancia a la democratización de la enseñanza superior. Su propuesta democratizadora tomó vida en estos dos proyectos: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema Universidad Abierta (SUA).

Ya en la Asamblea de la ANUIES, llevada a cabo el 21 de abril de 1971, se hizo la “Declaración de Villahermosa”,¹⁰⁴ (ver anexo 2) que versaba sobre la reforma universitaria, y concretamente en la “impostergable” necesidad de una reforma integral de las instituciones de educación superior, ya que imperaba en el país una serie de problemas de improductividad, subempleo, dependencia tecnológica, etcétera.

Los planteamientos de la reforma consistían en “encontrar los medios más eficaces para hacer realidad los objetivos de la educación, que permitieran desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre” para que contribuyeran a establecer “un orden justo que promueva su desenvolvimiento”.¹⁰⁵ También se dijo que debía haber cambios del orden académico, administrativo, económico y social, para que las instituciones de educación superior fueran realmente auténticas y democráticas es decir, dar oportunidad a todos los que deseaban seguir con sus estudios sin restricción alguna.

¹⁰³ Barros Sierra, Javier, “Acuerdo para la creación de la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza”, ERA, núm. 10, pp. 94-102, 1976, Secretaría de Rectoría de la UNAM, 1969. Citado por Prócoro Millán, B, “Alcances y limitaciones del sistema de universidad abierta en la UNAM”, en Revista *Foro Universitario*, núm. 19, época II, junio, 1982, México, STUNAM, p. 21.

¹⁰⁴ UNAM, “Declaración de Villahermosa sobre la reforma universitaria”, en *Gaceta UNAM*, Órgano informativo de la UNAM, tercera época, vol. II, núm. 26, 23 de abril, 1971, México, UNAM, p. 1. Si se lee con atención y se hace una comparación la “Declaración de Villahermosa” retomaba en gran medida los principios de la educación permanente, como de la Open University de Inglaterra.

¹⁰⁵ *Idem*.

Varias propuestas se expusieron, pero a nuestro parecer, la más importante fue la siguiente:

1) La reforma educativa es un proceso permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.¹⁰⁶

Aquí puede leerse que ya se estaba planteando y gestando la creación de un modelo educativo diferente al escolarizado, que respondiera a la necesidad social de tener mayor acceso a la educación superior; y que este acceso garantizara, a su vez, el desarrollo cultural y social de la población con el consecuente reparto equitativo de la riqueza.

Para agosto de 1971, el rector González Casanova expresó en la Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, celebrada en Toluca, Estado de México, los conceptos que regirían la reforma para la UNAM, que abarcaba tres aspectos principales: (Ver anexo 3)

1. La reforma universitaria.
2. La reforma de gobierno y la administración.
3. La reforma de la difusión política y cultural.

La primera englobaba fundamentalmente la vinculación de las ciencias y humanidades para que se generaran nuevas carreras así como nuevos profesionistas. Para tal efecto se proponía la creación del CCH en el nivel bachillerato; la utilización de nuevas “técnicas de enseñanza”, para que los estudiantes aplicaran el conocimiento adquirido en la práctica, el trabajo y la investigación; organizar un sistema de pruebas, autopruebas y paquetes de materiales didácticos, y el establecimiento de una Universidad Abierta:

que combine las técnicas clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, diálogo o la conferencia con la producción de material didáctico, las casas de cultura, con los centros de producción y de servicios, las bibliotecas y seminarios, con las fábricas; las clínicas, los

¹⁰⁶ *Idem.*

laboratorios y talleres: los centros de orientación, con los centros de evaluación y certificación. Así las ciudades universitarias aisladas y las escuelas-aisladas tenderán a desaparecer con los profesores "catedráticos" que serán substituidos por maestros consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, de trabajo de campo, etcétera. Este nuevo sistema de enseñanza está en proceso de gestación y supone nuevas formas en el uso del presupuesto para la producción del material didáctico, la fundación de casas de cultura o de instalaciones académicas en centros de producción y de servicios, la vinculación de todo plan de inversión para la producción y los servicios con los planes de inversión para la educación, a modo de abatir costos en la inversión, hacer un uso óptimo de recursos humanos y técnicos, que de otro modo no se aprovechan para la educación, y ligan la enseñanza técnica y la aplicada.¹⁰⁷

La segunda pretendía hacer más participativas y democráticas las decisiones de la Universidad: aumentar el número de organizaciones de profesores y estudiantes, pero que al mismo tiempo fueran de un carácter "realmente significativo".

La tercera tenía por objetivo difundir entre los universitarios -humanistas o científicos- los métodos de análisis político, económico e histórico, y esto se lograría no sólo con las cátedras; los diálogos, seminarios, intercambio de ideas, serían también utilizados en favor de este tercer aspecto de la reforma.

Con estos antecedentes, el 25 de febrero de 1972, el H. Consejo Universitario de la UNAM, aprobó la creación del SUA, (ver anexo 4), donde se le define como un sistema de educación superior creado para aprovechar "la infraestructura de la UNAM, sus recursos humanos y técnicos para establecer un sistema alternativo y simultáneo al que existe

¹⁰⁷ UNAM, "Conceptos del rector de la UNAM sobre la reforma universitaria, en *Gaceta UNAM*. Órgano informativo de la UNAM, tercera época, vol. II, núm. 2, 27 de agosto, 1971, México, UNAM, p. 2.

actualmente”.¹⁰⁸ El mejor motivo para justificar su creación fue el que cada vez más personas exigían un lugar para estudiar.¹⁰⁹

Desde su creación se propuso que cualquier persona que lo deseara podría inscribirse en el sistema. Con esto se cumplía con el principio de la “democratización de la educación”. El sistema creado cooperaría con los centros de producción pública y privada y permitiría el establecimiento de un procedimiento permanente de evaluación que sólo funcionaría en las escuelas y facultades que desearan adoptarlo. La característica más clara del SUA y de su metodología era que:

La Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y los vincule con los medios de comunicación de masas, con la televisión, el radio, el cine, etcétera. El sistema Universidad Abierta contribuirá a elevar la eficiencia de los estudios universitarios.¹¹⁰

Con lo anterior, se ha puesto de manifiesto que el SUA, desde su institucionalidad en la UNAM, se ha diferenciado de lo que tradicionalmente se conoce como educación escolarizada. El objetivo principal que era vincularse directamente con los centros de producción pública y privada no se ha cumplido cabalmente. Sin embargo, ha conseguido elevar significativamente la eficiencia de los estudios universitarios. Se le dio el nombre de Sistema Universidad Abierta porque:

comunica con relativa facilidad, el propósito de esta nueva modalidad de la enseñanza universitaria.

Nuestra Universidad es en gran medida una universidad, pero puede ampliar con eficiencia la educación saliendo de los claustros universitarios y utilizando progresivamente los nuevos

¹⁰⁸ UNAM, “El sistema universidad abierta de la UNAM”, en *Gaceta UNAM*, Órgano informativo de la UNAM, número extraordinario, 26 de febrero, 1972, México, UNAM, p. 1.

¹⁰⁹ Úrsul Solanes, *op.cit.*, p. 13.

¹¹⁰ UNAM, “Exposición de motivos”, en *Revista Reflexiones*. México, UNAM-CSUA, 1988, p. 71.

medios de comunicación y evaluación de conocimientos, combinados con los medios tradicionales o clásicos de enseñanza como son la cátedra y el diálogo; estos últimos no por tradicionales o clásicos dejan de tener una significación y una validez extraordinarias, simplemente se combinan con otros nuevos para hacer que la UNAM amplíe sus posibilidades de educación y eficiencia, y, eventualmente, dejan abierta la posibilidad de que cada facultad o escuela decida si adopta para la totalidad de su magisterio y de sus estudiantes, este nuevo sistema, cuando se den los requerimientos técnicos y de libertad opcional que es necesario preservar en toda Universidad; pero mientras esto no ocurra resulta indispensable crear una nueva etapa de apertura de la Universidad Nacional Autónoma de México, a la cual se denomina Sistema Universidad Abierta de la UNAM.¹¹¹

Por otro parte, en su momento se señaló otra característica de este sistema: que el aprendizaje iba a sobresalir por encima de la enseñanza. Se consideraba que esta última no tendría mucha cabida en el sistema, salvo en la inducción y en otros casos excepcionales como en los laboratorios, talleres y exámenes.

Para hacer énfasis en la actividad que debe realizar el estudiante y en las metas que debe alcanzar.¹¹²

En síntesis, el SUA fue concebido para:

- 1) Ir a los centros de producción de bienes y servicios.
- 2) Fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etcétera.
- 3) Descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de enseñanza superior del país y de Latinoamérica.
- 4) Satisfacer la creciente demanda de educación superior, siendo flexible, sin horarios ni calendarios rígidos.

¹¹¹ UNAM, "El sistema universidad abierta", *op. cit.*, p. 1.

¹¹² *Idem.*

Sus objetivos fueron definidos de esta manera:

- 1) Utilizar, además de sus propias instalaciones, las de empresas públicas y privadas, ejidos, sindicatos, asociaciones, y los que fueran puestos a su disposición.
- 2) Asociarse con otras instituciones mediante convenios de cooperación recurriendo para ello a profesionales del sector público o del privado.
- 3) Dar a conocer y supervisar el material didáctico necesario para alcanzar los objetivos planeados.
- 4) Crear y supervisar permanentemente los sistemas de transmisión, evaluación y registro de los conocimientos, de acuerdo con los objetivos y niveles de aprendizaje o grados.
- 5) Difundir entre los estudiantes las técnicas que se habrán de utilizar para la evaluación de conocimientos.
- 6) Impartir los mismos estudios, exigir los mismos requisitos y otorgar los mismos grados o títulos académicos que en el escolarizado.
- 7) Ejercer todas aquellas atribuciones que estime conveniente para sus fines.

Sin embargo, es hasta mediados del año de 1973 que empieza a operar propiamente el sistema en el nivel profesional; asimismo, se constituye la Coordinación que se encargaría de dirigir, planear y operar todo lo concerniente a dicho sistema. Por esas mismas fechas, el proyecto SUA fue modificado en sus objetivos y finalidades sociales. En 1989 “se considera entonces el sistema abierto como una modalidad para el adiestramiento, capacitación y reforzamiento académico del personal docente y un auxiliar que coadyuva a disminuir la reprobación y deserción de la población estudiantil de la UNAM”.¹¹³ Cabe señalar que cada División del SUA trabajó con una organización específica, que se rige por el Reglamento SUA, (ver Anexo 5).

¹¹³ ANUIES, “Evaluación de los sistemas de educación abierta”, *op. cit.*, p. 51-52.

II. FORMACIÓN DOCENTE DE LOS ASESORES DE LA UNAM

A tres décadas de haberse creado los sistemas abiertos en el nivel superior en nuestro país, las prácticas son muchas; pero pocos los trabajos escritos que traten de la formación de asesores en la educación abierta. La importancia de este tema lo podemos ver revisando la evaluación acerca de los sistemas abiertos y a distancia en nuestro país, realizada a finales de 1989¹¹⁵, donde se dijo que se consideraba indispensable seleccionar, inducir y capacitar con mayor rigor al personal académico, ya que no sólo es válida la repetición de la experiencia escolar en condiciones menos favorables, también podría ser conveniente promover y reglamentar estímulos a los académicos por su participación en esta modalidad educativa.

En el mismo estudio, se ha planteado que la situación de la formación y actualización de los asesores en el sistema abierto no ha podido consolidarse ni académica y administrativamente; porque no se ha afianzado un modelo o método de trabajo. Esto ha redundado en que cada quien ha interpretado la educación abierta a su manera y “de aquí la pluralidad de formas de trabajo que se hayan adoptado”,¹¹⁶ así como la diversidad de criterios en la formación de los asesores.

Es bien conocida la problemática de que la mayoría de los asesores “proviene del sistema presencial, motivo por el cual se requiere, de manera especial, [su] formación y actualización permanente”.¹¹⁷ Por el hecho de haberse formado profesionalmente en el sistema presencial, el docente que se desempeña en la modalidad abierta enfrenta ciertas dificultades cuando pretende cambiar su actitud. Por lo tanto, encontramos a algunos asesores reproduciendo la cátedra tradicional en el tiempo dedicado a las asesorías.

¹¹⁵ ANUIES-SEIC, “Sobre educación abierta: proyecto 5.5, evaluación de los sistemas de educación abierta”, en *Revista de la Educación superior*, núm. 69, enero-marzo, 1989, ANUIES, México, p. 144.

¹¹⁶ Aguirre y Rivera, Susana. *¿Formación docente?*, *op. cit.*, p. 121.

¹¹⁷ *Idem.*

Conforme a esta situación, al parecer la mayoría del personal académico de los sistemas abiertos carece de formación especial para impartir conocimientos en esta modalidad. Este hecho conduce a repetir la relación vertical entre profesor y alumno en el momento de ofrecer las asesorías grupales, en contra de uno de los postulados del sistema, el cual plantea que tiene que haber asesorías, de preferencia de manera personalizada. En muchos casos, en estas *asesorías* los *asesores* (monitores, consultores) simplemente imparten clases con menos frecuencia y en sesiones más largas que las de un curso escolar normal, para muchos de ellos no es clara la diferencia entre la función casi tutorial y la atención normal de un grupo escolar.¹¹⁸ Lo que queda claro es que la formación del personal académico tiene que darse bajo los principios propios de esta opción educativa y no bajo la directiva del sistema escolarizado.

Cuando hablamos de asesores y de su formación tenemos necesariamente que comentar las condiciones que debieran cumplirse. De la misma forma hay que mencionar los ideales que podrían mejorar, tanto la calidad educativa como de la seguridad laboral de los mismos asesores que trabajen en el sistema. Por lo tanto, se hace más necesario el seleccionar con mayor rigor, inducir y capacitar al personal en un sistema que no es simplemente la repetición de la experiencia escolar en condiciones menos favorables. De la misma manera podría convenirse, promoverse y reglamentarse estímulos a los académicos que muestren interés en participar en los sistemas abiertos.¹¹⁹

La formación docente se ha considerado como factor relevante para elevar la calidad de la educación. Durante años en nuestro país las instituciones de educación superior se han preocupado por formar a su personal docente; sin embargo, es sabido que no siempre los programas que se llevan a cabo impactan inmediatamente en los alumnos, como tampoco son los más recomendables; más bien, éstos parten de las necesidades

¹¹⁸ ANUIES-SEIC, "Sobre educación abierta: proyecto 5.5, *op. cit.*, p. 141.

¹¹⁹ *Idem.*

“propias” de las autoridades y no de lo que necesitan o requieren los docentes. Pareciera que lo más recomendable sería que las autoridades y asesores (o en su caso, profesores), lleguen a acuerdos, haciendo reuniones periódicas, estableciendo qué es lo mejor. Tanto autoridades como asesores parten del supuesto de un “deber ser”, pero sólo en el diálogo y arreglos podrá llevarse a cabo con éxito la educación que recibirán los estudiantes.

La educación abierta en todo el mundo ha enfrentado nuevos problemas conceptuales, planeación, programación, organización y evaluación. No obstante estas circunstancias, no debemos sentir temor cuando deseamos trabajar en esta modalidad. Por el contrario, siempre será importante hablar y escribir acerca del tema para que poco a poco la educación abierta pueda consolidarse como tal. Antes de abordar cualquier proceso de formación docente, consideramos necesario determinar el concepto de formación al que vamos a referirnos; porque este concepto ha sido usado con diversas finalidades y, en algunas ocasiones, contradictorias entre sí. Sin embargo, creemos que es importante apropiarnos de alguno o algunos de éstos para poder entender cómo se lleva a cabo la formación propiamente dicha de los docentes.

2. 1 Concepto de formación.

Menze opina que con la formación, el hombre multiplica sus oportunidades de instrucción, porque “amplía su horizonte y descubre nuevas posibilidades”,¹²⁰ que pueden ser actividades físicas o intelectuales, materiales o espirituales, pero que tiene como característica especial que permite desplegar el panorama sobre una situación determinada. Es decir, no es lo mismo conocer una técnica, que incluso puede ser obsoleta, ante varias técnicas y que además ya están depuradas, y que lograrán en un determinado momento abrirle mejores oportunidades, ya sea monetarias o hasta de solo de conocimiento, sin lucro.

¹²⁰ Menze, Clemens, “Formación”, en Speck, J. y G. Wehle, (coord.), *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1980, p. 270.

Gadamer relaciona la formación con el trabajo y la cultura. Con el trabajo, porque va más allá de sí mismo, de su inmediatez, buscando siempre la generalidad. Con la cultura, porque es algo que deben los seres humanos acrecentar momento a momento a lo largo de su vida. Además nos dice que hay dos tipos de formación: la práctica y la teórica. La primera es la “entrega” a la generalidad para hacer de la profesión de cada individuo una “cosa propia” y con el tiempo deje de ser una barrera. La segunda, consiste en aprender a “aceptar la validez de otras cosas” y “en encontrar puntos de vista generales”, es decir, la formación es la comprensión de un sentido general de la medida como verse a sí mismo y elevarse por encima de sí mismo.¹²¹

Continúa este autor, que en la formación no vale tanto lo práctico, lo inmediato, como actualmente se ve en el mundo actual, por el contrario desea que el hombre se dirija hacia un plano intelectual y logre reflexionar acerca de su entorno, y tal vez de esta manera pueda resolver los problemas que le aquejan (relaciones interpersonales, la falta de democracia, deterioro de la naturaleza, etcétera). Cuando hablaba de generalidad deseaba volver a lo que los griegos pensaban de la filosofía, que el conocimiento es uno, que no puede ser la física, química, matemáticas, biología, pero para que las personas puedan comprenderlo mejor se hace necesario reflexionar acerca de sus partes. Gadamer nos hace recapacitar de que no debemos olvidar la generalidad (el todo), porque sólo así el hombre puede ver claros sus objetivos, no perderse; y si lo hace, podrá rectificar el camino desviado.

Por su parte Honoré critica que el campo de la formación, se reduce “a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento u ocio”.¹²² Pero que si se llegase a superar esto, entonces

¹²¹ Gadamer, Hans-George, *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1977, pp. 38-43.

¹²² Honoré, Bernard, “Introducción”, *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid, Narcea, 1980, p. 10.

podría el ser humano contribuir a “su conocimiento”, por lo que se hacía indispensable fundamentar teóricamente la formación.

Honoré nos hizo notar que la formación tenía que trascender, ser objetiva y en especial, que fuera vivida y sentida por los docentes para que beneficiaran en una mejor preparación para los estudiantes. Dicho autor también nos habló de una doble exigencia:¹²³

- 1) No debe separar al ser formado del ser formante. El recorrido del desarrollo del individuo a propósito del cual se habla de formación, debe ser considerado en los mismos términos que el proceso de la acción formativa. Lo que nosotros estudiamos es un individuo o conjunto de individuos en situación de interacción en la formación.
- 2) No debe separar pasado y porvenir, lo cual conduce a no separar causalidad y finalidad. Una teoría de la formación no puede ser genética, o hay que dar un nuevo sentido a la palabra génesis, que indicaría no solamente el origen y las etapas, sino la orientación y la finalidad.

En el primer caso, nos habla de que al mismo tiempo que una persona (en este caso, de un docente) enseña, también aprende, y viceversa; así como alguien que aprende, puede enseñar. Esto pareciera ilógico, pero si se analiza detenidamente podemos darnos cuenta de que esto no es tan irreal. Así cuando una persona se está formando, en su mente pasan imágenes de que puede poner en aplicación lo que está aprendiendo, desea hacer ejemplos de los dictados que toma o de lo que lee. De esta manera, el estudiante, aquel que aprende a escuchar y ver los ejemplos de la otra persona que le enseña, se imagina lo que él también podrá enseñar algún día a alguna persona que podría ser a su hermano, amigo, o una persona adulta; y puede que se imagine que él logrará ser igual o mejor que su profesor.

¹²³ *Ibid.*, pp. 107-108.

En este sentido la formación debe ser vista por el sujeto como la oportunidad para formarse a partir del descubrimiento de sí mismo, de su realidad, necesidades, contexto y de su interacción con éstos, que lo puede llevar a procurar la elaboración de su plan de vida en el cual se integren los aspectos situacionales que lo constituyen: lo político, lo económico, lo cultura, lo social y lo cotidiano, es decir, la formación debe ser integral, no sólo entra en juego lo puramente académico, lo que otro u otros docentes puedan enseñarle; sino por la interacción que tenga precisamente con su medio laboral, con sus amigos y con su familia. “Formase no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.”¹²⁴ Esto nos permite concebir a la formación como algo simple, nuevo y trascendente, que va interrelacionado con el cúmulo de conocimientos previos, genera otros nuevos y transforma los ya adquiridos, todo gracias a un proceso constante y que debe convertirse en un plan de vida, más allá de lo profesional.

La formación tiene que considerar la relación del hombre con el mundo. Dicha relación se puede hacer a partir de cuatro teorías de la formación:

1) *Teoría de la formación formal.*

Esta teoría trata acerca de la utilización de la energía (esfuerzo), para asimilar los contenidos. “Lo decisivo es la formación de las energías del yo”. El mundo es lo material para “la modelación” del hombre, que se lleva a cabo en la escuela y por medio de una enseñanza formal.¹²⁵

2) *Teoría de la formación categorial.*

La formación se entiende a partir del proceso dialéctico de tres etapas de reflexión, “que

¹²⁴ *Idem.*

¹²⁵ Menze, *op. cit.*, p. 271.

caracterizan tres modos de relación del hombre con el mundo, entrelazados entre sí¹²⁶.

- a) Lo intuitivo y lo práctico de las cosas.
- b) Distanciamiento de la realidad, para poder captarla y comprenderla en su ser.
- c) Comprensión de la cosa y de su sentido.

Y más aun, la formación es un proceso de “autorrealización del individuo en la compenetración de sí mismo y del mundo”¹²⁷.

3) *Teoría dialogística de la formación.*

Se le conoce también como teoría dialéctico-reflexiva. “La autorrelación del sujeto individual estaría por encima de toda exigencia de lo otro con que él se enfrenta; lo otro sólo representaría el medio para que este devenir, como un momento necesario que pone en marcha el proceso”¹²⁸.

4) *Teoría de la formación técnica.*

Se desarrolla en oposición a la concepción humanístico-idealista. La “formación no es ya sinónimo de emancipación del particular, sino que adecuadamente se ha de entender como formación técnica, ya que la técnica es la expresión y la caracterización del hombre moderno. Así pues, la formación técnica no es cuestión especial dentro la teoría general, preestablecida, de la formación, sino que capta exhaustivamente la esencia de la formación sin más”.

Por su parte Menze, agrega que al reflexionar acerca de la formación, no debemos olvidar el desarrollo de otros conceptos como socialización, escuela, lenguaje y trabajo. Aquí cabría recordar al mismo Gadamer quien afirma que podemos aproximarnos al

¹²⁶ *Ibid.*, p. 273.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 274

¹²⁸ *Ibid.*, p. 275

concepto de formación entendiendo otros conceptos.¹²⁹ La socialización es la que da las pautas de comportamiento entre los hombres; pero no es de ningún modo un proceso de adaptación, sino que es la transformación creadora de su realidad, de su ser. Con relación a la escuela, se le considera “como el lugar en el que con un trabajo sistemático se va construyendo el mundo de la formación del joven”. Como la escuela está ligada a programas y contenidos de enseñanza-aprendizaje, debe tenerse en cuenta que estos dependen del contexto histórico y de la madurez de los sujetos.

Referente al lenguaje, es claro que sin él los seres humanos no podrían comunicarse los unos con los otros, además de que dentro del lenguaje “están depositadas las formas de pensar” de todos ellos.¹³⁰

Con el trabajo, el hombre recrea su realidad, la re-descubre, sin olvidarse de sus las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales en que vive.¹³¹ Por lo que el trabajo y la formación deben encauzar el tiempo libre, el deporte, la educación, la política, etcétera, tanto de las mujeres como de los hombres.

Una vez que se han revisado algunas propuestas que nos hablan del concepto de formación, podemos pasar a revisar otro concepto que también es importante: la formación docente. Aquí cabe recordar lo que escribió Gadamer, que con el entendimiento de la formación podemos comprender otros conceptos más, en este caso conoceremos el de la *formación docente*.

2.2 Formación docente

En las siguientes líneas revisaremos el concepto de formación docente: las tendencias,

¹²⁹ Gadamer, *op. cit.*, p. 38.

¹³⁰ Menze, *op. cit.*, p. 281.

¹³¹ *Ibid.*, p. 283.

características, perspectivas dominantes, las dimensiones que existen con relación a la formación docente y finalmente veremos un cuadro de las estrategias de enseñanza-aprendizaje derivadas de la aproximación cognoscitiva y conductual, todo con el objetivo de entender tanto en su generalidad como en sus partes a la *formación docente*.

Benejam nos indica que se vuelve imprescindible que se lleve a cabo una formación docente. Para este autor, la formación:

consiste en saber observar al alumno, analizar el acto educativo, diagnosticar, planificar, evaluar, rectificar y colaborar, y cada uno de estos pasos requiere no sólo una técnica, sino también un arte y una filosofía. Es necesario aplicar los conocimientos a una realidad cambiante e irrepetible y debe hacerse siguiendo unos criterios; por eso hay buenos maestros y maestros mediocres, al igual que sucede con todas las profesiones.¹³²

Por otro lado, distintos organismos internacionales han señalado que los docentes viven el abandono de las autoridades de sus respectivos países. Así por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) subrayó que los docentes en la mayor parte del mundo se hayan en una posición delicada, debido a los bajos salarios, a las condiciones poco favorables y por una baja calidad de vida y de valoración social.¹³³ En el reporte de la OCDE se concluyó que menos del 30% de los maestros de educación superior, son de tiempo completo, alrededor del 8% son de tiempo parcial (casi de medio tiempo) y los demás son eventuales pagados por hora-clase. Por lo que se puede apreciar, es muy grave que más de la mitad de los docentes necesite tener otros empleos, dedicándole poco tiempo a la docencia; o dicho de otra manera, que la dedicación a sus clases sea ser muy deficiente porque tienen que sobrevivir del producto de otros trabajos.¹³⁴

¹³² Benejam, Pilar, *La formación de maestros: una propuesta alternativa*, Barcelona, Laia, 1986, p. 176.

¹³³ Torres, Rosa María, "Prólogo", en Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994, p. xiii.

¹³⁴ OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, educación superior*, París, OCDE, 1997, p. 741

En concordancia con las experiencias vividas mundialmente en el campo de la formación docente, se hace necesario que en nuestro país se pongan en marcha programas de formación. Estos programas permitirán el mejoramiento de la calidad de la educación; y este mejoramiento se verá reflejado en el quehacer técnico, en el tecnológico y en el científico, con lo cual se elevará la calidad de vida de los mexicanos.¹³⁵

Diversos estudiosos del tema se han dedicado a estudiar el caso de la formación de los docentes para plantear algunas propuestas en la educación. Por tal motivo, los trabajos que dan cuenta de la formación docente, tratan acerca del referente histórico, de líneas de investigación u objetos de conocimiento, todo esto a partir de los actores, los grupos, las instituciones, el Estado y la sociedad. Dichos trabajos plantean también los caminos, orientaciones, inclinaciones, aficiones, tendencias de las experiencias realizadas o anhelos proyectados en el ámbito de la formación de docentes (profesores),¹³⁶ que han seguido, en especial, en la última década.¹³⁷

Se ha hablado de tendencias de formación docente, las cuales tratan de distintas visiones que se tiene al respecto. Pasillas y Serrano nos dicen de cuatro tendencias: la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y la formación intelectual del docente,¹³⁸ las cuales pasaremos a revisar:

A) Tecnología educativa.

La tecnología educativa prevaleció en la década de los sesenta, impactando en la propia

¹³⁵ Zarzar Charur, Carlos, (comp.), *Formación de profesores universitarios: análisis y evaluación de experiencias*, México, SEP-Nueva Imagen, 1980, p. 94.

¹³⁶ Ducoing, Patricia y Monique Ladesmann Segal, (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 1996, p. 252.

¹³⁷ *Idem*.

¹³⁸ Pasillas, Miguel Ángel y José A. Serrano, "La formación docente: categorías y temas de análisis", en *Pedagogía*, vol. I, núm. 8, UPN, México, p. 42-53. en *Ibid.*, p. 252.

temática de la formación docente. “La gran mayoría de los estudios y acciones estuvieron guiados por este enfoque en todo el sistema educativo nacional”.¹³⁹ Además, esta tendencia se caracterizaba porque eliminaba el aspecto socio histórico, había una ausencia de reflexión acerca de los fines de la institución; y en cambio, prevalecía “la referencia disciplinaria”, que acentuaba las funciones del control del proceso instruccional.

Concerniente a la práctica docente, la característica principal era que el docente fungía como figura central, con la ayuda de medios tecnológicos, y dejando de lado al estudiante. El docente actuaba como un sujeto pasivo, cuya actuación consistía en aplicar los supuestos de la teoría del aprendizaje, cualesquiera que ésta sea.

En un primer momento pareciera que se estaría de acuerdo en criticar y desechar esta tendencia, es decir, la tecnología educativa; sin embargo, de ella se ha tomado la propuesta para utilizar los medios electrónicos y la evaluación cuantitativa. La tecnología educativa parte de la teoría conductista, del conocido principio de estímulo-respuesta. Aunque para algunos autores es aceptable, consideramos que no toda enseñanza-aprendizaje se da con tal postura, puesto que también hay que tomar en cuenta los aspectos socio históricos y hasta personales que ayudan a conformar una educación diferente.

B) Relación docencia-investigación.

Respecto a la tendencia en la relación docencia-investigación, se propuso que la investigación sería una práctica académica que superaría las condiciones de subordinación y falta de reconocimiento social de la docencia. Dentro del propio trabajo de la formación docente se decidió incorporar a la investigación para que, sin abandonar a la primera, los investigadores elaboraran diagnósticos referente a necesidades e intereses, las que consideraban a la investigación como un trabajo intelectual, o las que consideraban que

¹³⁹ *Ibid.*, p. 228.

los reportes, ensayos o textos familiarizaban a los docentes con las perspectivas metodológicas y conceptuales de las ciencias sociales y humanísticas.¹⁴⁰

Además, consideran al docente “activo, participativo e innovador en diferentes planos: en su quehacer docente y en los problemas profesionales-disciplinarios propios”.¹⁴¹

Los que propugnan esta tendencia, tenían como característica el utilizar un lenguaje como: “la de asumirse”, “debería ser”, “puede ser”, que indican anhelo, deseo, esperanza, posibilidad de que los dos ámbitos se integren.¹⁴² Con esta tendencia se propone que al mismo tiempo para realizar docencia se tiene que realizar investigación. Al parecer suena como un “ideal”, de lo que “debería ser”, siendo que sus supuestos parten del materialismo dialéctico.

Se busca que los docentes reflexionen acerca de sí mismos, de su entorno, de la realidad para que a partir de estos análisis el docente logre que su práctica sea diferente a una didáctica tradicional. Una investigación-acción implica más que dar sólo clases, tener una preparación en dinámicas, técnicas y el utilizar medios para el proceso enseñanza-aprendizaje. Es ante todo una forma diferente, implica un compromiso serio por parte de él hacia sus alumnos. Por lo mismo se habla de un “debería”, una esperanza, porque el ir a tomar clases por parte de las personas, no es tan siquiera un hecho aislado, es también el cómo, el por qué, el para qué, de procesos sociales, económicos y hasta culturales. Nada queda aislado para los que están a favor de esta tendencia.

Como características particulares enunciaremos:

- ❖ Situacional. Se preocupa de un contexto concreto y lo intenta resolver en

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 231.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 259.

¹⁴² *Ibid.*, p. 260.

el mismo contexto.

- ❖ Colaborador. Trabajan juntos profesores, alumnos y directivos.
- ❖ Participativo. Los miembros del centro toman parte de la enseñanza.

C) La formación intelectual del docente.

La formación intelectual del docente se caracteriza por promover una imagen del maestro como alternativa a la formación parcializada o poco profunda en los docentes.¹⁴³ Según los autores, esta tendencia nace en oposición directa a la tecnología educativa, además, como una alternativa a las insuficiencias percibidas en diferentes tipos de experiencias desarrolladas en el campo de formación de docentes y profesionales de la educación. De esta manera, el docente es considerado como un sujeto, activo, transformador, dialogante con el saber disciplinario propio y de las ciencias sociales en su conjunto.¹⁴⁴

D) Profesionalización de la docencia.

Como oposición a la tecnología educativa, surge a finales de la década de los setenta, la profesionalización de la docencia. Esta tendencia buscaba una formación amplia de los sujetos, a partir de la incorporación de distintas disciplinas que estudiaran la educación (sociología, psicología, antropología, filosofía, etcétera). Otra característica de esta tendencia era que el docente tenía que estar dedicado de tiempo completo (carrera docente) para realizar planeación educativa, extensión, diseño curricular y evaluación.¹⁴⁵

En general, dicha tendencia planteó “que el maestro es un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones socio históricas que enmarcan la realización de su actividad. A nivel discursivo, la tendencia confeccionada retoma en varias formas algunos puntos que negó la tecnología educativa: recupera la referencia

¹⁴³ *Ibid.*, p. 264.

¹⁴⁴ *Idem.*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 229.

socio histórica, plantea el análisis de la relación docencia-institución, propone otra psicología del aprendizaje (cognoscitiva, en oposición al conductismo) y promueve la reflexión (grupal). Se busca, mediante una formación integral, transformar al maestro en una doble vertiente: desarrollar en él una actitud profesional y modificar su práctica mediante una formación proclive a elevar la calidad académica del profesorado.¹⁴⁶

Es interesante observar esta tendencia, ya que desde este momento se nos habla de la teoría cognoscitiva, la cual se basa en los *conocimientos previos* de las personas a las cuales se les va a enseñar. Pero queremos resaltar el hecho que desde este momento el docente empieza a prepararse, a pensar como un verdadero profesional de la enseñanza y no sólo será docente porque quiere serlo o por necesidad u obligación. Además de revisar los aspectos pedagógicos y didácticos, estudia la filosofía, sociología y demás ciencias que ayuden a entender al docente su tarea diaria. Es de resaltar que esto le dio en su momento a la docencia la importancia que no se le brindó con la tecnología educativa, porque no es lo mismo creer que utilizando medios tecnológicos y que con refuerzos positivos o negativos (estímulo-respuesta), los estudiantes iban a aprender mejor.

En este sentido, Delval señala algunas características de la teoría cognoscitiva:

- ❖ Presuponer la existencia de estados internos en el sujeto. Esto se refiere a que cuando el sujeto construye el conocimiento existe un cambio en su mente.
- ❖ Considerar que el sujeto establece representaciones que se atribuyen a la realidad, pero que son construcciones suyas. Se refiere a que el sujeto interpreta la realidad desde su propia experiencia en congruencia con la realidad.
- ❖ Explicar el origen y proceso del conocimiento. Esto considera que existen conocimientos antecedentes a partir de los cuales se genera el conocimiento y que se aprende.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 255.

- ❖ El sujeto tiene un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Es dinámico en el diseño del conocimiento.
- ❖ Los esquemas son las unidades básicas del funcionamiento psicológico. Se refiere a que existen ciertas acciones que pueden ser transferidas y aplicadas en diferentes situaciones lo cual, en términos generales, permite interpretar la realidad.¹⁴⁷

Debido a esta psicología de aprendizaje, el cognoscitivismo, la profesionalización de la docencia pudo asentarse como una verdadera opción, diferente al conductismo, concretamente con la tecnología educativa. En la actualidad se habla de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las cuales no son sólo instrumentos, sino que funcionan como el medio para entender un hecho propio de enseñanza-aprendizaje. Monereo las define como guías de acciones conscientes e intencionadas, dirigidas al logro de objetivos específicos.¹⁴⁸ Señala que actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje, supone ser capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido.¹⁴⁹ Es decir, el docente tiene que reflexionar las estrategias a utilizar, como proceso de asesoría-enseñanza, que a su vez el estudiante es capaz de utilizarlas en su aprendizaje.

Pero para actuar estratégicamente y enseñar a hacerlo, los docentes deben considerar aspectos como los siguientes:¹⁵⁰

Actuar estratégicamente	Enseñar a actuar estratégicamente implica propiciar que el estudiante:
Reflexionar sobre la forma como se planifican, presentan y evalúan los	Reflexione sobre su forma de aprender, ayudándole a identificar y analizar las

¹⁴⁷ Delval, L., *La construcción del conocimiento escolar*, España, Piados, 1997, p. 33.

¹⁴⁸ Monereo, C., et. al., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1999, p. 36.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 8.

¹⁵⁰ Delval, L., *op.cit.*, p. 33.

contenidos de aprendizaje.	operaciones y decisiones mentales que utiliza, para mejorar sus procesos cognitivos.
Ser conscientes en relación con aspectos como los siguientes: - Lo que debe o no enseñarse. - Cómo debe hacerse para que el alumno aprenda conscientemente. - Las habilidades y carencias que se poseen. - Cómo mejorar en el aspecto profesional.	Sea consciente en aspectos tales como los siguientes: - El origen de sus carencias y dificultades al aprender. - Las habilidades y preferencias que tiene. - La identificación de sus expectativas y rendimiento. - La asimilación de actividades y ejercicios.
Mostrar a los estudiantes cómo “dialogar internamente” con objeto de ilustrar y modelar la forma de “trabajar” los contenidos.	Dialogue internamente, utilizando sus conocimientos previos en relación con la nueva información.
Explicitar la intención educativa, es decir, ubicar el propósito de los contenidos de aprendizaje.	Identifique la intencionalidad de los contenidos, para ajustarse a lo que pretende y demanda en relación con los aprendizajes.
Aprender mientras se enseña, con objeto de aprender a enseñar esforzándose por hacerlo de la mejor forma.	Aprenda, es decir, propiciar que estudie para aprender y no sólo para aprobar.
Actualizarse en relación con las investigaciones educativas, particularmente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la práctica educativa y fomentar en los alumnos el “aprender a aprender”.	Aprenda a aprender, es decir, a que analice su forma de aprender, plantee hipótesis y trate de comprobarlas, con objeto de que identifique las características de su forma de aprender.

En este sentido, Rueda y Díaz Barriga describen las dimensiones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje cognoscitivas del profesor y del estudiante, que sirven para delimitar sus papeles como tales:¹⁵¹

¹⁵¹ Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (comp.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México, Piados, 2000. p. 68

Profesor:

1. Toma en cuenta los conocimientos previos del estudiante en el desarrollo de los contenidos educativos.
2. Estructura con secuencia lógica los contenidos educativos.
3. Motiva al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje significativo.
4. Busca funcionalidad (sentido) de los conocimientos, destrezas, valores, etc.
5. Fomenta estrategias cognoscitivas de exploración y descubrimiento, así como de regulación y planificación.

Alumnos:

1. Participa activamente en el proceso de aprendizaje.
2. Aprende a aprender.

Haciendo una última consideración de las tendencias que señalan Pasillas y Serrano: la tradicional y la tecnología educativa son dos posturas que provocaron controversias, cuestionándosele el hecho del poco interés al alumno como sujeto que reflexiona y autonomía propia, y que por el contrario; se le tomó como un objeto que se le puede manipular o manejar.¹⁵²

Con la propuesta de la profesionalización de la docencia, se pretendió que los docentes se dedicaran de tiempo completo a su práctica sin embargo, por las condiciones que han imperado en nuestro país, dependencia económica en especial, provocaban que los mismos docentes buscaran otros ingresos, es decir, se convertían en profesores “chambistas”. A pesar de existir problemas de índole económica, social y hasta cultural, se presentaron puntos de vista alternativos a una enseñanza tradicional, y últimamente a la tecnología educativa, que propugnaron por una enseñanza que diera más respeto a los individuos, pero sobre todo, que el conocimiento se aprendiera y reflexionara, dieron como resultado que se empezará a estudiar el hecho de la formación de la docencia. Ya no se vale querer ser profesor, ya que no se nace siempre con el don de serlo, y tampoco se vale que por gusto o necesidad se empleara a personas que no tuvieran los

¹⁵² Pasillas, Miguel Ángel y José A. Serrano, *op.cit.*, p. 252.

conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para la enseñanza (o la disposición para aprenderlos), que muchas veces daban muestras de un bajo valor educativo.

2.2.1 Características de la formación docente

Una vez vistas algunas de las tendencias de la formación docente, así como el del concepto de formación, pasemos a examinar las características de la misma formación docente. Tales características nos auxiliarán a comprender el alcance de la formación de los docentes, que por un lado puede implicar cuestiones personales (valoral) y por el otro, didácticas y pedagógicas.

Ya Muñoz Izquierdo señala que se deben considerar ciertas dimensiones para comprender mejor y llegar a conceptualizar la formación docente, siendo necesario el revisar el aspecto interpersonal, personal, institucional, pedagógico y valoral.¹⁵³

- A) Dimensiones personal y valoral. Con la primera se entiende el significado de ser profesor; con la segunda, se reconoce la razón de serlo.
- B) Dimensiones interpersonal e institucional. Se refiere a factores que pueden ayudar o impedir el éxito de la docencia.
- C) Dimensión social. Esta se refiere a la visión e interpretación de los docentes entre escuela y sociedad.
- D) Dimensión pedagógica. Involucra a todas las anteriores dimensiones, “ya que la reflexión sobre los problemas cotidianos del aula, así como sobre los métodos empleados en la enseñanza, ya no se sitúan en el cumplimiento de menos deberes institucionales, sino en el eficaz cumplimiento de un compromiso ante la sociedad”.

153 Muñoz Izquierdo, Carlos, “Alternativas para la formación y actualización de los maestros”, en *Revista EDUCERE: de educación y práctica pedagógica*, año, IV, vol. II, núm. 11, julio-septiembre, 1995, Asociación Mexicana de Pedagogía, México, p. 25.

En la parte pedagógica, Benejam nos dice que es lo que se refiere al aprendizaje de unos conocimientos específicos, la aceptación de un código ético profesional, implícito, y unas determinadas capacidades y actitudes personales, asimismo, esta autora estima que este tipo de formación debe orientarse hacia la capacidad de aprender y esto sólo se logra estudiando algo en profundidad.¹⁵⁴

Vicente Benedito¹⁵⁵, nos habla de que en el ámbito pedagógico han existido tres perspectivas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo de la formación docente: la tradicional, la técnica y la alternativa.

1) La tradicional.

En esta perspectiva la enseñanza está considerada como una actividad artesanal y el profesor como un artesano, por lo cual el docente se hace en la imitación a un profesor que tiene como ejemplo, o por imagen (por “tradicción y costumbre).

2) La técnica.

En esta otra perspectiva, la enseñanza se considera como la ciencia aplicada y el profesor como un técnico, el predominio de este planteamiento es a través de la racionalidad técnica, y en todo caso tecnológico.

3) La alternativa.

Esta perspectiva se puede considerar como la más difícil y compleja, la que puede despertar más inquietudes pero también más preocupaciones, porque se considera al docente como una persona autónoma que investiga reflexivamente sobre su práctica.

¹⁵⁴ Benejam, *op. cit.*, p. 176.

¹⁵⁵ Benedito Antolí, Vicente, “Teorías y metodologías de la formación docente”, Conferencia magistral. En: Chehaybar, Edith y Ofelia Eusse Z., (comp.), *Memorias. Formación del docente universitario, op. cit.*, pp. 25-26

Por su parte Zarzar nos dice que en la formación disciplinaria o de la especialidad y la pedagógica, “son indisociables de sus convicciones filosóficas, ideológicas y políticas”.¹⁵⁶ Finalmente Imbernón detalla los componentes de la formación docente, los cuales son: el científico, psicopedagógico, cultural y el de la práctica docente.¹⁵⁷ Tales componentes nos pueden ayudar a comprender mejor el papel que tienen que cumplir los docentes con relación a sus alumnos. No son gratuitos, todo lo contrario; han sido propuestos por una larga reflexión de personas que han estudiado el tema de la formación docente:

1) Componente científico

Este componente ayudará al docente a adquirir los conocimientos y los contenidos a partir de los que elaborará las estrategias de formación de sus alumnos y estudiantes.

2) Componente psicopedagógico.

Este componente le auxiliará en el qué y cómo ha de transmitir y evaluar los medios materiales que deberá utilizar.

3) Componente cultural.

Significa incorporar en los docentes, el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artísticas “un profesional de la [educación] que no lee sistemáticamente la prensa, leerá todavía menos las publicaciones especializadas que le afectan; si no se preocupa regularmente por las novedades literarias, más difícil será aún que se acerque a los ensayos monográficos que exigen más esfuerzos; y, finalmente, si vive recluso en un marco cómodo poco problemático, no se enterará de los progresos de todo tipo que se producen en la sociedad donde vive ni podrá, por lo tanto, analizarlo”.

¹⁵⁶ Zarzar, *op. cit.*, p. 56.

¹⁵⁷ Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 53-60.

4) Componente práctica educativa.

El fin de este componente es la reflexión y experimentación permanente de su práctica diaria, centrándose principalmente en:

- Analizar las estrategias educativas en la realidad para sus diferentes momentos o fases.
- Adquirir una mayor experiencia en la didáctica.
- Validar los objetivos, contenidos, métodos, propuestas curriculares, utilizados en el aula.
- Valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando.
- Experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente.¹⁵⁸

Albarrán nos dice que al reflexionar acerca de la formación de los asesores, debemos estudiar el contexto en que se desenvuelven los mismos asesores, ya que nos permitiría “ofrecer alternativas de estudio” en beneficio de ellos mismos como de los alumnos y estudiantes.¹⁵⁹ Otro autor,¹⁶⁰ nos dice cómo deben formarse los asesores, teniendo cuidado de contemplar los siguientes aspectos:

- a) Que los asesores conozcan los aspectos teóricos de cómo asesorar.
- b) Debe tener la orientación de otro asesor que tiene más experiencia de estar trabajando en esta modalidad.
- c) Después de un proceso de formación, debe trabajar de manera independiente.

¹⁵⁸ *Ibid.*, pp. 57–60.

¹⁵⁹ García Albarrán, Ma. de los Ángeles y Araceli Jiménez Mendoza, “La interacción didáctica como objeto de investigación del ejercicio docente en la formación de expertos en la educación superior abierta y a distancia”, en *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid, p. 134.

¹⁶⁰ Molina Avilés, Jorge, “Bases para la elaboración de un curriculum de un sistema abierto”, en *Memoria Seminario Iberoamericano de educación abierta y a distancia*, México, UNAM-CSUA, 1988, p. 122.

La importancia de lo revisado hasta aquí nos da una muestra que la formación docente requiere de un espacio propio, un lugar donde se pudiese “aprender” y reflexionar en la práctica docente. En algunos países, como Francia, existen centros educativos donde pueden asistir las personas que van a dar clases a nivel superior para que se capaciten en dar clases a nivel medio superior y superior. No debe permitirse al capricho o a la necesidad el ser un docente, es imperativo una formación propia para la docencia.

Al respecto Schön¹⁶¹ nos señala tres criterios que se deben considerar en la creación de un centro de formación docente:

- 1) La difícil situación de los profesionales en la práctica, sometidos a limitaciones en su libertad de acción de los contextos en los que trabajan, debería ser tomada en cuenta en su propio currículum de preparación profesional.
- 2) Es más urgente que nunca desarrollar nuevas conexiones entre la ciencia aplicada y la reflexión en la acción.
- 3) Es necesario crear o revitalizar una fenomenología de la práctica que incluya como componente central la reflexión sobre la reflexión en la acción que llevan a cabo los profesionales en la práctica de sus ámbitos laborales.

En otra propuesta nos dice que en todo programa de formación deben existir condiciones materiales como: laboratorios debidamente equipados, aulas de proyección, bibliotecas suficientes, acervos bibliográficos suficientes y actualizados y sistemas de informática.¹⁶² Asimismo García nos explica, que para todo programa de formación de asesores, será importante preguntarse qué se ha hecho al respecto, qué grado de apoyo se ha recibido, qué criterios hay que modificar y “cuáles son los puntos débiles o las

¹⁶¹ Schön A., Donald, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 280.

¹⁶² Lepe A., Francisco, Carmen Castañeda y Ana C. García, “Formación y actualización del personal docente”, en *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre la Formación Docente: retos para el siglo XXI*, México, UNAM-CUAED, 1997, pp. 59-60.

potencialidades de los programas en curso”,¹⁶³ para permitirnos plantear de manera propositiva elementos teóricos y metodológicos más consistentes o válidos.¹⁶⁴ Además, al reconocer la experiencia del asesor, junto con los contenidos disciplinarios y pedagógicos enriquecería cualquier propuesta de formación y actualización.

Sin embargo, habrá que reflexionar acerca de que un gran número de docentes (del sistema escolarizado) no tienen un conocimiento real para impartir sus clases ni para la investigación y que tienen capacidades pedagógicas muy deficientes, así como disciplinarias.¹⁶⁵ Recapacitando al respecto, todo indica que en un futuro no lejano, van a surgir problemas para reemplazar a dichos docentes y por lógica a los asesores (modalidad abierta), porque un porcentaje considerable del actual personal que fue contratado en la década de los setenta, es decir, la gran mayoría de ellos deben tener alrededor de 40 años y dentro de 20 se estarán retirando.

Lo mismo declaró la UNESCO, que ante el aumento de la población escolar, la “contratación ha tenido que hacerse a menudo con recursos limitados, y no siempre ha sido posible encontrar candidatos calificados. La falta de créditos y de medios pedagógicos[...]ha dado lugar frecuentemente a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado”.¹⁶⁶ Por lo que tendríamos que preguntarnos: ¿habrá alguna(s) generación(es) que la(s) reemplace(n) más adelante?

Podemos decir que la formación docente a nivel superior es una tarea que se hace

¹⁶³ García de Cortázar, Marisa, “Las técnicas de evaluación de programas en el curriculum para la formación de enseñanza superior abierta”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid, p. 50.

¹⁶⁴ Rojas M., Ileana, Rosa Sandoval y Margarita Carreño, “La asesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos”, en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid, p. 73.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 212-213.

¹⁶⁶ Delors, *op. cit.*, p. 167.

cada día más imprescindible, aunque algunas personas no lo crean así. La diferencia entre profesores que han recibido una formación al respecto y entre los que no, puede ser grande. Tal vez habrá docentes que de manera natural son hábiles en impartir sus clases, pero no todos lo son. En consecuencia hacemos nuevamente hincapié en la importancia de que reciban todos los conocimientos, se familiaricen con todas las técnicas, dinámicas, con el uso de los medios y con el manejo de estrategias para una mejor enseñanza.

III. SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS ASESORES DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM, PERIODO 1997-1998

La formación docente de los asesores en la UNAM presenta una situación muy similar a la de otras universidades o institutos del país. Los alumnos recién egresados de la licenciatura o el posgrado son contratados sin ningún conocimiento previo de lo que es la práctica docente. No debería sorprender la falta de experiencia magisterial de un egresado de licenciatura; sin embargo, es más lamentable el caso de los egresados de posgrado, puesto que se considera que estos últimos se han formado para la investigación y la docencia.

La falta de formación docente se pone de manifiesto en el hecho de que en la propia UNAM define como propósitos de sus maestrías el formar egresados capaces de realizar investigación y docencia, y en los planes de estudio no hay materias que los formen para la docencia, sino que ésta se da por imitación, de la misma empírica que en los maestros que incursionan en la docencia con una licenciatura.¹⁶⁷

En este sentido, la formación de los asesores, específicamente del SUA de la UNAM, puede resumirse con la siguiente cita:

En el caso de los sistemas educativos abiertos y a distancia de nuestro país, la formación docente se encuentra aún en una etapa incipiente en la que ha predominado la habilitación metodológica e instrumental. Por consiguiente, es necesario revisar y extender este tipo de programas, tanto para la preparación de quienes se inician como docentes en estos sistemas al enfrentarse a un proceso de enseñanza diferente, como para quienes ya participan en los mismos, a fin de reflexionar y compartir las experiencias sobre la práctica educativa, buscando la posibilidad de mejorarla.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Acosta Segura, Ma. Magdalena, *et. al.*, "Formación y metodología de la formación de profesores", en Chehaybar, Edith y Ofelia Eusse Z., (comp.), *Memoria Formación del docente universitario*, México, UNAM-CISE, 1993, p. 31-32.

¹⁶⁸ Rojas M., Ileana, Rosa Sandoval y Margarita Vera, "La formación docente en sistema abierto y a distancia en los niveles medio superior y superior", en *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre la Formación Docente: retos para el siglo XXI*, México, UNAM, CUAED, 1997, pp. 406 y 409.

Al respecto las autoras nos dicen que la formación de los asesores ha seguido los mismos momentos del escolarizado:

- 1) La capacitación y actualización pedagógica (cursos introductorios que imparten las distintas divisiones SUA de la UNAM).
- 2) Programas de especialización, que se dividen en dos tipos:
 - a) Los programas que se llevan a cabo para personal en servicio (por ejemplo, el “Primer Programa de Formación para el Sistema Abierto”, impartido por la UANL, en 1994)
 - b) Los programas que abordan los aspectos de la práctica educativa como la gestión institucional de esta modalidad educativa abierta.

En cuanto a las tendencias que se han seguido, nos hablan de que son básicamente dos: la tecnología educativa y profesionalización de la docencia. Sin embargo, una tendencia deseable a seguir, “será aquella que recupere como objeto de análisis la experiencia docente adquirida por el tutor o asesor, y que a la vez aplique de manera crítica y creativa todos aquellos elementos y recursos metodológicos y tecnológicos, procurando el mejor aprovechamiento en el proceso educativo de los sistemas abiertos”.¹⁶⁹

3.1 Justificación y análisis de las dimensiones de evaluación docente en el Sistema Universidad Abierta

El SUA pasó un momento histórico, inscribiéndose en una serie de universidades abiertas que se fueron creando por todo el mundo, pero el común denominador de todas ellas era que se partió de la propuesta de ayudar al conjunto de sus sociedades, para que la educación que recibieran sus jóvenes favoreciera ha que se encontraran soluciones a los

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp. 408-409.

problemas que aquejaban a la agricultura, a la industria y a cultura, además de servir como una “válvula de escape” ante la masificación de sus centros superiores de educación, los cuales ya no podían recibir más personas en sus aulas.

La educación abierta, al ser un concepto nuevo, trató de diferenciarse de la educación escolarizada. En sus inicios trabajó con cuestiones hasta cierto punto desconocidas y esto propició dos situaciones: que se cometieran multitud de errores y que se repitieran cuestiones de otro sistema, es decir clases expositivas, a las disposiciones verticales y a disponer el ingreso y el egreso de acuerdo a un calendario escolar, lo que le quitaba la flexibilidad que el sistema necesita.

Un factor importante en todo modelo educativo es el profesor, que en el caso específico de la educación abierta es el asesor. Pero no se nace siendo asesor, o puede esperarse que con una “formula mágica” un recién egresado se convierta en tal. El profesional de la educación que pretenda ser asesor debe pasar por un proceso de formación que, a su vez, implica tiempo y disposición. En el caso concreto del SUA de la UNAM, por años ha venido arrastrándose la problemática de la formación y actualización de los asesores. En vista de que existían muy pocas investigaciones que dieran cuenta de esta situación, hemos escogido esta línea de trabajo que pretende mostrar una panorámica del estado de la cuestión, así como del impacto que ésta tiene en los estudiantes, quienes son, finalmente, los que forman los planteles.

El objeto de investigación de este trabajo fue analizar la formación y actualización de los asesores del SUA, en el periodo específico de 1997 a 1998, que si bien era corto, podía reflejar cómo se llevaba a cabo hasta ese momento, y de esta manera, nos pudiera ayudar a plantear sugerencias que beneficien su desempeño como asesores con los estudiantes.

La hipótesis que planteamos fue sencilla, pero no por ello menos significativa, que la formación que tienen los asesores es deficiente o nula para impartir las asesorías, dando como resultado que las “asesorías” con los estudiantes fueran clases como en el sistema escolarizado.

En este sentido, los objetivos que nos propusimos fueron dos:

- 1) analizar la educación abierta en la UNAM, y
- 2) analizar las dimensiones de la formación de los asesores del sistema abierto.

Por tal motivo, diseñamos un plan de trabajo, que abarcó los siguientes puntos:

- a) una búsqueda documental de lo que se ha escrito de la formación y actualización de los asesores del SUA de la UNAM,
- b) aplicar dos cuestionarios, uno a los asesores y otro a los estudiantes, y,
- c) realizar entrevistas a los Jefes de las Divisiones SUA y al Coordinador de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, esto para contrastar la información que obtuviéramos de dichos cuestionarios.

3.2 Diseño del trabajo

Casi siempre que se habla de investigación educativa se remite a la investigación psicológica y sociológica, esto con el fin de entender el objeto a investigar. En un inicio el *experimento* y la *encuesta* privilegiaron estos dos tipos de investigación; sin embargo, hoy día tenemos la investigación histórica, la observacional, comparativa, correlacional, evaluativa, investigación-acción, etcétera,¹⁷⁰ como opciones para analizar el objeto a investigar, sobre todo en las ciencias humanísticas o sociales.

¹⁷⁰ Martínez Rizo, Felipe, *El oficio del investigador educativo*, México, UAS, 1989, p. 113.

Tres grandes diseños rigen los trabajos de investigación: el experimental, el no experimental y el *cuasi*-experimental. El primero se utiliza en las ciencias naturales o puras, reconociéndose en la actualidad que no se puede trasladarse este diseño a los trabajos de las ciencias humanísticas o sociales. En cambio, los diseños no experimentales permiten incorporar los incidentes que van apareciendo y por ello el ajuste de los pasos se van llevando a cabo paulatinamente.

Los diseños no experimentales son de varios tipos: post-facto, correlacional, longitudinal, estudios de caso, investigación-acción, etnográfico y transversal. El diseño transversal intenta recopilar datos y hacer su valoración correspondiente en un momento preciso, pero recogiendo información de muy diferentes estratos de población, situaciones, edades, ámbitos de actuación, etcétera, de manera que sea posible deducir unas ciertas tendencias de comportamiento a lo largo del tiempo; aunque el estudio se realice en un plazo realmente corto.¹⁷¹ “Un estudio transversal es aquel que produce una fotografía instantánea de una población en un momento determinado”¹⁷²; es decir, puede ser ubicarse en un momento o periodo de tiempo.

En el caso de nuestro trabajo, escogimos el esquema no experimental; porque no controla ni manipula las variables (no se utiliza grupo de control, no se seleccionan y asignan sujetos por procedimientos aleatorios) y no pretende definir la estricta relación causa-efecto entre una variable y otra. Y sí se pretende descubrir relaciones entre los componentes de un hecho, los cuales ofrecen una rica información sobre los procesos, explican las complejas interacciones que se producen entre los grupos humanos.¹⁷³ Los motivos que llevaron a la selección de tal esquema fueron que se permitiera una

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 69.

¹⁷² Cohen, L. y Manion, en *Ibid.*, p. 69.

¹⁷³ Casanova, Ma. Antonia, *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*, Zaragoza, España, 1992, p. 66.

recolección de datos por un breve de espacio y así mismo, “deducir” tendencias de comportamiento por un largo periodo de tiempo.

Las poblaciones estudiadas, tanto de asesores como de estudiantes se establecieron a partir de las personas que única y exclusivamente se encuestaron en un espacio y tiempo determinado. A pesar de que la intención era que la participación de cada grupo fuera en el mayor número posible, esta meta no pudo conseguirse por evasión o negación de muchos de ellos. En el caso concreto de los asesores, la muestra puede parecer muy pequeña; porque un gran número de asesores sentía que si proporcionaba tal información, ésta podía ser utilizada en su contra.

Una vez que hemos decidido apoyarnos en el diseño transversal, recurrimos al análisis descriptivo (explicativo), el cual fue estructurado con la técnica del cuestionario abierto y cerrado. Los cuestionarios fueron aplicados tanto a asesores, como a estudiantes; así y al mismo tiempo llevamos a cabo entrevistas exclusivamente a los jefes de las divisiones SUA, con la finalidad de poder corroborar lo encontrado en dichos cuestionarios.

3.3 Población estudiada

Según reportaba la CUAED, desde el año lectivo de 1993-1994 a 1997-1998, la matrícula de estudiantes en el SUA pasó de 4,199 a 10,005 estudiantes, siendo el incremento del 41.97%. De este último total, 2,936 fueron de primer ingreso y el resto, es decir, 7,069 de reingreso,¹⁷⁴ (cuadro 1).

Cuadro 1

Facultad/Escuela	Número
ENE0	1,547

¹⁷⁴ Según reporta la CUAED en enero de 1998.

Derecho	3,221
Psicología	806
Filosofía y Letras	1,048
Ciencias Políticas y Sociales	1,193
Contaduría y Administración	1,812
Economía	212
Veterinaria	166

El total de asesores del SUA de la UNAM hasta ese entonces era de 663, (cuadro 2).

Cuadro 2

Facultad/Escuela	Número
ENEO	42
Derecho	68
Psicología	30
Filosofía y Letras	107
Ciencias Políticas y Sociales	181
Contaduría y Administración	147
Economía	63
Veterinaria	25

Nuestra población de asesores encuestados fue de 168 (cerca del 25%), siendo de a las siguientes divisiones: Filosofía y Letras, Psicología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho y de Enfermería y Obstetricia. Por parte de los estudiantes fueron 220 (el 2.2%). Dichos estudiantes fueron de las divisiones de Filosofía y Letras, Psicología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho y de Enfermería y Obstetricia. Además de realizar entrevistas a los jefes de las divisiones SUA, que actuaban en su momento en sus cargos. La justificación que se ofrecen por

haber seleccionado estas muestras se compone de las siguientes premisas. En un primer momento, tanto los asesores como los estudiantes mostraron buena disposición para colaborar con el estudio; sin embargo, en el caso de los asesores, como ya se ha comentado, hubo temor al suponer que nos habían enviado las autoridades. En segundo lugar, se eligió el diseño transversal el cual nos permite deducir tendencias de comportamiento a lo largo del tiempo.

3.4 Categorías de análisis

Para realizar los instrumentos de evaluación, se partió primero de las categorías que señala Muñoz Izquierdo:

- A) Dimensiones personal y valoral. Con la primera se entiende el significado de ser profesor; con la segunda, se reconoce la razón de serlo.
- B) Dimensiones interpersonal e institucional. Se refiere a factores que pueden ayudar o impedir el éxito de la docencia.
- C) Dimensión social. Esta se refiere a la visión e interpretación de los docentes entre escuela y sociedad.
- D) Dimensión pedagógica. Involucra a todas las dimensiones anteriores, “ya que la reflexión sobre los problemas cotidianos del aula, así como sobre los métodos empleados en la enseñanza, ya no se sitúa en el cumplimiento de menos deberes institucionales, sino en el eficaz cumplimiento de un compromiso ante la sociedad”.

Los ejes de Muñoz, nos permitieron plantear las dimensiones del diseño de nuestro cuestionario, guiándonos en buena medida en *The Student's Evaluations of Educational Quality (SEEQ)*¹⁷⁵, el cual está basado en estrategias de corte cognoscitivista, (cuadro 3).

¹⁷⁵ Tomado de Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga, (coord.), *Evaluación de la docencia*. México, Piados, 2000, p. 73.

Cuadro 3. (SEEQ)

Dimensiones	Papel del profesor	Papel del estudiante
a) Aprendizaje.	❖ Estimular y propiciar el aprendizaje .	❖ Aprender el contenido del curso.
b) Entusiasmo.	❖ Enseñar con entusiasmo para mantener el interés.	❖ Mantenerse interesado en la clase.
c) Organización Interacción grupal.	❖ Explicar de manera clara y permitir que se tomen apuntes. (Organización)	❖ Poner atención al profesor.
d) Relación individual.	❖ Preparar los materiales a utilizar. (Organización)	❖ Preguntar y expresar sus ideas.
e) Exámenes.	❖ Fomentar la expresión.	❖ Pedir ayuda al profesor.
f) Actividades.	❖ Interesarse por cada estudiante. (Relación individual)	❖ Atender al profesor.
g) Evaluación general.	❖ Establecer una relación de amigos. (Relación individual)	❖ Realizar las lecturas, tareas y evaluaciones
	❖ Estar disponible. (Relación individual)	
	❖ Dominio del tema. (Actividades)	
	❖ Evaluar con justicia y retroalimentar. (Evaluación general)	
	❖ Realizar actividades que contribuyan a la comprensión del contenido. (Evaluación general)	

Esta guía de dimensiones nos ayudó a ir planteando las preguntas tanto para los asesores, como para los estudiantes, y se obtuvieron los resultados del siguiente cuadro:¹⁷⁶ (cuadro 4).

¹⁷⁶ Ver anexo 6. Cuestionarios.

Cuadro 4

Relación de las dimensiones de Muñoz con el SEEQ

Muñoz	SEEQ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de contratación de los asesores. ▪ Número de materias que imparten los asesores. ▪ Nivel de estudios de los asesores. ▪ Tipo de formación de los asesores. ▪ Tipo de actualización que han recibido los asesores. ▪ Temática de interés de los asesores para actualizarse. ▪ Opinión de los estudiantes respecto a la formación disciplinaria de los asesores. ▪ Opinión de los estudiantes acerca de podría ser necesario que los asesores se actualicen en su disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de asesoría que imparten los asesores. ▪ Tipo de asesoría que llevan los asesores, según los estudiantes. ▪ Opinión de los estudiantes respecto al tipo de asesoría que reciben de sus asesores. ▪ Opinión de los estudiantes en torno a si los asesores los orientan adecuadamente. ▪ Opinión de los estudiantes con respecto a si creen necesario que sus asesores se actualicen en cuestiones pedagógicas propias de la educación abierta. ▪ Opinión de los estudiantes acerca de si los materiales propician el estudio independiente. ▪ Opinión de los asesores respecto a cuál es el modelo idóneo para el SUA de la UNAM. ▪ Opinión de los asesores respecto a si están convencidos del proyecto SUA de la UNAM.

3.5 Resultados

Cuestionarios

Las facultades y escuelas que integraban al SUA en 1998, eran ocho divisiones: Psicología, Filosofía y Letras, Contaduría y Administración, Economía, Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Enfermería y Obstetricia, (ver anexo 6).

De los 663 ASESORES CONTRATADOS hasta enero de 1998, 566 (85%) eran de asignatura "A" y B", 17 (2.5%) ayudantes "A" y "B", 66 (10%) profesores de carrera, 14 (2%) técnicos académicos (gráfica 1). Es importante hacer notar que el 52% de los asesores impartía solamente una materia, el 23% dos, el 11% tres y el 14% más de tres (gráfica 2).

Referente al NIVEL DE ESTUDIOS, encontramos que de los 168 asesores encuestados, 47% contaban con la licenciatura y 34% con maestría estaban por encima de los de especialidad (12.5%) y de doctorado (6%). Sin embargo, los asesores del nivel de maestría son apenas pasantes o estaban cursándola (gráfica 3).

Con relación a la FORMACIÓN que han tenido los asesores, encontramos que ésta ha sido variable: 51% de ellos llevó cursos de introducción a la educación abierta, 33% de metodología en el estudio independiente, 3% en la elaboración de material didáctico y casi el 13% ninguna (gráfica 4). Puede notarse que es mínimo el número de los formados en la metodología del estudio independiente, lo cual puede parecer grave porque la mayoría de los asesores desconoce esta metodología.

En lo que toca a la ACTUALIZACIÓN en los últimos cinco años, 36% de ellos contestaron que se han actualizado dentro de la educación abierta, 6% en materiales didácticos, 9% en el estudio independiente, 21% en cuestiones disciplinarias y 27% en ningún curso (gráfica 5).

Es importante señalar que los mismos asesores DESEAN ACTUALIZARSE en algún aspecto, siendo que el 20% expresó que sea en teorías de aprendizaje independiente, 37% en materiales didácticos y 32% en cuestiones disciplinarias (gráfica 6)

Algo que nos interesaba saber, era QUÉ TIPO DE ASESORÍA imparten los asesores, siendo que el 64% respondió que es individual y el 36% es grupal, es decir, resulta casi parecida a una cátedra del sistema escolarizado (gráfica 7). El 65% de los estudiantes opinó que dichas asesorías son grupales, el 14% individual y el 21% mixta (gráfica 8). Estas dos gráficas al parecer son contradictorias; por un lado los asesores dicen que sus asesorías son individuales y los estudiantes opinaron que son grupales. Pero aún dando el beneficio de la duda a los asesores, tendría que tomarse en cuenta lo que dicen los estudiantes, por lo que podríamos decir entonces que no se lleva a cabo el principio de la no presencialidad.

De las asesorías grupales, el 29% de los estudiantes expresó que son más bien cátedras, igual que en el sistema escolarizado, el 19% se acercan a la modalidad abierta porque hay flexibilidad y el 51% que son mixtas, es decir cátedras y asesorías (gráfica 9).

De lo anterior se desprende la necesidad de conocer la opinión que tienen los estudiantes acerca de si los asesores ORIENTAN en dudas específicas de contenidos o no. Encontramos que el 18% dijo que completamente, el 75% que en algunas ocasiones, el 6% que muy poco y el 1% que es inexistente (gráfica 10).

De la opinión que tienen los estudiantes sobre la preparación pedagógica de los asesores, en general tienen una buena impresión. Sin embargo, cuando les preguntamos si consideran necesario que se ACTUALICEN en este aspecto, el 59% manifestó que es indispensable, el 31% que no, porque con su experiencia bastaba y el 10% expresó que no ayudaría porque seguirían dando clases igual que en el sistema escolarizado (gráfica 13).

Con relación a cómo juzgan los estudiantes la FORMACIÓN DISCIPLINARIA de los asesores para orientar en las asesorías, el 48% manifestó que están muy bien preparados y el 47% que apenas cuentan con los conocimientos mínimos (gráfica 12).

En lo que se refiere a que si sería necesario que SE ACTUALICEN LOS ASESORES en su disciplina, el 45% de los estudiantes manifestó que es indispensable, el 42% que no hace falta y el 13% no contestó (gráfica 13). Con base en la información de las gráficas 10, 11, 12 y 13 podemos decir que falta mucho por hacer en la formación y actualización de los asesores, tanto en lo pedagógico, como en lo disciplinario.

En lo concerniente a la opinión que tienen los estudiantes acerca de que si los MATERIALES DIDÁCTICOS cumplen con el propósito de que propicien el estudio independiente, el 54% manifestó que si se cumple completamente, el 32% que sólo en algunas ocasiones, el 12% que en muy pocas ocasiones y el 1.8% simplemente que no cumple con el objetivo (gráfica 14).

Por último, les preguntamos cuál es su opinión acerca del MODELO IDÓNEO para el SUA. Sobre el tema el 28% expresó que debe ser totalmente abierto, es decir, en inscripciones, asesoría y en el estudio independiente; y el 72% que sea semiabierto, o sea, que se tenga un control parecido al escolarizado en tiempo y espacio (gráfica 15). Respecto a que si están convencidos del proyecto del SUA, el 88% respondió que lo están totalmente, 9% en mucho y el 3% no contestó (gráfica 16).

Programas

En lo que concierne a los programas de formación y actualización pedagógica del conjunto del SUA, encontramos que algunas divisiones y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) han implementado una serie de opciones como diplomados o cursos, los cuales reseñamos a continuación:

1) Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Desde 1994 hasta 1998, la CUAED impartió el Diplomado en Educación Abierta y a Distancia, dividido en cuatro módulos. Se dirigió a todas aquellas personas que querían reafirmar sus conocimientos o deseaban iniciarse en estas modalidades educativas. El primer módulo se tituló: Elementos introductorios a la educación abierta y a distancia, que explicaba básicamente los antecedentes, el sustento teórico de dichas modalidades educativas y de la investigación educativa en general. El segundo, La práctica educativa en los sistemas abiertos y a distancia, que concernía a la metodología del aprendizaje independiente. El tercero se refería a la Certificación y evaluación educativa. El cuarto trataba de los Materiales didácticos y las nuevas tecnologías (correo electrónico, Internet, videoconferencia, etcétera).

El diplomado tenía una duración de un año. La metodología de trabajo consistía en que cada mes se llevaban a cabo una asesoría presencial de tres horas, en un lugar específico, que conducían los responsables del diplomado. Además, existían asesorías optativas, donde los asistentes podían consultar a los asesores responsables de cada uno de los temas correspondiente a cada módulo. Los medios que se utilizaron con este propósito fueron: el teléfono, el fax y, en menor medida, el correo electrónico.

2) División de Economía. De noviembre de 1997 a febrero de 1998, la División impulsó un seminario que se llamó La práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y sus perspectivas. Las lecturas de este seminario estaban basadas en las del diplomado que impartía al mismo tiempo la CUAED, exceptuando algunas. El seminario se impartió en ocho sesiones, de dos horas cada una. En cada sesión se trabajó en forma de mesas redondas, en ocasiones fueron conferencias magistrales y, finalmente, en discusiones grupales e intergrupales. Cabe resaltar que dicho seminario no fue impartido exclusivamente para los asesores de esta división, sino que se extendió a las demás divisiones que conforman el SUA.

3) División de Derecho. La División tenía un Curso de formación de tutores, que se impartía a cada nuevo asesor que se incorporaba. Dicho curso estaba estructurado en cinco unidades. La primera trataba de los antecedentes de la educación abierta y a distancia como de las bases jurídicas del SUA, es decir, del Estatuto del Personal Académico de la UNAM. La segunda se refería a aspectos de didáctica general y del papel del tutor en la educación a distancia. En la tercera se exponía acerca del material didáctico, así como del reto de la educación a distancia. En la cuarta se detallaban aspectos referentes al papel del tutor y del asesor en la educación abierta y a distancia. Por último, en la quinta se refería a la evaluación y certificación educativa.

4) División de Contaduría y Administración. En esta División se impartió el Curso de Inducción para el asesor del SUA de la FCA de la UNAM, dividido en cuatro módulos. El primero versaba acerca de las características del SUA en esta División, así como de las particulares de operación para el asesor. El segundo se refería al estudiante y al asesor del SUA. En el tercero se mostraba cómo deben elaborarse materiales didácticos adecuados para el SUA. El último módulo trataba lo tocante de la evaluación en el proceso educativo.

Entrevistas a Jefes de División SUA

El trabajo de sondeo anteriormente realizado se complementó con las entrevistas realizadas a los jefes de cada División SUA, teniendo como objetivo específico conocer la postura de cada uno de ellos, tanto por su experiencia docente como por su encargo administrativo.

Las entrevistas se dividieron en dos aspectos: en primer lugar se habló acerca de las distintas acciones que han llevado a cabo los responsables de cada División; en segundo lugar, de los problemas que se presentan en las mismas divisiones. Cabe señalar

que se hizo un resumen de éstas, en donde se ha plasmado lo más significativo que pudiera coadyuvar con este trabajo.

Hasta el año de 1998, la formación y actualización de los asesores del SUA de la UNAM consistió en el diplomado que impartido por la CUAED, además de los cursos, talleres, seminarios y encuentros que cada División implementaba. Casi todos los jefes de División contestaron que en su División correspondiente hay un “alto número” de asesores formados y actualizados pedagógicamente. Encontramos casos específicos como en de la Facultad de Psicología y la ENEO. En estas divisiones trabajan pocos asesores, 30 y 42 respectivamente, y éstos atienden una sola carrera o área. De todo esto se concluye que el número de asesores formados y actualizados sea casi del 90% en cada División.

En el caso específico de la Facultad de Ciencias políticas y Sociales se implementó el cambio del plan de estudios, que entraría en vigor en el semestre 98-1. Este cambio provocó algunos problemas para formar y capacitar a su personal, ya que apenas estaban organizando un programa que abarcara a la totalidad de los asesores. Mientras tanto, en la Facultad de Filosofía y Letras se estuvieron ofreciendo, en años anteriores, cursos de formación pedagógica. Sin embargo, dicha formación desapareció; porque se consideraba que el asesor se capacitaba presentando conferencias, o asistiendo a otras conferencias, seminarios o ponencias, aunque no tuvieran que ver con el tema, dentro de la propia UNAM o en otras instituciones de educación superior.

Acciones

Las acciones que han aplicado las divisiones en los últimos años, fueron las siguientes:

1) **División de Economía.** Apenas en el año de 1998 se iniciaron una serie de programas para formar y actualizar a sus asesores. Se realizó una consulta al interior de la División.

Como resultado se implementaron, además del seminario ya mencionado, los siguientes: Aprendizajes Cognitivos, que se ofreció dos veces; Evaluación de los Aprendizajes, con apoyo de la DGAPA, y el último, Metodología de la Enseñanza-Aprendizaje del SUA, respaldado por el programa PAPIME.

2) **División de Ciencias Políticas y Sociales.** Hasta este momento, esta División no tenía de manera formal cursos de formación y actualización para su personal, siendo que había un evidente rezago en este punto en comparación a otras Divisiones.

3) **División de Psicología.** Al haber pocos asesores, la formación pedagógica de ellos ha sido permanente, puesto que cuentan con cursos y ponencias a lo largo del año. Por lo que respecta a la actualización disciplinaria, ésta se lleva a cabo dentro de los programas de posgrado que se imparten en la Facultad de Psicología.

4) **División de Filosofía y Letras.** Al momento de realizar la investigación, existía propiamente un programa de formación y actualización, sino que apenas se estaba elaborando un diagnóstico para implementar un curso, donde se espera que se retomen las ventajas y aciertos, tanto de las asesorías como de las clases presenciales que llevan en el escolarizado.

5) **División de Enfermería y Obstetricia.** En esta División la formación y actualización se ha estado realizando en forma constante y permanente, principalmente desde el año de 1990. Al igual que en Psicología, el contar con un pequeño número de asesores que trabaja en una sola carrera, permitió optimizar la organización de los cursos. Los asesores han mostrado gran interés en formarse y actualizarse, ya sea tomando los cursos que imparte la división o los que se ofrecen en la CUAED. La formación y actualización permanente se llevaba a cabo por tres ejes: 1) la metodología del estudio independiente; 2) la elaboración de materiales didácticos y 3) la evaluación de los aprendizajes.

6) **División de Derecho.** Desde hace algunos años se imparte un curso de formación de tutores, principalmente para la modalidad a distancia.

7) **CUAED.** Según la opinión de los funcionarios, la formación y actualización varía en cada División SUA, donde unas le dan mayor prioridad que las otras. La puesta en marcha del Diplomado en Educación Abierta y a Distancia, que en su momento se llevó a cabo, además del Taller de bases teórico-metodológicas de la educación abierta y a distancia (que tuvo como objetivo homologar la terminología de ambas modalidades educativas, que impulsaron las nuevas autoridades de la CUAED), han sido acciones para formar y actualizar a los asesores de las diferentes divisiones, teniendo gran aceptación hasta ese momento.

Con respecto a los problemas que presentan cada División para formar y actualizar a sus asesores, detectamos:

1) **División de Economía.** Como la gran mayoría de los asesores han sido contratados por asignatura, había poca disponibilidad de éstos para que pudieran ser formados y actualizados. Su justificación consistía en el argumento de que contaban con poco tiempo, ya que tenían que realizar otras actividades.

2) **División de Psicología.** Hasta ese instante, los asesores sí preferían formarse y actualizarse, en especial, en cuestiones disciplinarias más que en cuestiones pedagógicas. La justificación que expresaron estuvo fundamentada en que al tener una carga excesiva, preferían siempre trabajar sobre los aspectos disciplinarios que sobre los pedagógicos.

3) **División de Ciencias Políticas y Sociales.** Aunado a que no existía todavía un programa propio de esta División para formar a sus asesores, estos últimos se resistían a

formarse y actualizarse, básicamente por la inercia o costumbre de dar clases como en el sistema escolarizado.

4) División de Enfermería y Obstetricia. De los 42 asesores con que se contaba hasta ese momento, 16 habían sido comisionados por la División a otras escuelas o facultades. Se encontró también que dos personas se resistían a capacitarse y actualizarse. Al investigarse la causa, el Jefe de la División comentó que estas personas no tenían tiempo para hacerlo porque los cursos que se les ofrecen son vespertinos y ellos, en ese horario, deben asistir a otros trabajos. Por otra parte, la División reportó que tiene otros problemas de carácter administrativo, como el suministro oportuno de la papelería; además de que la población estudiantil ha aumentado enormemente, por lo que sienten que en ocasiones les falta personal para cumplir con la norma de alta calidad en las asesorías.

5) División de Derecho. El problema principal que detectaron las autoridades de esta División, consiste en que los asesores dan clases como en el sistema escolarizado, es decir, que dichos asesores todavía no han querido asimilar el concepto y la puesta en marcha de las metodologías propias de las modalidades de educación abierta y a distancia. Cabe aclarar que aquí se está implementado el uso de una metodología a distancia, tanto en inscripciones como en asesorías.

6) División de Filosofía y Letras. Más que un problema, hay una característica que presenta esta División, que los asesores se han formado y actualizado más en la práctica que en cursos formales impartidos por personal especializado. Esta característica ha hecho que sus asesorías sean como las clases que normalmente se imparten en el sistema escolarizado.

CONCLUSIONES

Según una definición del concepto educación, ésta tiene un doble papel: “el de transmitir la herencia cultural y replicar la sociedad existente”. La educación abierta no escapa a esta visión y, al mismo tiempo, la hace interesante y necesaria. Interesante porque los modelos van cambiando conforme la sociedad crece y se mueve, es decir, hay que adaptarse a las situaciones que se presentan, no evadir los problemas, sino enfrentarlos y resolverlos. Necesaria, porque como revisamos en capítulos anteriores, cada vez es mayor el número de estudiantes que desea acceder a un lugar en las universidades, pero la realidad es que existen cada vez menos espacios, y esta propuesta educativa ha servido para dar oportunidad a aquellas personas que desean un título universitario. Como decía Edgar Faure, la educación permanente “tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y circunstancias de la existencia”. De esta forma, la educación abierta encaja en esta postura: que debido a presiones sociales para que hubiera oportunidades educativas, se hizo ineludible que se implementara y que poco a poco estuvieran consolidando el sistema abierto y la educación a distancia, sin importar sus desaciertos.

Cuando nació el proyecto de la educación abierta en la UNAM, se pensaron y plantearon ideas y objetivos para que fuera verdaderamente una alternativa educativa, pero debido a algunas situaciones esto no ha sido posible. En parte porque al principio no todos sabían el concepto de “abierto”: relativo a tiempos y espacios de ingreso, egreso y sobre todo, de estudio, es decir, se seguía privilegiando el acceso y conclusión de estudios conforme al concepto que se tenía de la educación escolarizada: tradicional. Por lo mismo, no se podía cumplir, según una postura de la educación permanente, el que hubiera nuevas estructuras educativas, nuevos soportes educativos, formación a un alto nivel, revalorización de los contenidos y de las evaluaciones.

Habíamos definido a la educación abierta como aquella que se caracteriza por tener flexibilidad en tiempos y espacios (ingreso, egreso y asistencia), de certificación y evaluación permanente, todo esto basado en el aprendizaje independiente por medio de diversas formas didácticas, tanto escritas como telemáticas. Si nos atenemos a esta definición, podemos reconocer que la educación abierta en la UNAM no siempre cumplía con tales especificaciones. Así este trabajo dio cuenta, según los estudiantes, que los asesores no siempre aplicaban el estudio independiente; mientras que por el contrario, casi todos los asesores y funcionarios expresaron que sí se está llevando a cabo.

Es interesante darnos cuenta que la distribución de los estudiantes y los asesores que los atienden es desigual en las distintas divisiones que conforman el SUA. Por ejemplo: en la de Derecho estudian 3,221 y son atendidos por 68 asesores. En Contaduría y Administración la población asciende a 1,812 estudiantes y cuentan con 147 asesores. En cambio las poblaciones estudiantiles de las divisiones de Economía y Veterinaria y Zootecnia son muy bajas frente al número de asesores de que disponen. En Economía hay 212 estudiantes y 63 asesores; en Veterinaria tienen 166 estudiantes y 25 asesores.

Es obvio que un asesor puede atender a un número elevado pero determinado de estudiantes, para no ir más allá de sus posibilidades. Es cierto que cada División se organiza de acuerdo a sus necesidades; cada una establece el número de asesores que requieren en proporción al número de estudiantes inscritos; sin embargo, también es cierto que al no haber una planeación que indique el camino correcto, los criterios desiguales podrían propiciar la anarquía dentro del conjunto SUA o dentro de algunas divisiones.

En lo concerniente al tipo de contratación, debemos hacer notar que en el sistema abierto un asesor puede y debe atender a un número mayor de estudiantes que en el sistema escolarizado. Al no impartir clases frente a grupo, está en posibilidad de distribuir

su espacio-tiempo para asesorar una parte de su alumnado cada día. También cabe destacar que los estudiantes acuden con el asesor en busca de orientación sólo cuando la necesitan, por lo tanto, no asisten todos los días. Sin embargo, si pretendemos tener asesores más que profesores, que puedan acudir al plantel varios días a la semana, es necesario contar con mejores condiciones laborales que les permitan tener seguridad tanto en el terreno administrativo como en el académico. Tal vez cabría la posibilidad de buscar la manera de ofrecer la contratación por medio tiempo o tiempo completo a aquellos asesores que mejor desempeño tienen y que actualmente están trabajando como profesores de asignatura. Junto con la mejora salarial, es necesario garantizarles las condiciones de espacio, es decir, los cubículos, para que el asesor no pierda tiempo buscando un salón para trabajar.

En relación al tipo de “asesorías” que imparten los asesores, fue sorprendente saber que muchas veces se apoyaban en los principios de la educación escolarizada: de pedir una casi asistencia obligatoria y de ir de acuerdo al calendario del mismo escolarizado. Y a pesar de que en los últimos años hay una convocatoria específica de ingreso al Sistema Universidad Abierta, no lo es en la permanencia y por lo tanto en el egreso, es decir, sigue habiendo criterios parecidos a la modalidad escolarizada (tradicional), es decir, la permanencia en el SUA está regida por el artículo 19, donde se establecen tiempos específicos para permanecer con una matrícula en este sistema y en la UNAM.

Un estudioso de la definición de asesor, nos dice que es aquel que “ayuda al estudiante en su autoaprendizaje, indicándole las técnicas más útiles de estudio, ayudándole en la solución de las dudas que podrían obstaculizar su rendimiento”, y si lo aplicamos al asesor del SUA, este muchas de las veces no lo hace, porque se repite simple y llanamente la clase tradicional-escolarizada. Y ¿qué significa esto?, que en muchas ocasiones se desconoce qué significa la educación abierta, que se carece de una

formación y actualización, tanto de los principios de la educación abierta, como de cuestiones pedagógicas, didácticas y disciplinarias propias de esta modalidad.

Otra situación que encontramos fue que no existen programas de formación y actualización pedagógica para los asesores. Pocas son las personas responsables de la División SUA que reconocen dicha carencia de programas (cabe recordar que la investigación de este trabajo se hizo de 1997 a 1998). Además, la mayoría de los asesores reconoció que no existen las asesorías, sino más bien clases al igual que en el sistema escolarizado, o dicho de otra manera, una semiclase. Tal vez parezca intrascendente este dato, pero un principio de la educación abierta es que no tienen que existir “clases”, sino asesorías, que como revisamos en el capítulo I, es una orientación, una ayuda, más no clases con espacio y tiempo obligatorio.

La observación anterior, confirmaba en alguna medida la hipótesis que teníamos al inicio de este trabajo, que la gran mayoría de los asesores del SUA carecían de una preparación y actualización pedagógica más formal para trabajar en el sistema abierto. No es lo mismo ser profesor para el sistema escolarizado (así como el decir que le gusta la docencia a alguien), que ser asesor de una modalidad educativa abierta. Dicha observación, convalidaba lo que habíamos encontrado en los cuestionarios, tanto el de los asesores como el de los estudiantes, específicamente con la pregunta ¿qué tipo de asesoría impartían los asesores? Un gran porcentaje de ellos llevaban a cabo la asesoría grupal o mixta. Es importante recalcar que los asesores nos dijeron que sus asesorías eran del tipo grupal e individual; sin embargo, los estudiantes opinaron que había otras más: la mixta, es decir, que conjugaba en unos días la individual y en otros la grupal, pero que estos últimos diferían en cuanto al porcentaje, que podríamos decir elevado, de que las asesorías grupales y mixtas sobresalían de las individuales.

Consideramos que la manera de proceder de los asesores al “impartir” o llevar a cabo más “asesorías” grupales y mixtas sobre las individuales, se debe principalmente a dos factores: el primero, porque en casi todas las Divisiones SUA de la UNAM no existen las condiciones físicas (oficinas, cubículos, es decir, espacios) idóneas para trabajar con el sistema abierto (exceptuando a la División de Contaduría y Administración, pero aún así siguen dando clases los asesores), dando como resultado que los asesores se tienen que adecuar a las disposiciones que se presentan en cada Facultad o Escuela donde laboran. Segundo, porque al no conocer lo qué es en su totalidad la educación abierta y, principalmente, metodologías del aprendizaje independiente, creen o suponen que los estudiantes no van aprender lo suficiente si estudian por su cuenta acerca de la materia que tienen a su cargo.

Una pregunta que les planteamos a los asesores y que nos pareció relevante, es el que si consideraban viable el sistema abierto para la educación superior. La respuesta de la gran mayoría fue que no están convencidos completamente de la educación abierta, tanto en las inscripciones, en el estudio independiente y en las asesorías individualizadas; además, reconocen que es más bien una modalidad semiabierta. Este aspecto que encontramos, debería preocupar a las autoridades, porque no se puede seguir contratando y recontratando a personas que no crean en la educación abierta. Asimismo, los estudiantes de esta modalidad opinaron que sus asesorías no eran “abiertas”. Esto se debe, en gran medida, a que no se lleva a cabo -en todo el sentido de la palabra- los principios de la educación abierta en el SUA de la UNAM, es decir, de orientación, de consulta y, sobre todo, flexibles en los tiempos en días y horarios.

Respecto al tiempo, es importante decir que las asesorías se rigen por los espacios y calendarización que dispone cada Escuela o Facultad. En este sentido, no puede llamarse educación ni sistema abierto cuando se sujetan las asesorías (y por lo tanto los

asesores y estudiantes) a un régimen que no le es propio, pero que sí lo es del escolarizado.

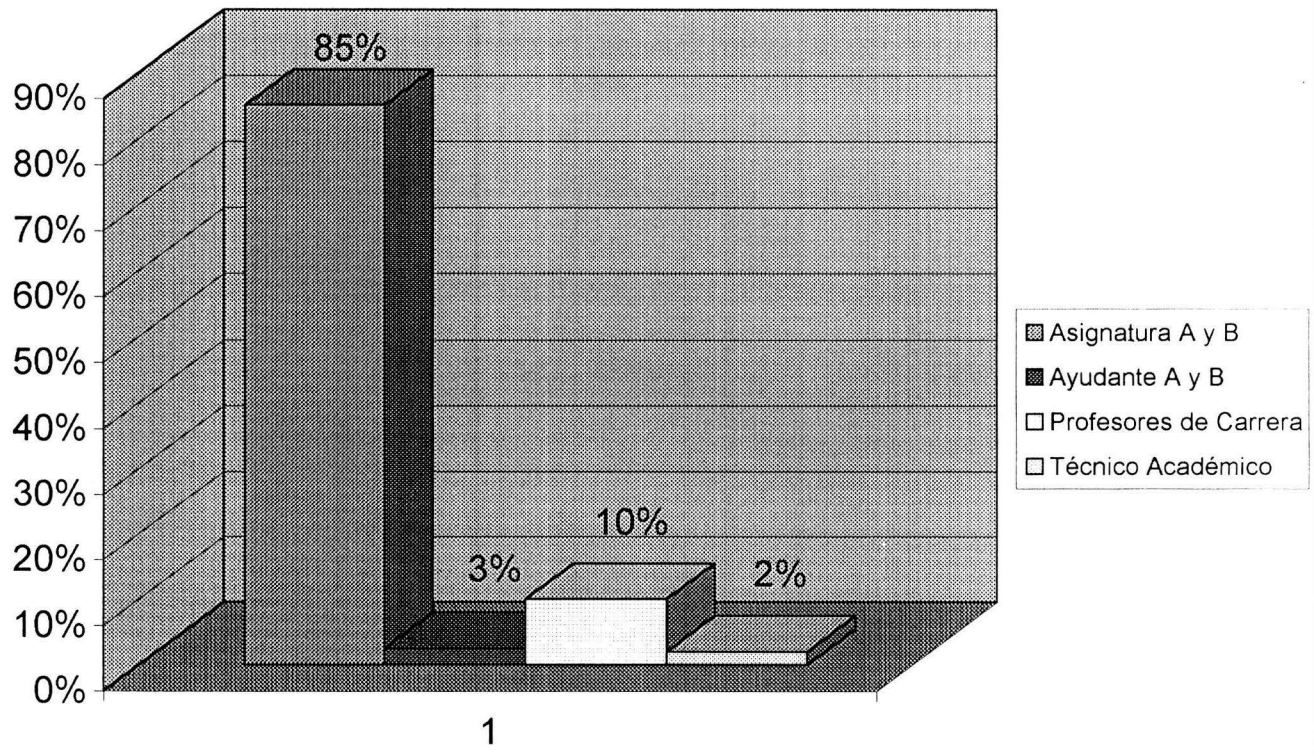
Creemos que si los asesores no confían en la educación abierta, se debe a dos factores interrelacionados: primero, que no existe una *planeación* para contratar asesores que cubran un perfil específico para que así se les pueda formar más adecuadamente y, al mismo tiempo, no se sientan obligados a trabajar en una propuesta educativa no escolarizada; segundo, tampoco existen los *suficientes programas* (cursos, talleres, etcétera) para formar y actualizar a los asesores y los que se ofrecen, son insuficientes y muy deficientes, lo que pone a la formación de los asesores en un círculo vicioso, es decir, se carece de una planeación.

Otro dato significativo obtenido en esta investigación tiene que ver con los programas de formación y actualización. En casi todas las divisiones se ofrecen distintos programas y cursos que aunque parecen ser diferentes tienen cierta similitud entre sí, al perseguir objetivos en común. Sin embargo, estas diferencias nos obligan a reflexionar: cuando se habla de formarlos y actualizarlos ¿los programas y cursos se hicieron pensando en los asesores, o estos fueron lo mejor que se les pudo ofrecer? ¿Son los necesarios? ¿Se imparten con la frecuencia que es necesaria? Las temáticas abordadas son: antecedentes de la educación abierta y a distancia; elaboración de material didáctico, tanto escrito como audiovisual; metodología del estudio independiente, de la educación abierta y a distancia. Nos permitimos sugerir que las temáticas son insuficientes para formar y actualizar a los asesores; porque estas temáticas se trabajan en cursos breves que no se imparten en forma sistemática. Ahora que las nuevas tecnologías están influyendo en la educación a nivel mundial, es pertinente hacer la invitación para mejorar el tratamiento de estos programas y cursos, con la incorporación de las nuevas formas de comunicación.

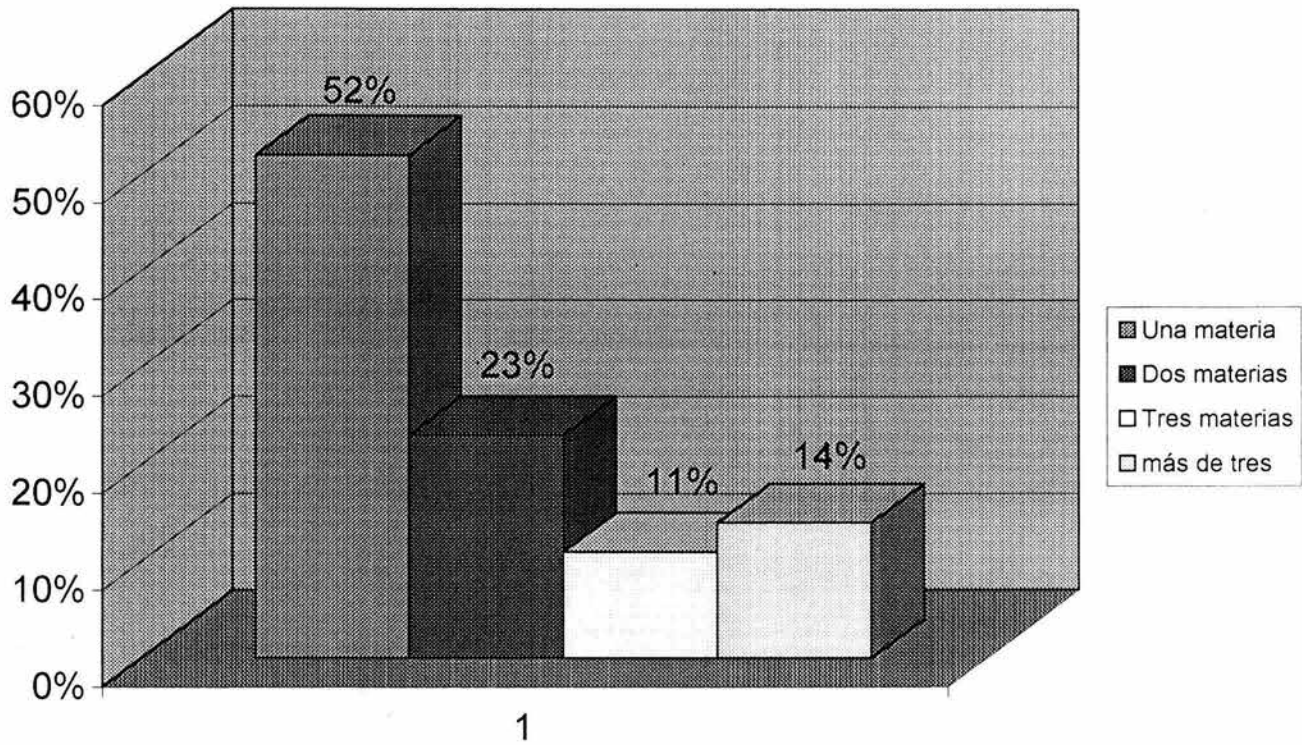
Finalmente, podemos decir que en el Sistema Universidad Abierta hace falta la institucionalización de la formación y actualización de los asesores, tanto los de nuevo ingreso, como de que están elaborando en este momento. No puede seguir considerándose exclusivamente que un asesor se forma o actualiza teniendo o cursando un posgrado. Es cierto que es necesario tener un grado de maestro o doctor, pero esto no basta.

CUADROS

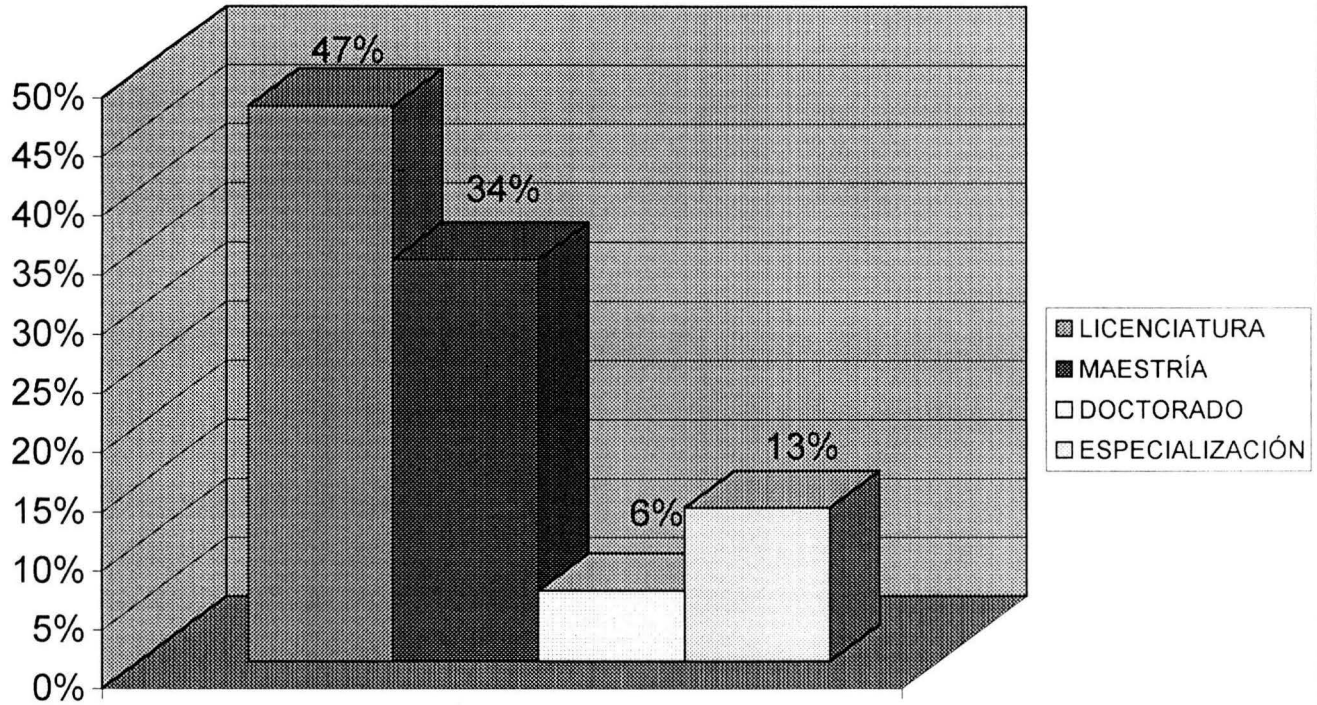
Tipo de contratación de los asesores
Gráfica 1



Número de materias que imparten los asesores
Gráfica 2

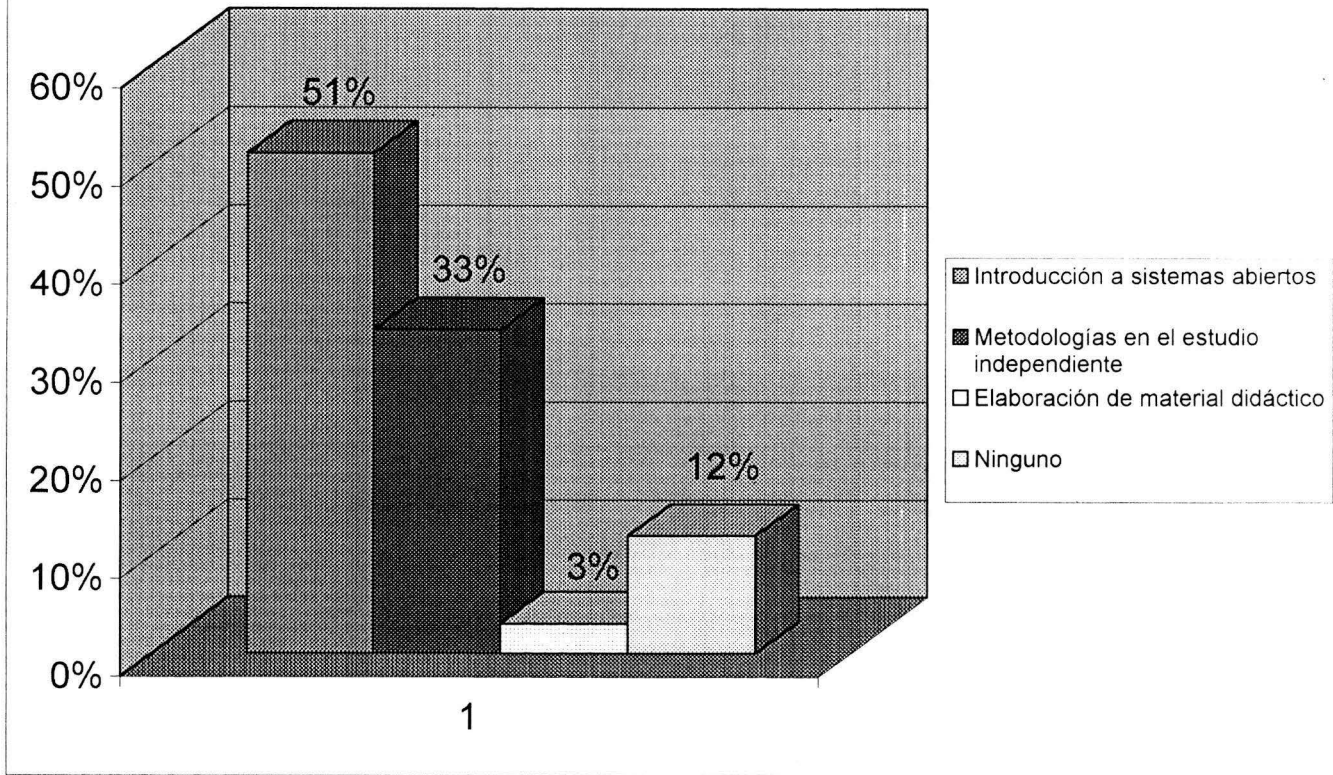


Nivel de estudios de los asesores
Gráfica 3

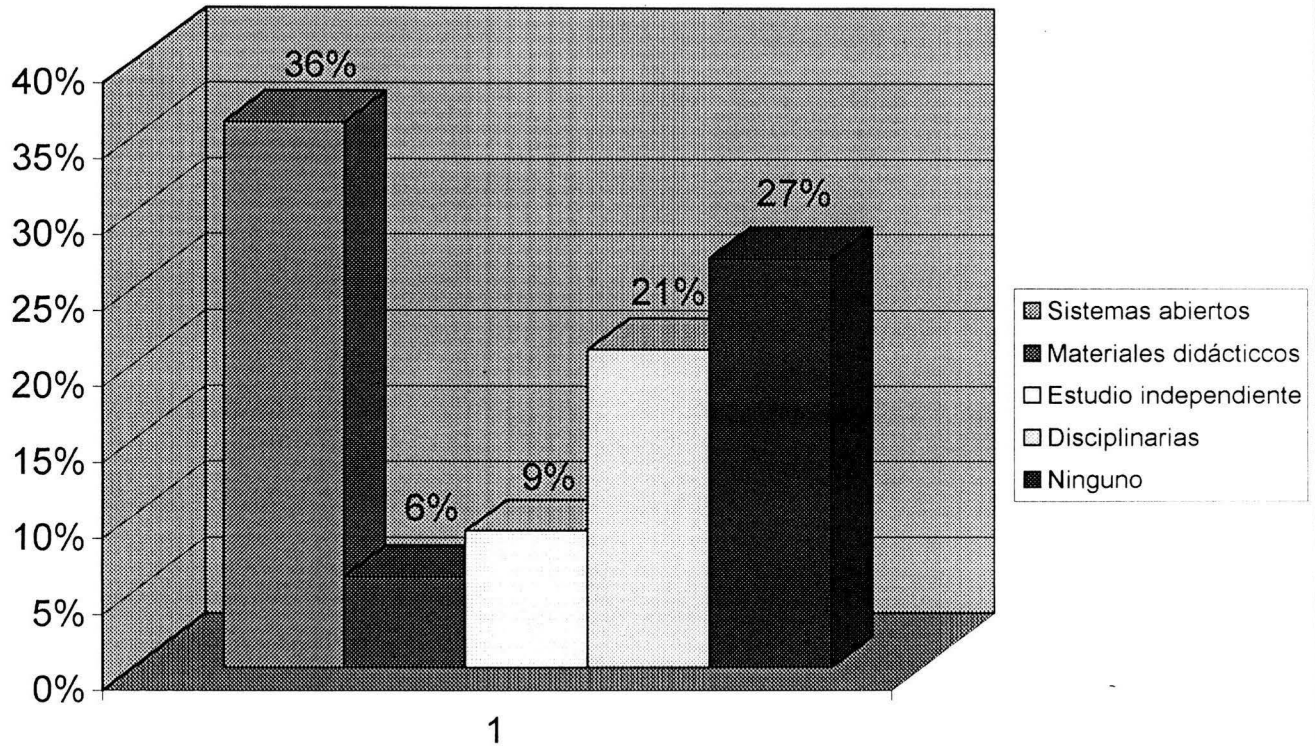


1

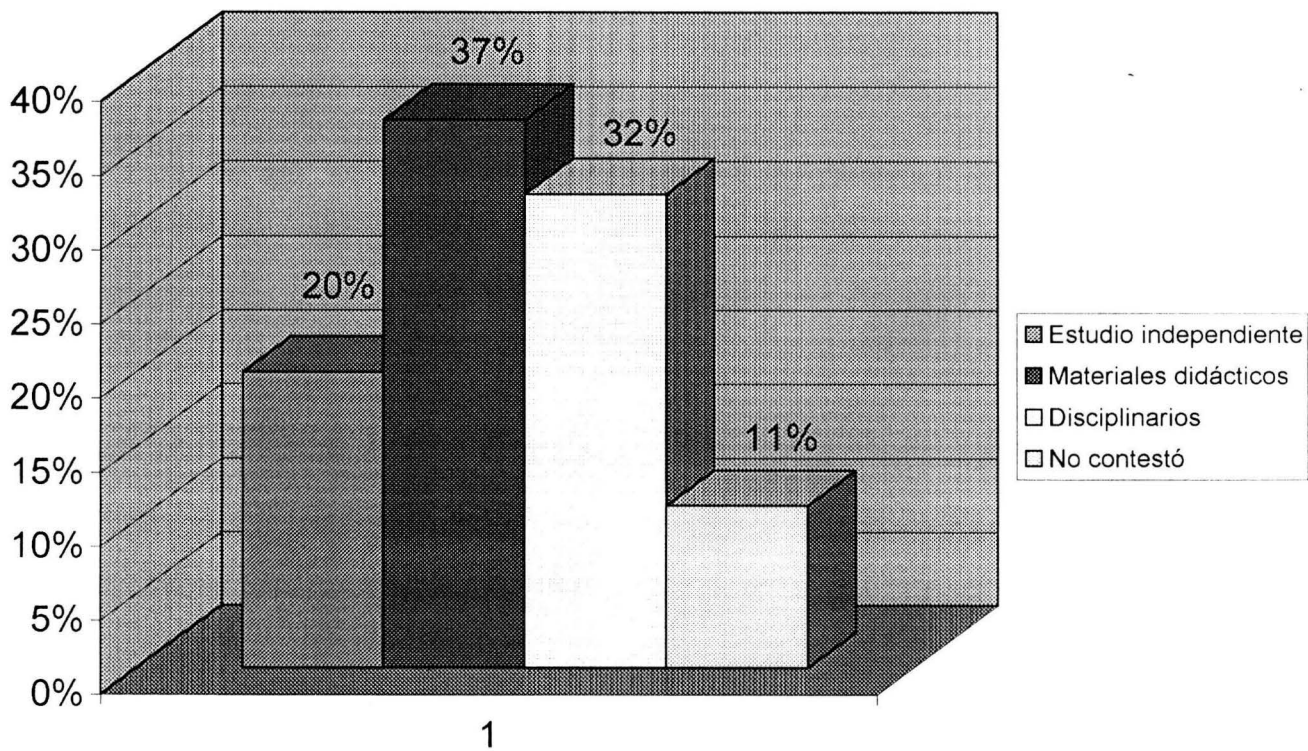
Tipo de formación de los asesores
Gráfica 4



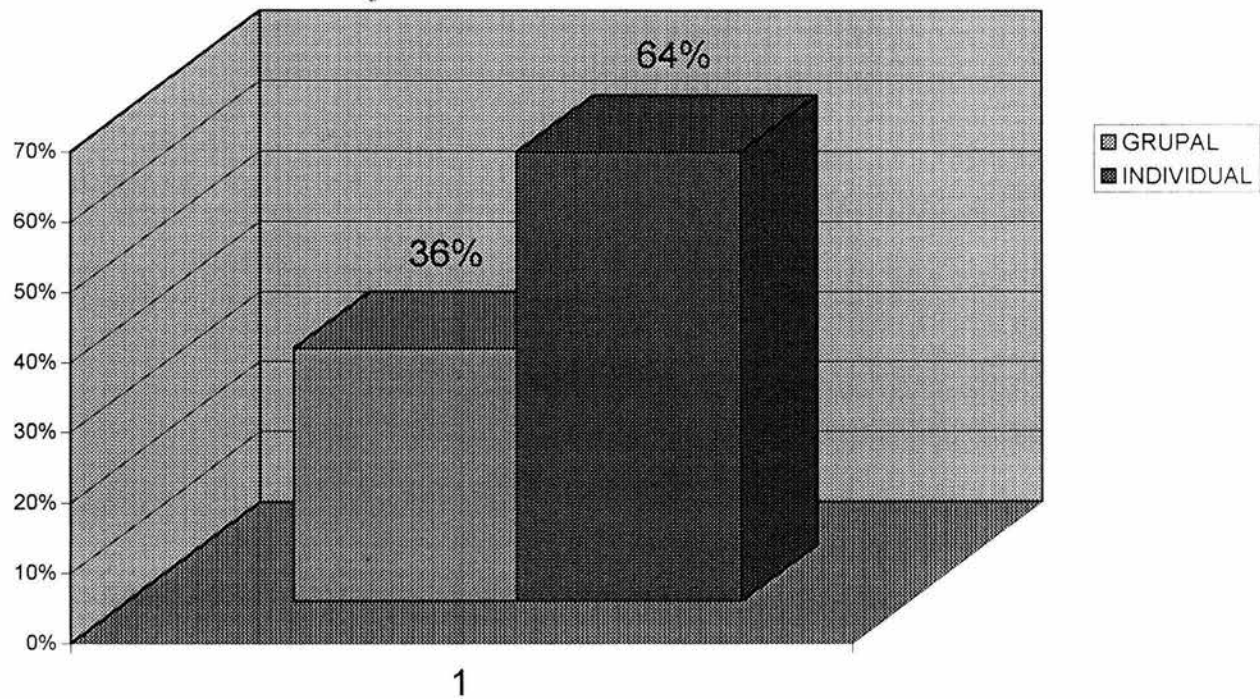
Tipo de actualización que han recibido los asesores
Gráfica 5



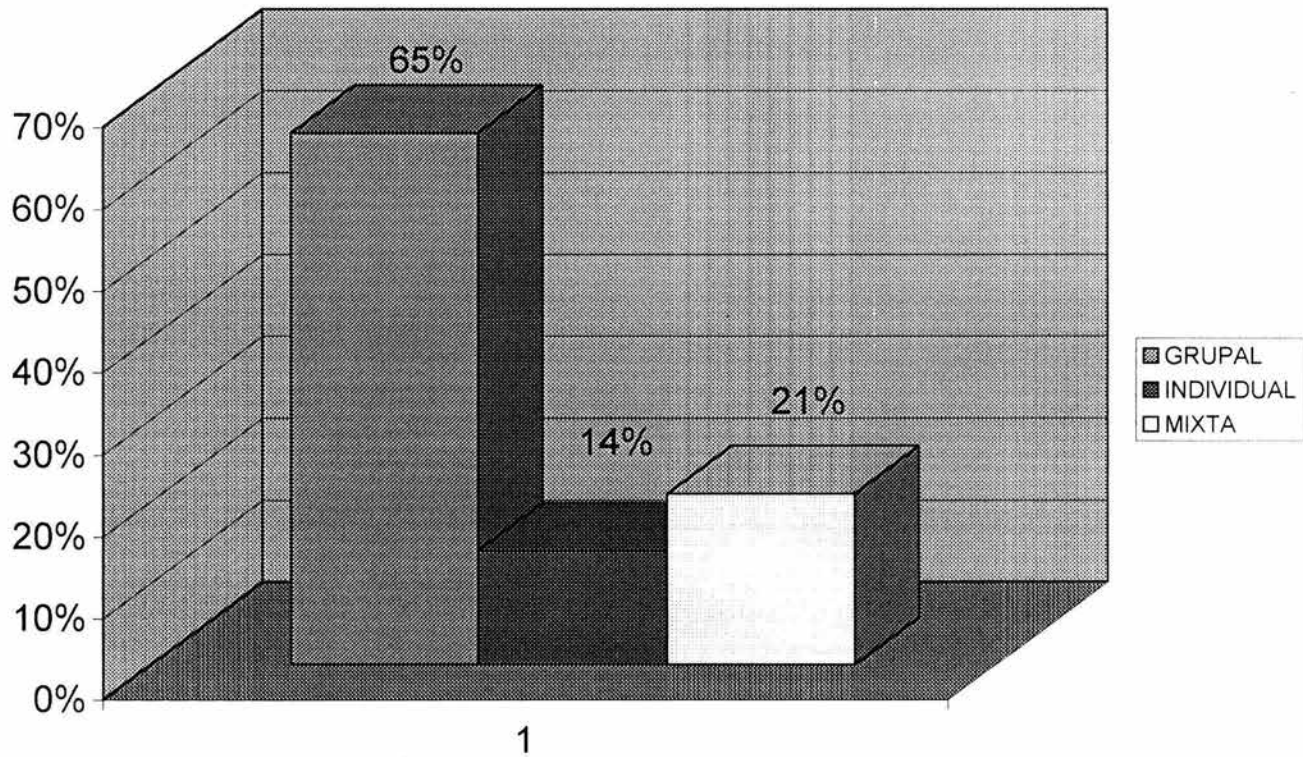
Temática de interés de los asesores para actualizarse
Gráfica 6



Tipo de asesoría que imparten los asesores
Gráfica 7

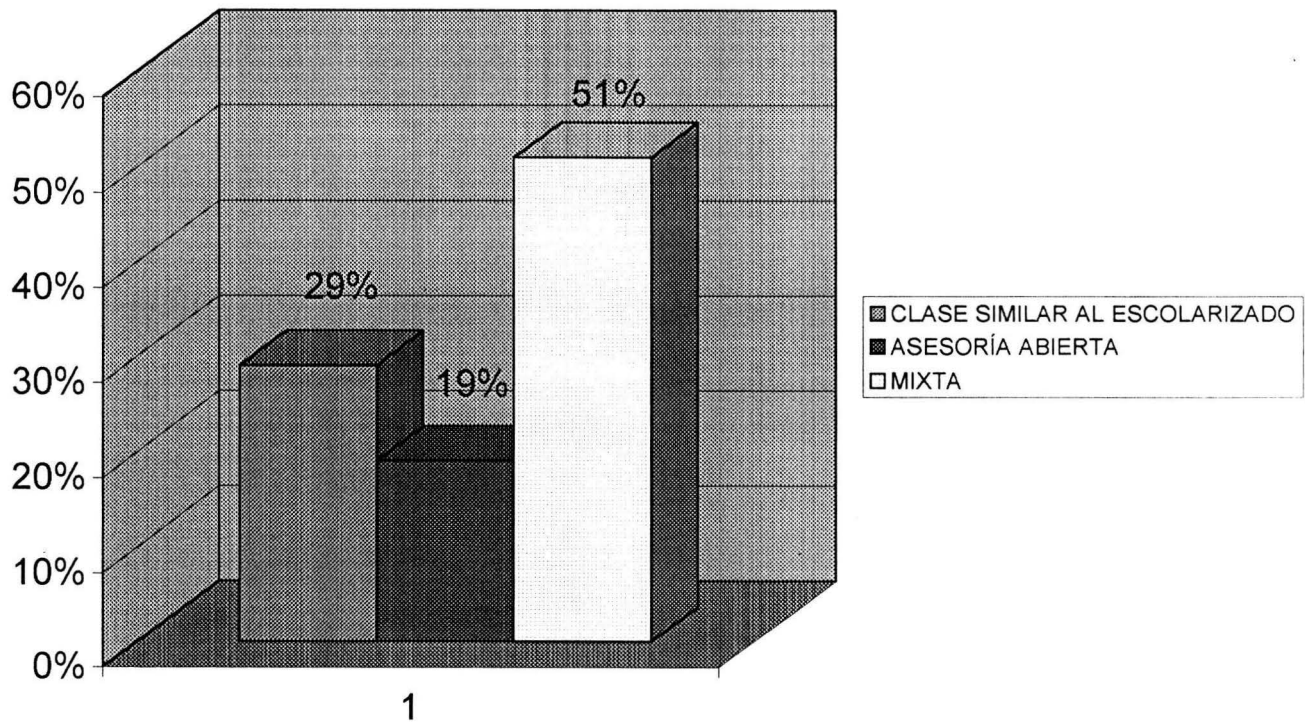


Tipo de asesoría que llevan los asesores, según los estudiantes
Gráfica 8

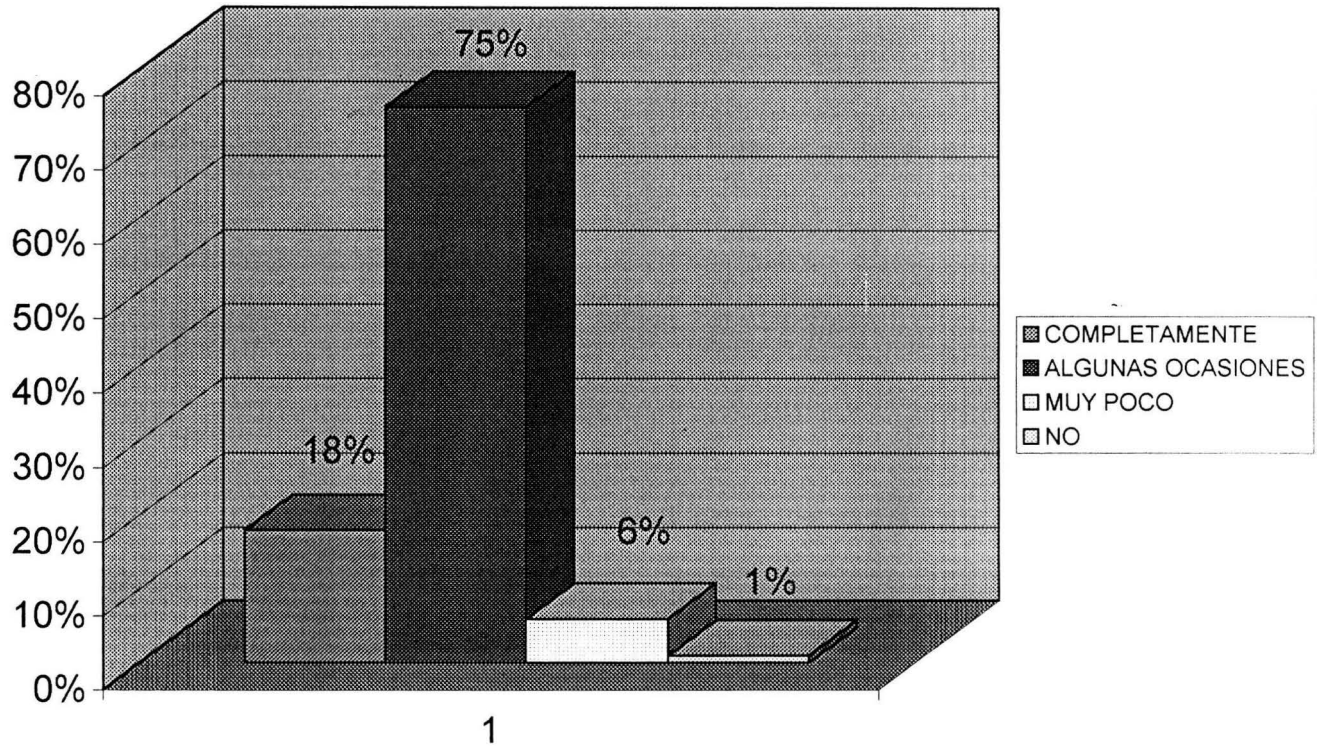


Opinión de los estudiantes respecto al tipo de asesoría que reciben de sus asesores

Gráfica 9

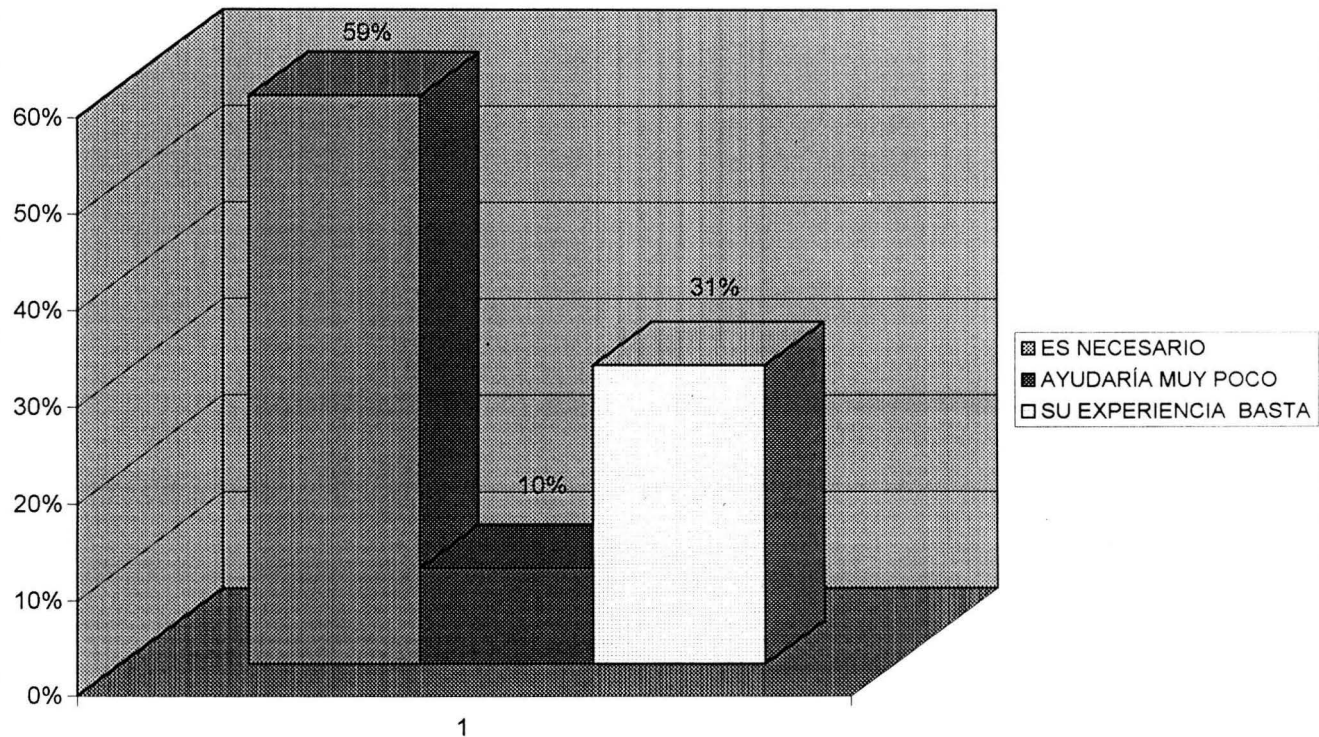


Opinión de los estudiantes de que si los asesores los orientan
Gráfica 10



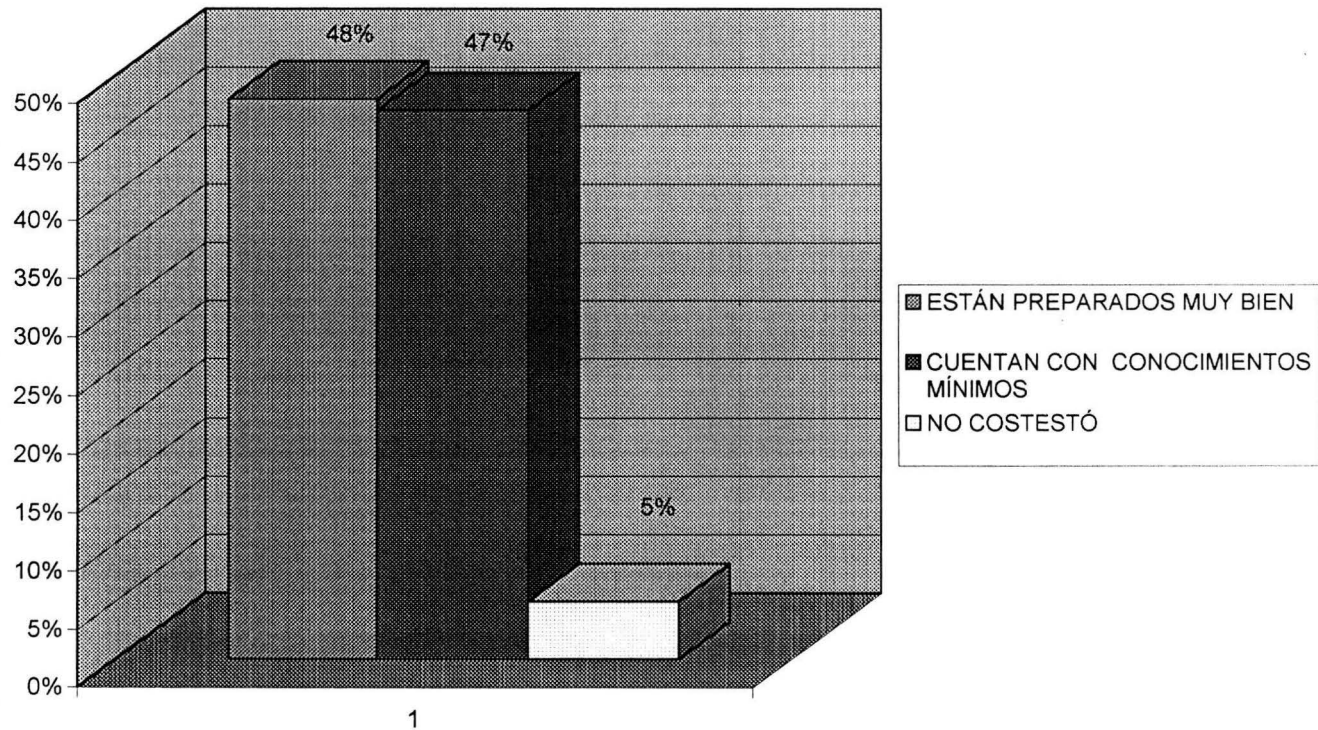
Opinión de los estudiantes si creen necesario que sus asesores se actualicen en cuestiones pedagógicas propias de la educación abierta

Gráfica 11

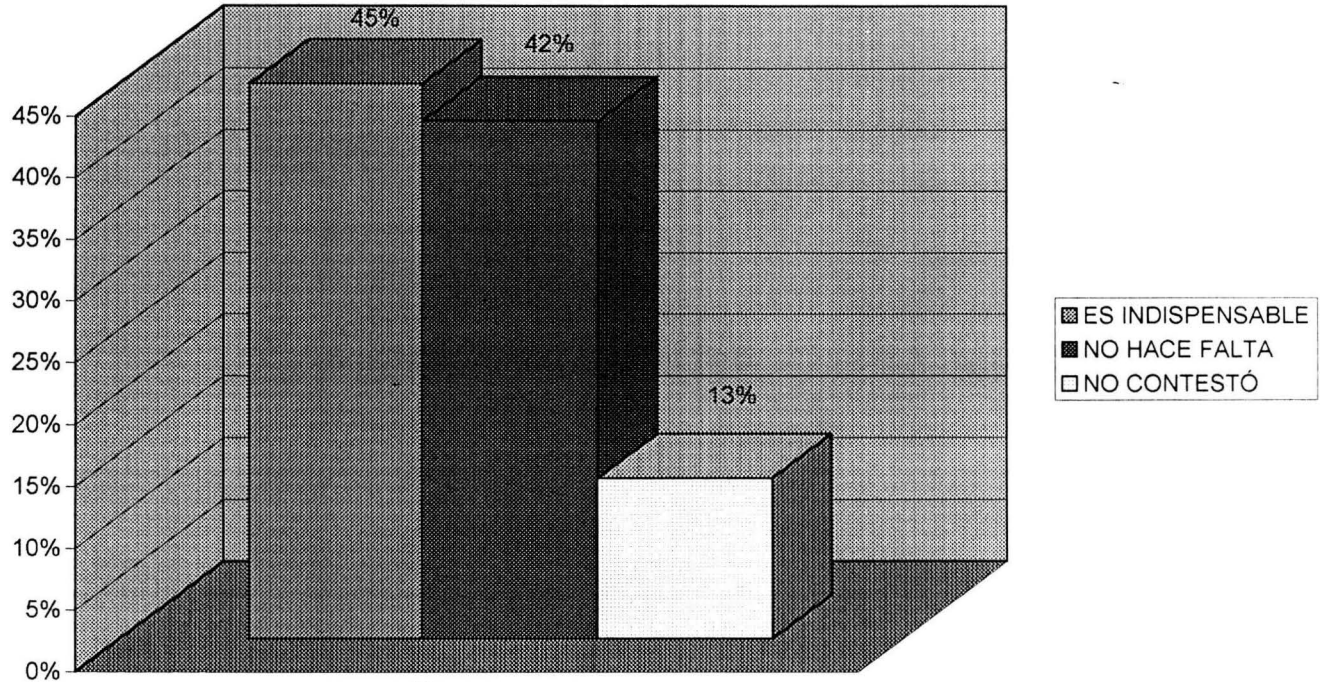


Opinión de los estudiantes respecto a la formación disciplinaria de los asesores

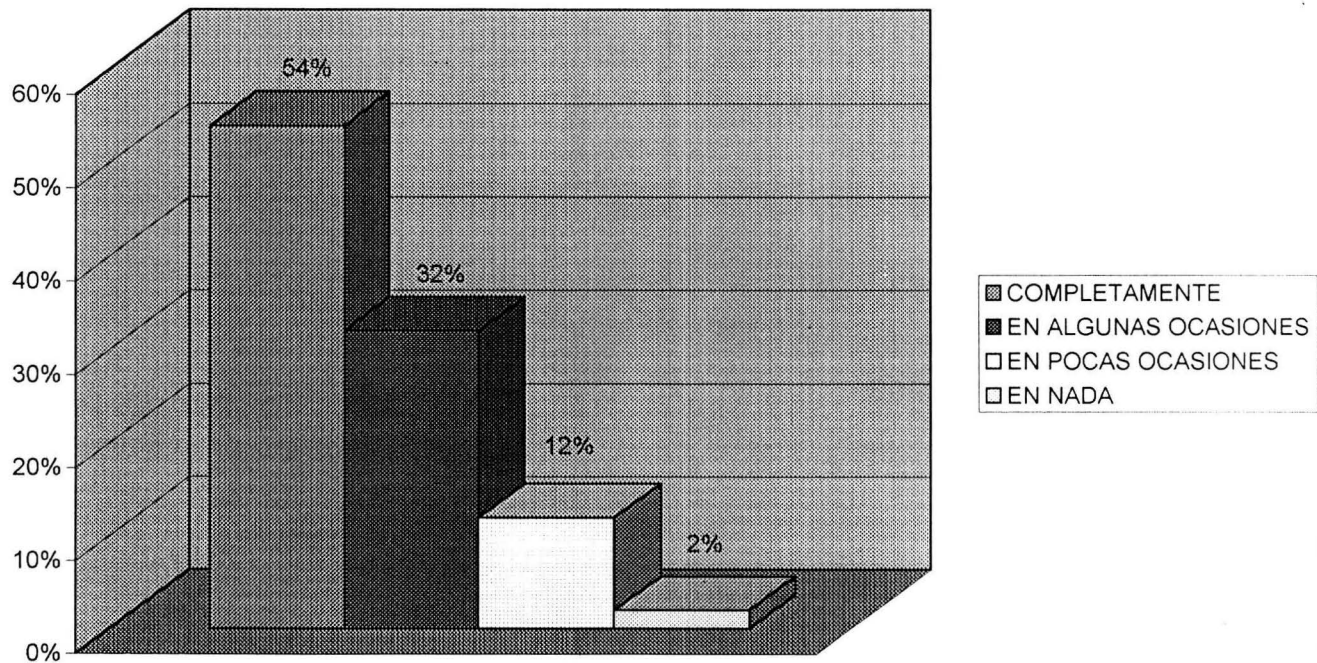
Gráfica 12



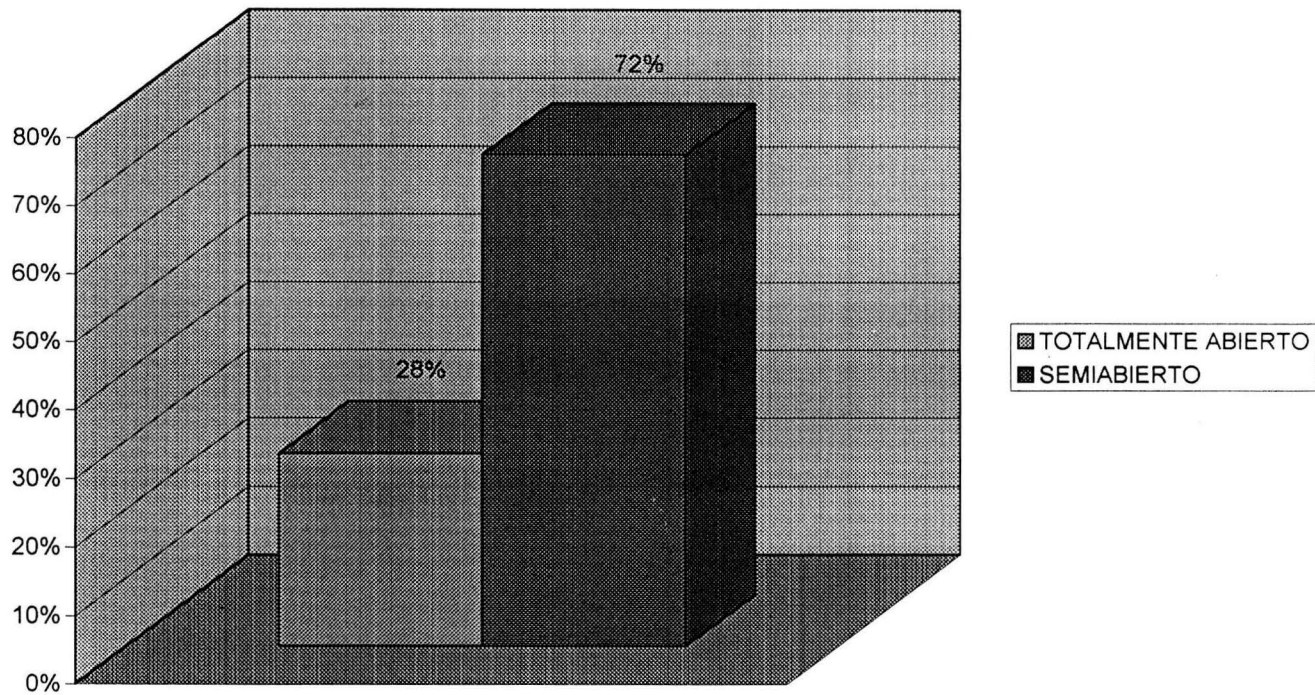
Opinión de los estudiantes de que si es necesario que los asesores se actualicen en su disciplina
Gráfica 13



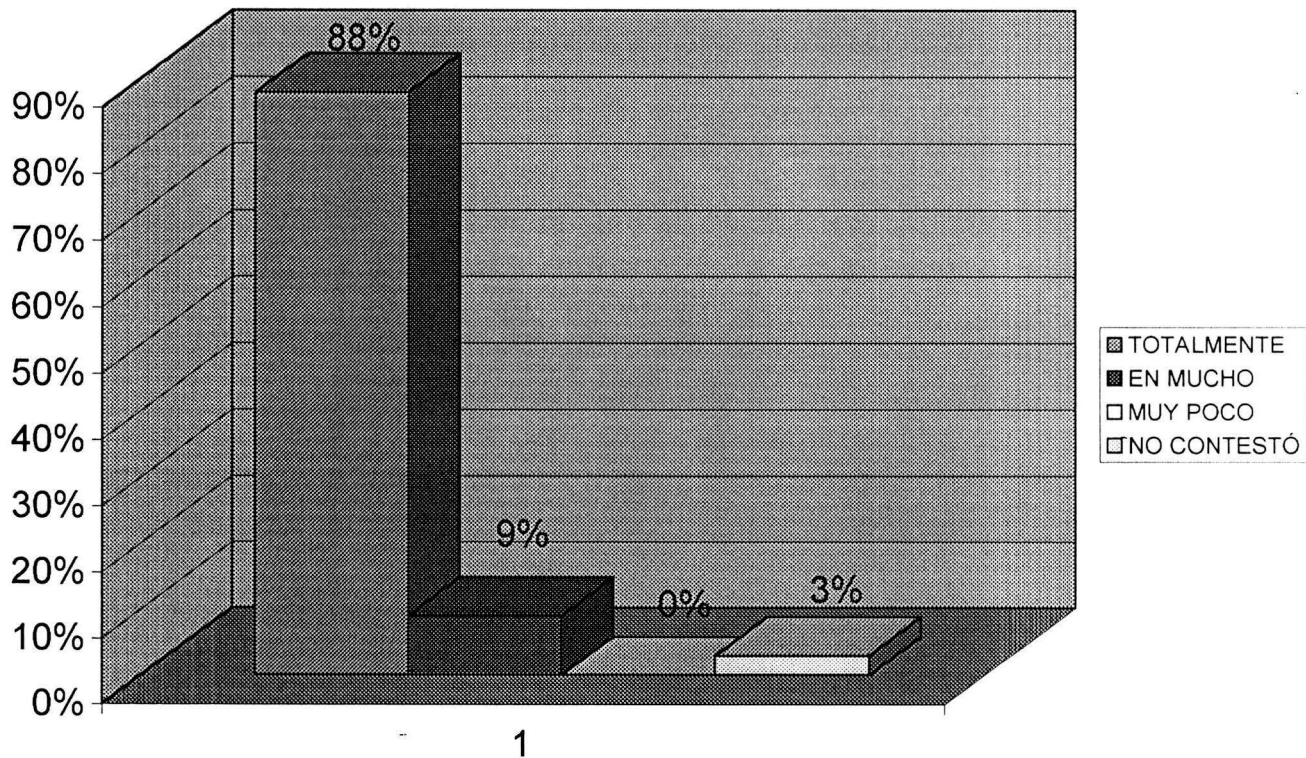
Opinión de los estudiantes acerca de si los materiales propician el estudio independiente
Gráfica 14



Opinión de los asesores respecto a cuál es el modelo idóneo para el SUA de la UNAM
Gráfica 15



Opinión de los asesores respecto a si están convencidos del proyecto SUA de la UNAM
Gráfica 16



FUENTES DE INFORMACIÓN

Hemerográficas

1. ANUIES, "Evaluación de los sistemas de educación abierta", en *Revista de la educación superior*, núm. 69, enero-marzo, 1989, ANUIES, México.
2. Arizmendi, Octavio y Stella De González, "Diversos tipos de tutorías: posibilidades y limitaciones", en *Boletín informativo*, núm. extraordinario, año 3, diciembre 1986, AIESAD, Madrid.
3. Arredondo, Martiniano, Martha Uribe y Teresa Wuest, "Notas para un modelo de docencia", en *Revista Perfiles educativos*, núm. 3, México, CISE-UNAM, enero-marzo, 1979.
4. Barrón Soto, Héctor, "Filosofía política de la educación abierta a fines del siglo XX: tendencias y perspectivas", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VI, núm. 1, octubre, 1973, AIESAD, Madrid.
5. Barros Sierra, Javier, "Acuerdo para la creación de la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza", ERA, núm. 10, p. 94-102, 1976, Secretaría de Rectoría de la UNAM, 1969. Citado por Procoró Millan, B. "Alcances y limitaciones del sistema de universidad abierta en la UNAM", en *Revista Foro Universitario*, núm. 19, época II, junio, 1982, STUNAM, México.
6. Carrizales Retamonza, César. "Consideraciones para una teoría de la formación docente", en *Cuadernos de cultura pedagógica*, vol. 4, núm. 10, abril-junio, 1987, UPN, México.
7. Denis De Brito, Beatriz, "La asesoría académica en la educación a distancia", en *Boletín informativo*, año I, núm. 4, junio-agosto, 1984, AIESAD, Madrid.
8. García Albarrán Ma. De los Ángeles y Araceli Jiménez Mendoza, "La interacción didáctica como objeto de investigación del ejercicio docente en la formación de expertos en la educación superior abierta y a distancia", en *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid.
9. García de Cortázar, Marisa, "Las técnicas de evaluación de programas en el currículum para la formación de enseñanza superior abierta", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid.
10. González María P. y Elena Goded Rambaud, "Una propuesta alternativa de tutorías y seminarios en la formación del profesorado a distancia", en *Revista AIESAD*, vol. III, núm. 1, octubre, 1990, AIESAD, Madrid.

11. González Pineda Arturo y Gema A. Jara, "El asesor en el sistema universidad abierta de la UNAM", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. IV, núm. 3, junio, 1992, AIESAD, Madrid.
12. González Ruiz, J. E., "La universidad abierta: el caso de México", en *Revista Deslinde*, núm. 58, octubre, 1974, México, UNAM.
13. Grattan, Donald, "¿Qué es la universidad abierta? El caso del Reino Unido", en *Revista Deslinde*, Cuaderno de cultura política universitaria, núm. 36, UNAM, México. 1973.
14. Guedez, Victor, "Los fines de la educación superior y la educación a distancia de la función tutorial", en *Boletín informativo*, año 3, núm. 15, octubre, 1986, AIESAD, Madrid.
15. Meneses De Orozco, Alicia, "El papel docente. Tutores y monitores en los programas de educación a distancia", Rionegro, Antioquia, 1982. Citado por Octavio Arizmendi P. y Stella de González, "Diversos tipos de tutorías: posibilidades y limitaciones", en *Boletín informativo*, núm. extraordinario, año 3, diciembre 1986, AIESAD, Madrid.
16. Muñoz Izquierdo, Carlos, "Alternativas para la formación y actualización de los maestros", en *Revista EDUCERE: de educación y práctica pedagógica*, año. IV, vol. II, núm. 11, julio-septiembre, 1995, Asociación Mexicana de Pedagogía, México.
17. Pérez Juste, Ramón, "Adecuación y disfuncionalidades del profesorado a los modelos de adecuación abierto y a distancia", en *Boletín informativo*, año 3, núm. extraordinario, 1986, AIESAD, Madrid.
18. Ramón M., Miguel A., "Orientaciones para la sistematización de la acción tutorial en UNISUR", en *Boletín informativo*, año 1, núm. 4, junio-agosto, 1984, AIESAD, Madrid.
19. CIIEAD, *Revista EDA XXI*, "Editorial". Núm. 1, mayo-agosto, 1994, CIIEAD, México.
20. Rojas M., Ileana, Rosa Sandoval y Margarita Carreño, "La asesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid.
21. Sánchez Peralta, Filogonio, "Asesoría y evaluación de los aprendizajes en un sistema educativo a distancia", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VII, núm. 2, mayo, 1995, AIESAD, Madrid.
22. Sayers de Zaá, Janet, "Innovaciones andragógicas en la concepción del participante en la educación superior", en *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia*, vol. VI, núm. 1, octubre, 1993, AIESAD, Madrid.

23. UNAM, "Exposición de motivos", en *Revista Reflexiones*. UNAM-CSUA, México, 1988.

BIBLIOGRAFÍA

1. Adam, Félix, "Los estudios universitarios", en Villegas, José Joaquín. *Elementos de interacción didáctica en la enseñanza a distancia: relaciones asesor-alumno*, San José, Costa Rica, UNED, 1985.
2. Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución. Cuadernos de pasado y presente*. México, Siglo XXI, 1977.
3. Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian, *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª. ed., México, Trillas, 1989.
4. Biehler f. Robert y Jack Snowman, *Psicología aplicada a la enseñanza*, México, Limusa, 1992.
5. Casanova, Ma. Antonia, *La evaluación garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza, España, 1992.
6. Castrejón Diez, Jaime y Ofelia Ángeles Gutiérrez, *Educación permanente: principios y experiencias*, México, FCE, 1974.
7. Castrejón Diez, Jaime, *El concepto de Universidad*, México, Trillas, 1990.
8. Cerda Gutiérrez, Hugo, *La evaluación como experiencia total: logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño*, Santa Fé de Bogotá, Colombia 2000.
9. Chehaybar, Edith y Ofelia Eusse Z., (comp.), *Formación del docente universitario*, México, UNAM-CISE, 1993.
10. Delors, Jacques (coord.), et.al., *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.
11. Delval, L., *La construcción del conocimiento escolar*, España, Piados, 1997.
12. Ducoing, Patricia y Monique Ladesmann Segal, (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*, Colecc. La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C., 1996.
13. Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1979.
14. Estebaranz García, Araceli, *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1995.

15. Faure, Edgar, *Aprender a ser*, 2a. ed., Madrid, UNESCO-Alianza, 1973.
16. Fenstermacher D., Garry, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock C., Merlin, *La investigación de la enseñanza*, vol. I, Barcelona, Paidós, 1986.
17. Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación: hoy enseñantes entre teoría y práctica*. México, ENEP-Iztacala/Paidós, 1990.
18. Gadamer, Hans-George, *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sigueme, 1977.
19. Gage N., L. "Theories of teaching", citado en Ausubel D., J. Novak y H. Hanesian, *Psicología de la educación: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. ed., México, Trillas, 1989.
20. Genoverd C., C. Gotzens y J. Montané, *Psicología de la educación: una nueva perspectiva interdisciplinaria*, Barcelona, CEAC, 1987.
21. Hilgard R., Ernest y Bower R. Gordon, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1973.
22. Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación: dinámica de la normatividad*, Madrid, Narcea, 1980.
23. Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.
24. Lafourcade, Pedro D., *Planeamiento conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapeluzs, 1974.
25. Mackenzie, Norman, et.al., *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza a distancia*, París, UNESCO, 1979.
26. Mannheim, Karl, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE, 1944.
27. Medina Rivilla, Antonio y Domínguez, Concepción, *El concepto del ordenador en la enseñanza*, Colecc. Investigación y formación del profesorado. Madrid, CINCEL, 1991.
28. Menze, Clemens, "Formación", en Speck, J. y G. Wehle, (coord.), *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1980.
29. Monereo, C., et.al., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1999.
30. Nérci G., Imídeo, *Hacia una didáctica general dinámica*, 2ª. ed., Buenos Aires, Kapeluzs, 1983.

31. Pasillas, Miguel Ángel y José A. Serrano, "La formación docente: categorías y temas de análisis", en *Pedagogía*, vol. I, núm. 8, UPN, México, p. 42-53, en Ducoing, Patricia y Monique Ladesmann Segal, (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*, colecc., La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C., 1996.
32. Ramos, Juan, (comp.), "Necesidad de la educación", en *Doce textos argentinos sobre educación*, México, SEP-El Caballito, 1985.
33. Rogers, Carl, "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en Molina, Alicia, (comp.), *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP-El Caballito, 1985.
34. Rosas Lesvia, B. Fortoul y M. Mondragón, "Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio", reporte de investigación, México, CEE, (documento interno), 1991. en Ducoing, Patricia y Monique Ladesmann Segal, (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*, colecc., La investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 1996.
35. Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo, (comp.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*, México, Piados, 2000.
36. Schön A., Donald, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1992.
37. Schultz, Theodore, *Valor económico de a educación*, México, UTEHA, 1968.
38. Stufflebeam, Daniel y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Piados, 1997.
39. Stufflebeam, Daniel y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Piados, 1997.
40. Torres, Rosa María. "Prólogo", en Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI, 1994.
41. Villegas, José Joaquín, *Elementos de interacción didáctica en la enseñanza a distancia: relaciones asesor-alumno*, San José, Costa Rica, UNED, 1985.
42. Webwer, Max, *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrurtu, 1973.
43. Zarzar Charur, Carlos, (comp.), *Formación de profesores universitarios: análisis y evaluación de experiencias*, México, SEP-Nueva Imagen, 1980.

FUENTES VARIAS

1. Acosta Segura, Ma. Magdalena *et.al.* "Formación y metodología de la formación de profesores". En: Chehaybar, Edith y Ofelia Eusse Z., (comp.), *Memorias Formación del docente universitario*, Temas educativos, núm. 2., UNAM-CISE, México. 1993
2. Aguirre y Rivera, Susana, "¿Formación docente en el SUA? en *Semana del SUA en la UNAM: perspectivas del sistema universidad abierta para el siglo XXI*, México, UNAM-CSUA, 1992.
3. Bosco, Martha D. y Ma. Eugenia Negrín, "Criterios rectores para la práctica del asesor", en *Primera reunión Latinoamericana a distancia de educación superior abierta y a distancia: criterios e indicadores de calidad de la educación superior abierta y a distancia*. México, UNAM-CSUA, 1994.
4. Chehaybar Edith, "Estudio comparativo y prospectivo sobre la formación docente en educación superior: alcances y limitaciones", en *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre la Formación Docente: retos para el siglo XXI*, Temas educativos, núm. 5. México, UNAM-CUAED, 1997.
5. Colegio de Bachilleres, *Terminología de los sistemas abiertos de educación en México*, 2ª ed., México, Colegio de Bachilleres- Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior.
6. Colegio de Bachilleres, "La asesoría y el uso de técnicas para el aprendizaje", en *Primera reunión Latinoamericana a distancia de educación superior abierta y a distancia*.
7. Fabre Chávez, Verence, *Descripción y análisis de la situación académica de la población estudiantil del SUAFyL: 1976-1990*, Tesis de licenciatura. México, 1990.
8. SEP-CIIEAD, *Glosario de términos: educación abierta y a distancia*. México, SEP-CIIEAD. s/a
9. Gómez Garay, Hugo, "Asesoría y/o tutoría técnico pedagógica", en Padilla González Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992.
10. Guerrero Tapia, Alfredo, "Dialecticidad teoría práctica en los sistemas abiertos", en Padilla González Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992.
11. Guerrero Tapia, Alfredo, "Dialecticidad teoría práctica en los sistemas abiertos", en Padilla González Ramón, *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992.
12. Jiménez, Blanca y Ana María Oehler, *El sistema universidad abierta*, Folleto. México, UNAM, 1983.

13. Latapí, Pablo, "Enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", (s.e.).
14. Lepe A., Fco., Carmen Castañeda y Ana C. García, "Formación y actualización del personal docente", en *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre la formación docente: retos para el siglo XXI*, México, UNAM, CUAED, 1997.
15. Martínez Palau, Esperanza, "El papel del tutor en los sistemas de educación a distancia", Colecc. cuadernos de cultura pedagógica. Serie Educación de Adultos. Núm. 1 (s.e), en *Diplomado en educación a distancia*, Módulo I, 4ª ed., México, UNAM-CSUA, 1996.
16. Miaja de la Peña, Ma. Teresa, "Los sistemas abiertos en México", Ponencia presentada en la reunión del SUA 1988, en *Memoria del SUA: 1988*, México, UNAM, CSUA, 1988.
17. Molina Áviles, Jorge, "Bases para la elaboración de un currículum de un sistema abierto", en *Memoria Seminario Iberoamericano de educación abierta y a distancia*, México, UNAM-CSUA, 1988.
18. Molina, Jorge y José M. Martínez, "El rol del docente en la enseñanza abierta: una propuesta", en *Tercer Encuentro SUA*. México, UNAM-CSUA, 1988.
19. Montero Montiel, Gabriela, "El perfil del excelente tutor del sistema universidad abierta de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM", en *Semana del SUA en la UNAM: perspectivas del sistema universidad abierta para el siglo XXI*, México, UNAM-CSUA, 1992.
20. Moore, Michel, "Los siete pecados capitales en educación a distancia", Conferencia magistral, en *Segundo Encuentro Internacional de Educación a Distancia: las telecomunicaciones y la educación a distancia*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1994.
21. Moreno Castañeda, Manuel, "La educación a distancia en México", en *Introducción a la educación a distancia: Módulo 0*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-CREAD, 1995.
22. Padilla González Ramón, *Segundo Encuentro Internacional sobre Sistemas Abiertos y a Distancia*, México, IPN-ESCA, 1992.
23. Perraton, Hilary, "Estructuras administrativas para la educación a distancia", en *Introducción a la educación a distancia: módulo 0*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara- CREAD, 1995.
24. Rojas M., Ileana, Rosa Sandoval y Margarita Vera, "La formación docente en sistema abierto y a distancia en los niveles medio superior y superior", en *Memoria Segundo Encuentro Internacional sobre la Formación Docente: retos para el siglo XXI*, México, UNAM, CUAED, 1997.

25. Ross H. Paul, "Después de todo ¿qué es la educación abierta? Una Noche en el bar", en *Introducción a la educación a distancia: módulo 0*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara CREAD 1995.
26. SEP-CIHEAD, *Glosario de términos: educación abierta y a distancia*, México, SEP-CIHEAD, 1991.
27. SEP-CIHEAD, *La educación abierta y a distancia en México*, México, SEP-CIHEAD, s/a.
28. UNAM, *Sistema universidad abierta: mejor educación para más*, Folleto de información general, 5ª ed., México, UNAM, 1995.
29. UNAM-CSUA, "Surgimiento de la educación abierta y a distancia en el mundo", en *Diplomado en educación a distancia*, Módulo I. 4ª ed., México, UNAM-CSUA, 1996.
30. UNAM, "El sistema universidad abierta de la UNAM", en *Gaceta UNAM*, Órgano informativo de la UNAM, número extraordinario, 26 de febrero, 1972, UNAM, México.
31. UNAM, "Conceptos del rector de la UNAM sobre la reforma universitaria", en *Gaceta UNAM*, Órgano informativo de la UNAM, tercera época, vol. II, núm. 2, 27 de agosto, 1971, UNAM, México.
32. UNAM, "Declaración de Villahermosa sobre la reforma universitaria" en *Gaceta UNAM*, Órgano informativo de la UNAM, tercera época, vol. II, núm. 26, 23 de abril, 1971, UNAM, México.
33. Ursul Solanes, Juan, "El sistema universidad abierta de la UNAM, a 18 años de existencia", en *Memoria Jornada del XV aniversario del SUA-ENEO*, México, UNAM, CSUA, 1990.
34. Villalobos de Lugo, Nelly, "Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta", Extracto de la Ponencia presentada en la I Conferencia de Educación Superior, San José de Costa Rica, del 16 al 19 de marzo de 1981.

ANEXO 1

1) LOS SISTEMAS ABIERTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.¹

Creemos que para conocer a profundidad los antecedentes de esta modalidad en nuestro país, debemos citar el documento que publicó Consejo Coordinador de los Sistemas Abiertos de Educación Superior en 1984; y otro, de la CIEAD, que fue una evaluación de las instituciones educativas que llevaban también dichos sistemas, en 1989.

Surgimiento de los sistemas abiertos en México.

Hacia el inicio de la década de los setenta en México, se observaron una serie de fenómenos que incidían en el desarrollo del sistema educativo. Tales fenómenos consistían principalmente: en una creciente y acelerada demanda de educación en todos los niveles, el sistema educativo mostraba un desequilibrio entre los recursos disponibles y la población escolar, la población estudiantil se concentraba en pocas entidades, y los servicios educativos mantenían una desigual distribución.

Ante esta coyuntura, a partir de 1970 se organiza un programa nacional de “reforma educativa” para todos los niveles de enseñanza, como parte de una serie de respuestas a las demandas sociales, políticas y económicas de la población del país.

Esta reforma llegó a cristalizar en la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973, y entre sus principios destaca el establecer que “[...] el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior en sus modalidades escolar y extraescolar”; y el otorgar al sistema educativo la flexibilidad suficiente para permitir al estudiante pasar de un tipo educativo a otro, o de una modalidad a otra, al mismo tiempo que proporciona una mayor apertura de acceso a la educación para todos los mexicanos.

¹ Este apartado lo elaboró el Consejo Coordinador de Sistemas de Educación Superior, de México, y que era una Unidad de participación y consulta de la SEP, que tenía por objeto: promover, coordinar y evaluar los programas de educación abierta que realizaban la Secretaría, las entidades del sector educativo y otras instituciones de los sectores público y privado, con el propósito de que se mejorará permanentemente la calidad de la educación abierta en los niveles medio superior y superior. Fue publicado en el *Boletín informativo*. Año 2, núm. 9, junio-agosto, 1985, Madrid, AIESAD. p. 1-5

Con base en estas premisas, se inicia en México la adopción de los sistemas abiertos de educación por parte de una serie de instituciones y dependencias representativas de los niveles medio-superior y superior.

Es la Universidad Nacional Autónoma de México quien inicia su aplicación de acuerdo con los planteamientos surgidos de la reforma educativa y de la Open University del Reino Unido de la Gran Bretaña.

En 1972 la Universidad Nacional Autónoma de México, crea el Sistema Universidad Abierta con la finalidad de “extender la educación universitaria a grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajen dentro o fuera de los planteles universitarios”.

Otra institución pionera en la aplicación de los sistemas abiertos en México es el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), creado en 1971, quien atendiendo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, inicia, en 1973, la aplicación de su modelo Preparatoria Abierta, contando con el apoyo de la Dirección General de Acreditación y Certificación para la evaluación académica de los estudiantes .

Posteriormente, y debido a la necesidad del país de contar con técnicos suficientes para incorporarlos al sector productivo de bienes y servicios, y de dar oportunidad de formación profesional y trabajadores, las instituciones representativas de la educación tecnológica en México adoptan a partir de 1974 los sistemas abiertos de educación: el Instituto Politécnico Nacional inició en ese año el Sistema Abierto de Enseñanza (SAE) en varias de sus escuelas de los niveles medio-superior y superior; las Direcciones Generales de Institutos Tecnológicos y de Educación Tecnológica Industrial ponen en marcha los Sistemas de Tecnológicos Abiertos (1974) y Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (1976) respectivamente, la primera de ellas en los niveles medio-superior y superior y la segunda en el medio superior.

Por otra parte, el Colegio de Bachilleres, creado en 1973, que atendía una de las opciones de bachillerato propedéutico, y que fue facultado para impartir educación extraescolar, inicia en 1976 su Sistema de Enseñanza Abierta.

Todas las acciones enunciadas que en materia de educación abierta surgieron en México a partir de 1970, hicieron necesario que en 1978 se creara el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, como una unidad de participación y consulta, con el objeto de coordinar, evaluar y promover los programas que en materia de educación abierta realizaban la Secretaría de Educación Pública y otras instituciones de los sectores público y privado.

Posteriormente a la creación de este organismo otras instituciones adoptarían la modalidad abierta, tales son los casos de la Universidad Pedagógica Nacional y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), ambas creadas en 1978.

Para la instauración de su sistema abierto, la Universidad Pedagógica Nacional, a la que se le encomendó impartir educación superior al magisterio en servicio, absorbe los servicios educativos que en forma semiabierto venía desarrollando la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, y, con base en él, crea el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) en 1979.

Por su parte, el CONALEP inicia, en forma experimental, la aplicación de su Sistema de Modalidad Abierta en 1982.

En ese mismo año el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, ve modificado su campo de acción al crearse en 1981 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que concentraría las acciones educativas del nivel básico para adultos.

De esta forma el órgano rector de la educación abierta a nivel nacional, cambió su denominación a la de Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior, y se encargaría en adelante de promover, coordinar y evaluar los programas de educación

abierta en los niveles medio-superior y superior, con el propósito de mejorar permanentemente la calidad de esta modalidad educativa en los niveles señalados.

MODELOS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN ABIERTA.

Como se desprende del apartado anterior, en México son ocho los organismos educativos de los niveles medio-superior y superior que han desarrollado hasta el momento los modelos más relevantes de educación abierta.

Estos organismos brindan sus servicios a nivel central y en diferentes regiones del país a través de 240 centros, donde se imparten 53 tipos de estudios y carreras que otorgan certificados de bachillerato y títulos de auxiliar técnico, técnico profesional, licenciatura y posgrado, atendiendo una población de 198,350 estudiantes.

A continuación, y con la finalidad de proporcionar una visión general de la situación que guardan los modelos de educación abierta, se hará una descripción de los mismos de conformidad al nivel educativo del que participan y de los principales aspectos que los caracterizan.

Educación media-superior

Los organismos que operan la modalidad abierta en este nivel, desarrollan programas académicos en tres tipos de estudios:

- Bachillerato Propedéutico en las áreas Humanidades, Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales, Administrativas y Contables.
- Bachillerato Tecnológico que ofrece nueve especialidades técnico propedéutico.
- Estudios Tecnológicos con once especialidades técnicas terminales en las áreas industrial y de servicios

Bachillerato Propedéutico.

Lo imparten por sistemas abiertos: el Colegio de Bachilleres, la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública, y el mismo Instituto Politécnico Nacional.

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres, utiliza textos diagramados y guías de estudio como material básico para que el estudiante realice su autoaprendizaje; están diseñados con una estructura didáctica que permite la presentación clara, concreta y gráfica de los contenidos temáticos planteados en el programa de estudios.

Como material de apoyo al aprendizaje, se utilizan audiocintas y videocintas (cassettes), que desarrollan temas de motivación, reforzamiento y aplicación de los contenidos o experiencias de aprendizaje de un módulo o texto diagramado.

La asesoría se imparte en dos tipos, denominados: monitoría y consultoría.

La monitoría proporciona asesoría psicopedagógica al estudiante para coadyuvar en su formación autodidacta, y la consultoría asesora sobre aspectos específicos de las asignaturas del plan de estudios.

Ambos tipos de asesoría se ofrecen permanentemente de manera grupal o individual, dentro de horarios accesibles a los estudiantes.

En relación con la evaluación del aprendizaje, se contemplan tres modalidades: 1) autoevaluación, 2) evaluación modular, y 3) evaluación final. La primera parte, cuando el estudiante estime por sí mismo sus logros en el aprendizaje de los contenidos programáticos; la segunda es aplicada por el consultor cada vez que el estudiante termina uno de los fascículos que conforman la materia en cuestión y es requisito para presentar la evaluación final; por último, la evaluación final es aplicada por el monitor, cuando el

estudiante ha concluido el estudio de la serie de fascículos de la materia correspondiente, y su acreditación significa la promoción de la asignatura.

Las autoevaluaciones y las evaluaciones modulares se aplican en forma permanente, más no así las evaluaciones finales que tienen fijados seis periodos de aplicación en el transcurso del año.

El Sistema de Enseñanza Abierta funciona con los planes y programas de estudio del sistema escolarizado y ofrece complementariamente a los estudiantes la capacitación técnica en Administración de Recursos Humanos, Turismo, etcétera, otorgando al final de los estudios certificado y diploma.

Este sistema funciona en seis planteles del Colegio de Bachilleres, cinco ubicados en la zona metropolitana de la ciudad de México y uno en la ciudad de Chihuahua, así como en algunos Centros reconocidos en organismos públicos.

Por otra parte, el modelo de Preparatoria Abierta de la Dirección General de Evaluación considera los libros de texto como el material básico de estudio, teniendo como característica principal el ser semiprogramados y estar estructurados por módulos; cada módulo cuenta con objetivos específicos, esquemas, resumen, actividades complementarias, reactivo de autoevaluación y paneles de verificación.

En este modelo la evaluación académica de los estudiantes se realiza por asignatura, mediante la aplicación de una prueba objetiva de opción múltiple, y la periodicidad de su presentación depende del ritmo de aprendizaje del estudiante, ya que se han establecido calendarios que permiten presentar hasta nueve materias de cuatro diferentes semestres cada mes.

El sistema de Preparatoria Abierta, contempla seis semestres con tres áreas de estudio a elección del estudiante: a) Humanidades, b) Ciencias Administrativas y Sociales, y c) Ciencias Físico-Matemáticas.

La Dirección General de Evaluación ofrece el servicio de acreditación y certificación de la Preparatoria Abierta, a través de once oficinas auxiliares en el Distrito Federal y de los Departamentos de Registro y Certificación en las Delegaciones de la Secretaría de Educación Pública en los estados. Además, es importante señalar, que también el servicio de acreditación se presta a través de círculos de estudio, que funcionan en organismos públicos y privados.

Por último, el Sistema Abierto de Enseñanza (SAE) del Instituto Politécnico Nacional realiza su función académica a través del servicio de asesoría y de material didáctico especial.

El bachillerato propedéutico en este modelo se ofrece en el área de Ciencias Sociales, por medio del Centro de Educación y Capacitación de los Trabajadores del Congreso del Trabajo, siendo el plan y programa de estudios equivalentes a los del sistema escolarizado.

Bachillerato Tecnológico

Este tipo de bachillerato consiste en estudios de nivel medio-superior, a través de los cuales se proporciona una capacitación específica para incorporarse al sector productivo de bienes y servicios, además de otorgar un certificado que permite al estudiante continuar con estudios superiores.

La instrumentación de estos estudios por sistemas abiertos, es desarrollada por la Dirección General de Institutos Tecnológicos de la Secretaría de Educación Pública, por medio de su sistema de Tecnológico Abierto, el cual opera con los planes y programas del sistema escolarizado.

El material de estudio que utiliza este modelo para facilitar el autoaprendizaje, consiste en textos y guías de estudio que están estructurados por: listado de prerrequisitos, prueba autodiagnóstica, introducción a la asignatura, objetivo general de la misma y

unidades de estudio. A su vez cada unidad está conformada por: introducción, objetivos generales e intermedios, instrucciones especiales, material de estudio, bibliografía complementaria, autoevaluación y respuestas, y terminología básica.

La asesoría se ofrece en dos tipos: Introdutoria y Aclaratoria. La primera es grupal y orienta en la comprensión del plan de estudios; la segunda es individualizada y consiste en la aclaración de dudas de las asignaturas. Ambas asesorías se ofrecen cada semana con duración de dos horas cada una, dentro de horarios preestablecidos.

La evaluación del aprendizaje que se realiza es de dos tipos: Constatación y Formal.

La Constatación permite al estudiante conocer el grado de dominio que tiene sobre el material de estudio, y la evaluación formal califica ese dominio para registrarlo oficialmente.

Por cada asignatura, se programan dos horas a la semana para presentar exámenes formales de cada una de las unidades que la comprenden, y se aplican a solicitud del estudiante cuando se considera suficientemente capacitado.

El Sistema Tecnológico Abierto se imparte a través de quince Institutos Tecnológicos, distribuidos en igual número de ciudades del interior del país, contemplando las siguientes especialidades técnicas:

- Administración de personal.
- Contabilidad.
- Electrónica.
- Electricidad.
- Laboratorio Químico.
- Máquinas-Herramientas (mecánico).
- Mantenimiento Industrial.
- Topografía.
- Turismo.

Estas especialidades se imparten también en el sistema escolarizado de los Institutos, con los mismos currícula.

Estudios Tecnológicos

Imparten esta área por sistemas abiertos, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública.

El CONALEP opera con el Sistema de Modalidad Abierta (SMA), que utiliza básicamente libros de texto como material didáctico autoinstruccional. Complementariamente se hace uso de otros medios como diaporamas, acetatos, videocintas, películas, etcétera.

La asesoría se imparte de conformidad a la condición teórica o práctica de las asignaturas; en las teóricas el estudiante aclara dudas que se le presentan durante el estudio de los textos; y en las prácticas (prácticas de taller) un instructor dirige y evalúa las sesiones, las cuales ocupan un lugar preponderante en la formación del estudiante, debido al carácter técnico de las carreras que ofrece el SMA.

En la evaluación de conocimientos, se contemplan tres procedimientos:

a) examen por unidad, b) examen especial de nivelación, y c) examen global.

El primer procedimiento consiste en la evaluación del conocimiento de cada una de las cinco unidades de que constan los libros de texto; el segundo se aplica cuando el estudiante no haya aprobado todas las unidades de la asignatura; y el tercero se refiere a la evaluación total de los contenidos, aplicándose a solicitud del estudiante al inicio del curso si desea su inmediata acreditación.

El Sistema de Modalidad Abierta se encuentra actualmente en etapa experimental en tres planteles del CONALEP, impartiendo la especialidad de Auxiliar Técnico en Soldadura Bajo Normas, que contempla un plan de el estudio especial para el sistema abierto.

El Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI) de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, por su parte, lleva a cabo su labor educativa con base en textos de autoestudio y guías de estudio correspondientes a cada asignatura. Los textos están elaborados en forma semiprogramada y contienen entre otros, los siguientes elementos: objetivo general de la materia, unidades con objetivos particulares y específicos, prácticas, actividades complementarias, autoevaluación, bibliografía, y clave de respuestas.

El servicio de asesoría se ofrece en forma individual y grupal, siendo obligatoria la asistencia a la misma por el estudiante. En la asesoría individual se atiende al usuario considerando sus actividades y habilidades personales y, en la grupal, el asesor orienta de manera conjunta a los estudiantes en las actividades de laboratorio y talleres. La asesoría se realiza dos o tres veces por semana, en horarios elaborados con base en las necesidades del estudiante y de las horas que marca el plan de estudios.

En la evaluación del aprendizaje, se utilizan pruebas objetivas de opción múltiple, única, falso-verdadero y respuesta breve, en el aspecto teórico, y en el aspecto práctico se siguen las normas del escolarizado para los talleres y laboratorios, todo ello de conformidad a la condición parcial, final y/o global de las evaluaciones, las cuales se aplican cuando el estudiante lo solicita.

Las diez carreras técnicas terminales que imparte el SAETI, contemplan los mismos planes y programas de estudio del sistema escolarizado, abarcando las áreas de Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales y Químico-Biológicas. Las carreras son las siguientes:

- Contabilidad.
- Secretario Ejecutivo.

- Trabajo Social.
- Administración de Empresas Turísticas.
- Promotor de Ventas.
- Mantenimiento Industrial.
- Máquinas- Herramientas.
- Electrónica.
- Electricidad.
- Análisis Industrial.

Estas especialidades se ofrecen a través de cinco Centros de Estudios Tecnológicos (CET's) y de doce Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CEBTIS), distribuidos en el Distrito Federal y diversas ciudades del país.

Educación Superior.

En este nivel educativo, los organismos que operan con la modalidad abierta están representados por: la Dirección General de Institutos Tecnológicos, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional, quienes a través de escuelas, facultades, institutos y unidades que las integran, imparten, por sistema abiertos, estudios de licenciatura y especialidades de posgrado en áreas humanísticas, económico-administrativas, biológicas y sociales.

La Dirección General de Institutos Tecnológicos ofrece, mediante el Sistema Tecnológico Abierto, las licenciaturas en Administración de Empresas y en Contaduría, así como las ingenierías Industrial en Producción e Industrial Eléctrica, a través de dieciséis Institutos Tecnológicos del interior del país.**

Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional imparte por sistemas abiertos las licenciaturas en Comercio Internacional y en Economía, funcionando la primera con planes

** En este apartado no se describen las características de operación del Sistema de Tecnológico Abierto, en virtud de que las enunciadas para el nivel medio superior de este modelo (Apartado 3.1. Educación Media Superior), funcionan igualmente para el nivel superior. (Nota del Consejo).

y programas de estudio especiales para la modalidad abierta y la segunda con los correspondientes al sistema escolarizado.

El Sistema Abierto de Enseñanza (SAE) de este organismo, utiliza textos autoinstruccionales integrados por guías de estudio y fascículos, así como documentos y antologías bibliográficas.

Complementariamente, en la licenciatura en Comercio Internacional, se utiliza la televisión como elemento de apoyo al aprendizaje. La asesoría se imparte en dos tipos: de carrera y de asignatura; la asesoría de carrera funciona como enlace entre el estudiante y el plan de estudios a seguir, y la de asignatura tiene como función la de organizar actividades académicas de apoyo para complementar el aprendizaje.

Ambos tipos de asesoría se programan semanalmente conforme al ritmo de aprendizaje de los grupos de estudio, aunque también se atiende individualmente a los estudiantes en horarios flexibles de acuerdo a sus necesidades y peticiones.

El proceso de evaluación del aprendizaje contempla la evaluación diagnóstica, que se aplica a todos los aspirantes al SAE; la formativa, que se incluye en los materiales de estudio; y la sumaria, que comprueba el logro de los objetivos de aprendizaje y asigna una calificación parcial o final de cada asignatura. La evaluación sumaria se lleva a cabo cuando el estudiante se considera preparado para examinarse.

En el caso del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), existen varios tipos de materiales educativos impresos (Guías de Estudio, Paquetes didácticos, Paquetes de Investigación y Textos), que son el instrumento básico para el aprendizaje independiente, e indefectiblemente contienen: objetivos de aprendizaje, actividades para el estudiante, autoevaluaciones, evaluaciones finales y bibliografía. También se utilizan como elementos de apoyo, materiales audiovisuales (transparencias, grabaciones sonoras, videocintas y películas).

La asesoría representa el enlace entre el SUA y el estudiante, ya que posibilita tanto el control académico como la retroalimentación que permite la evaluación de los resultados del estudiante y del funcionamiento del sistema.

El servicio de asesoría se ofrece en forma individual y/o grupal, dependiendo de las características de las asignaturas y de los requerimientos de las Divisiones SUA en facultades y escuelas, y se realiza en reuniones semanales entre los estudiantes y los tutores, quienes son personal docente especializado en la materia o área de estudios.

En la evaluación se identifican dos tipos: autoevaluación y evaluación formal, La autoevaluación es realizada por el propio estudiante, con base en los cuestionarios que aparecen en los materiales de estudio cuando ha concluido una parte del curso; la evaluación formal la realiza el tutor con el fin de certificar los conocimientos del estudiante, basándose en la aplicación de exámenes parciales y finales, así como en trabajos escritos, participación, etcétera.

El Sistema Universidad Abierta ofrece 17 licenciaturas, un título técnico y una especialización de posgrado, cuyos planes de estudio generalmente están apegados a los del sistema escolarizado. Sin embargo, es importante destacar que la Facultad de Filosofía y Letras realizó y aplica actualmente un diseño de los planes de estudio adecuados a las características del sistema abierto.

Las especialidades que imparte este sistema son las siguientes:

- Administración.
- Administración Pública.
- Contaduría.
- Periodismo y Comunicación.
- Ciencias Políticas.
- Relaciones Internacionales.
- Sociología.

- Derecho.
- Economía.
- Filosofía.
- Historia.
- Letras Hispánicas.
- Letras Inglesas.
- Geografía.
- Pedagogía.
- Odontología.
- Psicología.
- Enfermería.
- Especialidad en producción animal (aves).

Estas carreras se ofrecen a través de nueve facultades y escuelas de la UNAM, ubicadas en el Distrito Federal.

Por último, el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Pedagógica Nacional, proporciona al estudiante una serie de materiales autoinstruccionales impresos que consisten en: Manual del estudiante, Volúmenes y Cuadernos de evaluación formativa.

El manual del estudiante contiene las técnicas que propician el autodidactismo, e información sobre el funcionamiento y servicios del SEAD; los volúmenes desarrollan los contenidos programáticos de los cursos, de acuerdo a una estructura planeada para que el estudiante avance en su estudio en forma individual; y, el cuaderno de evaluación formativa ofrece al estudiante la oportunidad de evaluar el avance de su aprendizaje, así como el llevar a cabo las actividades necesarias para el logro de los objetivos de las diferentes asignaturas.

El servicio de asesoría se proporciona permanentemente en las Unidades SEAD en horarios flexibles de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje contempla tres tipos: La Evaluación Formativa, que se realiza a través de la autoevaluación y del cuaderno de evaluación formativa; la Evaluación Sumaria, que propicia la comprobación global de los objetivos de un curso, y constituye un elemento de acreditación parcial del grado académico pretendido; y la Evaluación Terminal que tiene propósitos sumarios en relación con la acreditación de todos los cursos del plan de estudios.

El SEAD ofrece las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar (en liquidación), Educación Básica, y Educación Física, así como una Especialización en Educación a Distancia dirigida a los asesores académicos de las Unidades SEAD.

Estos estudios se imparten a través de 74 Unidades distribuidas en todo el país.

ANEXO 2

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR DECLARACION DE VILLAHERMOSA SOBRE LA REFORMA DE LA EDUCACION SUPERIOR.

En la actualidad se acepta sin reservas que la educación es agente primordial para alcanzar el desarrollo.

Los objetivos de la educación, concebidos en forma dinámica, congruente con la realidad nacional, imponen la necesidad de una continua revisión. Esto es tanto más importante cuando que países como el nuestro, en vías de desarrollo, muestran cambios de trascendencia en cortos períodos de tiempo. Nuestro interés será en todo momento considerar esos cambios y adaptar en consecuencia nuestros sistemas.

Ya en los trabajos de la XII Asamblea de la ANUIES, que se realizó en la ciudad de Hermosillo, Son., pensando en la realidad nacional en forma adelantada y contemplando problemas del futuro inmediato, se establecieron, el día 3 de abril de 1970, los objetivos de la Educación superior. Al analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus disfuncionalidades y serios problemas, que hacen impostergable la necesidad de una reforma integral, toda vez que subsisten males seculares como son, entre otros, la improductividad, la frustración, el subempleo, la dependencia tecnológica.

La reforma, por lo tanto, consistirá en encontrar los medios operativos más eficaces para hacer realidad los objetivos de la educación, que permitan desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre y contribuyen a establecer un orden social justo que promueva su desenvolvimiento.

La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académicas, administrativa, económica, y social. Además, deberá ser democrática; tenderá a equilibrar la composición social de la población escolar en forma más justa y deberá dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos la cual siempre es susceptible de mejorar. Será más eficiente en tanto sus sistemas sean elaborados en base al diálogo continuo y racional de la comunidad universitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, los que suscriben, rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior del país, someterán a la consideración de sus respec-

tivos consejos y comunidades universitarias las siguientes proposiciones, que estiman fundamentales, sobre la reforma de la enseñanza superior.

I.— La reforma educativa es un proceso permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

II.— La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidades a la juventud del país.

Para lograr los objetivos anteriores consideramos imprescindible:

1.— Coordinar los recursos educativos del país y conjugar los esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país, en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes.

2.— Movilizar los recursos del país para establecer un servicio social educativo en el que participen los centros

de producción y de servicios y en el que participen también los propios estudiantes. Así, los centros de producción y servicio, colaborarán con la educación en los procesos de aprendizaje de técnicas especializadas y particulares, y los estudiantes colaborarán con los profesores en la enseñanza nacional.

3.— Especificar lo que el educando debe saber y saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación, tanto para su acceso al nivel inmediato superior, como para su incorporación productiva a través de una salida lateral.

4.— Con base en las especificaciones del inciso anterior, establecer un sistema nacional de exámenes y crear para el efecto un centro nacional para la producción de material didáctico.

5.— Unir conocimientos cuya interacción y relación es indispensable, procurando así que toda enseñanza de materias básicas esté ligada en el mismo período de estudio a una enseñanza de materias prácticas, técnicas o clínicas, y seguir fomentando el que en las universidades se enseñen tecnologías y en los institutos técnicos, humanidades.

6.— Dentro de los propósitos indeclinables de construir un sistema nacional de enseñanza, estudiar las variaciones regionales, sectoriales y propias de las distintas instituciones educativas, preservando y fortaleciendo la autonomía universitaria, que es también indeclinable.

Pasa a la pág. 2

GACETA UNAM



ORGANO INFORMATIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

DECLARACION DE VILLAHERMOSA SOBRE LA REFORMA DE LA EDUCACION SUPERIOR

Viene de la pág. 1

7.— Realizar, a la mayor brevedad posible, los estudios necesarios para la reforma de la legislación educativa y en particular de la Ley Orgánica de la Educación y de la Ley de Profesiones, que permitan la realización de la reforma educativa.

8.— El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genuino de la palabra, más que informativo o enciclopédico; se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.

9.— Es necesario revisar los ciclos de cinco y seis años en la licenciatura, estableciendo planes de estudios y aprendizaje que permitan a la vez salidas laterales y acumulación de conocimientos que vayan desde los más generales o de aplicación más probable, hasta los más especializados. Los consejos técnicos deberán procurar disminuir el número de años que hoy se exige en forma rígida —disminución que es compatible con el incremento de los niveles de conocimiento de la licenciatura— mediante el uso de nuevos métodos de enseñanza. Los estudios se comprenderán en dos etapas: la primera eminentemente formativa, entendiendo por ello tanto la adquisición de conocimientos como su aplicación; y la segunda, de carácter especializado, adoptándose el sistema de cursos semestrales. Se requiere hacer más fluido el tránsito de la pasantía a la obtención del

título; en consecuencia, para la presentación del exámen reprobacional se establecerán diversas opciones que podrán ser equivalentes a la tesis profesional. El servicio social podrá cumplirse en cualquier de las etapas del nivel de licenciatura e incluirá, entre otras tareas, las educativas.

10.— Es necesario impulsar, con extensión a todo el sistema nacional de la educación superior, los estudios de postgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología. Al efecto, es conveniente que las universidades e instituciones de educación superior que cuentan con estudios de postgrado y centros de investigación, establezcan en forma permanente programas conjuntos con las demás instituciones.

Los rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior, hacen un llamado a la conciencia nacional y especialmente a sus propias comunidades para que reflexionen sobre la trascendencia de la reforma educativa, de la cual, en esta declaración se plantean algunas soluciones.

Indudablemente, se requiere de la participación de todos por tratarse de una responsabilidad común.

Villahermosa, Tab.,

a 21 de abril de 1971.

(Firmas de los Rectores)

Ley Federal de Reforma Agraria, se inició el Curso de Actualización que sobre dicha Ley organizan la Dirección y la División de Estudios de la Facultad de Derecho, el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y la Academia Nacional de Derecho Agrario.

El doctor Mendieta y Núñez manifestó que "la burocracia agraria goza de impunidad ante sus irresponsabilidades, lo que obstaculiza el proceso de la reforma en el campo, porque el campesino pierde la confianza en las autoridades, se llena de resentimientos y es presa de sordo descontento que resulta peligroso para la paz social".

"Hasta el año de 1920 —explicó— el reparto de tierras no era una reivindicación agraria en favor del campesino, sino un reparto de miseria". Y aunque posteriormente se hicieron modificaciones a la ley, la realidad era muy distinta y amarga, rodeada de inmoralidades, corrupciones, delitos y abusos burocráticos impunes.

Añadió que la Reforma Agraria como ideal no ha fracasado, pero que los datos disponibles de 1915 a la fecha muestran el fracaso en la práctica de dicha reforma. Ante esta situación, continuó, era urgente modificar los procedimientos, las bases y las metas de la reforma agraria, y eso intenta, después de 56 años de tanteos, la nueva Ley Federal de Reforma Agraria.

"La Ley mencionada, —dijo— ofrece cuatro innovaciones fundamentales que la hacen superior al Código Agrario de 1942: La rehabilitación agraria, el procedimiento para las futuras dotaciones de tierras, la organización de los ejidos y la planificación agraria". Sin embargo, conserva gran parte de sus artículos y estructura, aunque cambia la orientación de la reforma.

Aclaró el doctor Mendieta y Núñez que para poder llevar a cabo la nueva organización de los ejidos y la planificación agraria, será necesario la rehabilitación de los ejidos y la elevación del nivel cultural de sus miembros, por un lado, y la reestructuración completa del Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, por otro.

En este acto estuvieron presentes el licenciado Enrique Velasco Ibarra, secretario general auxiliar de la UNAM, quien a nombre del Rector declaró inaugurado este Curso de Actualización, el licenciado Fernando Ojeto Martínez, director de la Facultad de Derecho; el licenciado Jorge Moreno Collado, secretario de la Rectoría, y el doctor Héctor Fix Zamudio, director del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

BECAS PARA ESTUDIAR EN FRANCIA

El gobierno francés ofrece una beca a un médico egresado de la UNAM que desee asistir al *Curso de Genética Aplicada a la Pediatría Social*, que se impartirá en el Centro Internacional de la Infancia, en París, del 13 de septiembre al 3 de octubre próximos.

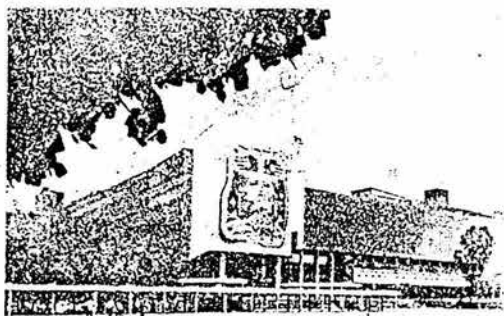
El curso comprende conferencias, mesas redondas, y algunas visitas a laboratorios de servicios o de consultas de genética. Los aspirantes deben dominar el idioma francés, y gestionar sus trámites antes del 10. de junio próximo en la Comisión de Becas de la UNAM, ubicada en las Oficinas Administrativas número dos, en Ciudad Universitaria.

LA NUEVA LEY AGRARIA VISTA POR MENDIETA Y NÚÑEZ

"Desafortunadamente la nueva Ley Federal de Reforma Agraria tiene dos defectos deplorables: la carencia de un cuerpo de asesores que representen a los solicitantes de tierras y a los ejidatarios en sus demandas, quejas y problemas, y la falta de un mecanismo que haga efectivas las responsabilidades de empleados y funcionarios en asuntos de distribución y tenencia de tierras", afirmó el doctor Lucio Mendieta y Núñez durante una conferencia que sustentó en la Facultad de Derecho de la UNAM.

Con esta plática, titulada Las cuatro innovaciones fundamentales de la

FORMACION DE MEDICOS QUE PREVENGAN ENFERMEDADES INFECCIOSAS Y PARASITARIAS



Facultad de Medicina

El alto grado de incidencia en nuestro país de enfermedades infecciosas y parasitarias ha hecho que actualmente la ecología tenga una importancia muy grande dentro del contexto de las disciplinas médico-biológicas. Así lo afirmó el doctor Rafael Coria, coordinador de Enseñanza del Departamento de Ecología Humana de la Facultad de Medicina de la UNAM.

En este departamento se realizan investigaciones e imparte enseñanza sobre las cinco ramas principales de la ecología humana: virología, parasitología, microbiología, bacteriología y micología, para preparar a los futuros médicos en el manejo de métodos de laboratorio y de diagnóstico, y proporcionarles conocimientos básicos sobre genética, uso de drogas antiparasitarias y microbianas. Cuando los alumnos se trasladan a los hospitales en años superiores, ya cuentan con los antecedentes suficientes respecto a esa rama de la medicina, lo que les facilita conocer más los aspectos clínicos.

Como en la mayoría de las universidades del mundo, añadió el doctor Coria, el principal problema del Departamento de Ecología es el de la sobrepoblación estudiantil. Actualmente el Departamento proporciona instrucción a 1800 alumnos por semestre, y para el año próximo se espera que esta cantidad se duplique.

Los laboratorios de ecología humana de la UNAM trabajan desde las 7 de la mañana hasta las 10 de la noche, informó el doctor Coria, y aún así son insuficientes el número de

prácticas que se realizan. El Departamento cuenta con 11 profesores de tiempo completo, 35 profesores titulares y 33 adjuntos y ayudantes.

El doctor Rafael Coria, científico preocupado por los problemas de la enseñanza y con amplia experiencia por muchos años de cátedra e investigación, manifestó que el Departamento de Ecología ha desempeñado un papel muy importante en varias reuniones científicas realizadas tanto a nivel nacional como internacional. Hace algunos meses, se efectuó el XIII Congreso Mundial de Microbiología, donde los investigadores de la UNAM participaron en forma destacada. Asistieron a esta reunión más de 3500 especialistas de todo el mundo.

En las II Jornadas de Parasitología del Sureste, que organiza el gobierno del Estado de Chiapas, la UNAM participará en colaboración con el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, la SSA y otras instituciones médicas y sanitarias, y los delegados discutirán los daños económicos originados por los parásitos, así como las características inmunológicas de algunas enfermedades parasitarias.

Afirmó el doctor Coria que la Facultad de Medicina trata de mejorar la enseñanza de la ecología humana y que el Colegio de profesores de la misma organiza constantemente seminarios sobre los principales problemas de esta rama científica. Se cuenta también para este fin con proyecciones y transparencias y un circuito cerrado de TV.

Por otra parte, el doctor Coria manifestó que hay vigentes varios pro-

gramas de intercambio académico con la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN, en base a los cuales ambos planteles investigan conjuntamente las bacterias y los aspectos inmunológicos. Se planea que en un futuro cercano se puedan incrementar estas relaciones de colaboración científica con otras instituciones de enseñanza superior.

El Departamento de Ecología Humana, señaló, cuenta con 20 becarios que realizan estudios de maestría y de doctorado, y en colaboración con la División de Estudios Superiores de la Facultad de Medicina, lleva a cabo cursos de posgrado y especialización.

Por último, informó el doctor Coria que dos veces al año se realizan reuniones de la Asociación de profesores de Microbiología y Parasitología, principalmente en provincia, con objeto de impulsar la enseñanza y la investigación de estas importantes disciplinas científicas para el desarrollo de la medicina moderna.

DEBE MODIFICARSE EL ARTICULO 27 CONSTITUCIONAL:

"Para que sean efectivas las innovaciones hechas al Código Agrario por la nueva Ley Federal de Reforma Agraria, es necesario modificar el artículo 27 constitucional", declaró el licenciado Víctor García Lizama, quien sustentó una conferencia sobre La sucesión hereditaria en materia agraria en el auditorio Jus Semper Loquitur de la Facultad de Derecho de la UNAM.

"Pienso —afirmó— que el Congreso de la Unión o la Comisión Permanente del mismo pueden modificar dicho artículo 27 para que todas las extensiones de tierra superiores a los límites de la pequeña propiedad sean expropiadas y destinadas a la redistribución que propicia la reforma agraria. Con ésto, desaparecerían rápidamente los latifundios aún existentes".

"Por otro lado —continuó el licenciado García Lizama— deben establecerse en la Constitución una serie de garantías para que los ejidatarios que cumplen con las disposiciones legales no sean molestados en su posesión agraria".

Durante su conferencia, que se efectuó dentro del Curso de Actualización sobre la Nueva Ley Federal de Reforma Agraria, el licenciado García Lizama señaló que en el caso de la sucesión hereditaria en materia agraria, la nueva Ley omite situaciones que se dan en la realidad, como los hijos procreados en amasiato y los padres de familia menores de dieciocho años de edad.

"INDEPENDENCIA Y LIBERTAD EN 1821".

Un análisis de la Independencia y libertad en 1821 será dado a conocer por el licenciado Moisés González Navarro, investigador de El Colegio de México, hoy viernes 23 a las 19 horas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dentro del ciclo que con motivo del Sesquicentenario de la Consumación de la Independencia organiza el Colegio de Historia de dicha facultad.

El martes 27 la doctora Josefina Vázquez de Knauth hablará sobre O' Donjú: el tercer vértice del triángulo, y el doctor Edmundo O'Gorman, sustentará la plática con el tema Iguala: Una paradoja histórica, el jueves 29.

Las tres charlas se efectuarán en el salón 11 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a las 19 horas.



LA OEA OFRECE 6 BECAS A UNIVERSITARIOS

La OEA ofrece 6 becas a los egresados de la Facultad de Ingeniería de la UNAM que deseen estudiar cursos de maestría sobre dicha área, para que lo hagan durante un año en la Universidad de las Indias Occidentales, en Trinidad-Tobago, a partir del 26 de junio próximo.

En el curso se abordarán problemas referentes a materiales de construcción de bajo costo en zonas tropicales, al diseño y construcción de carreteras en las mismas, y al transporte por vía hidráulica.

Los becarios tendrán derecho al pago del viaje redondo, y a un subsidio para cubrir los gastos de hospedaje, alimentación y de compra de libros. Los interesados deben realizar los trámites antes del 14 de mayo en la Comisión de Becas de la UNAM, ubicada en las Oficinas Administrativas número dos, en la Ciudad Universitaria.

EL PROFESOR JORGE BASURTO HABLO DEL MOVIMIENTO OBRERO

Durante el presente gobierno probablemente se realizarán cambios en el movimiento obrero nacional, pero será necesario otro régimen similar al actual, o uno izquierdista en el sexenio 1976-1982, para mantener dichos cambios.

Dijo lo anterior el licenciado Jorge Basurto al referirse a El proletariado: Estructura y organización en 1980, dentro del seminario El perfil de México en 1980 que, organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, se efectúa en el auditorio del piso 14 de la Torre de ciencias de esta Casa de Estudios.

El sociólogo Basurto, al analizar tres alternativas para el cambio del movimiento obrero, señaló que éste puede realizarse dirigido por el Estado y con la participación de todos los obreros, ya que el gobierno desea conservar el apoyo de los trabajadores, como lo ha manifestado en sus declaraciones recientes acerca de las irregularidades del sistema sindical, y donde indica que está en posibilidades de subsanarlas.

Otra de las alternativas que analizó el licenciado Basurto fue la de realizar un cambio en el movimiento obrero hecho por los propios trabajadores. Expresó que esto es imposible de realizarse, porque la clase obrera mexicana no ha adquirido todavía conciencia de lo que significa la lucha en forma independiente del Estado, y no ha dejado de depender de la actitud paternalista de los regímenes.

La última alternativa que señaló el sociólogo fue la de inmovilidad del movimiento obrero, es decir la permanencia en su situación actual, y manifestó que en las circunstancias presentes es imposible el inmovilismo obrero, ya que las medidas del gobierno por moralizar los sindicatos resultarán benéficas para todos los trabajadores del país.

HOY SERA ANALIZADA LA OBRA DE EMILIANO ZAPATA

Con motivo de celebrarse el 52 Aniversario de la muerte del líder agrarista Emiliano Zapata, hoy a las 17 horas se efectuará una mesa redonda en la que será analizada la vida y obra del revolucionario sureño. Este acto tendrá lugar en el Auditorio Justo Sierra de Humanidades.

En esta reunión estarán presentes los licenciados Jerjes Aguirre Avellaneda, de la secretaría general de organización y fomento epistolar del Depar-

tamento de Asuntos Agrarios y Colonización, José María Suárez Téllez, del Comité Nacional del Frente Zapatista y el licenciado Ignacio Ramos Praslow, quien fuera miembro del Congreso Constituyente en 1917, además de otras personas representativas de asociaciones culturales y agrarias.

LISTA DE DICCIONARIOS PARA ESTUDIANTES DE LA E.N.P.

Los 16 mil alumnos de primer ingreso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, han estado recibiendo en la presente semana una lista de títulos de varios diccionarios que les recomienda el Departamento de Distribución de Libros Universitarios para facilitarles el estudio de sus diferentes asignaturas.

Esos diccionarios son recomendados a los preparatorianos por su riqueza de información, su precio accesible y su amplia existencia en el mercado. De este modo dicha dependencia colabora con los maestros en la elaboración de bibliografías básicas que servirán a los estudiantes, incluso en sus estudios posteriores a los de bachillerato.

Dicho documento fue diseñado por Daniel Jiménez, de la Oficina de Orientación e Información Psicopedagógicas de la Dirección de Orientación y Servicios Sociales de la UNAM, y puede adquirirse en las Librerías Universitarias, en donde también están a la venta los diccionarios mencionados.



Gaceta U N A M

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Pablo González Cusanova
Rector

Quím. Manuel Madrazo Garamendi
Secretario General

Lic. Enrique Velasco Ibarra
Secretario General Auxiliar

Dirección General de Información y Relaciones

Lic. Gustavo Carvajal Moreno
Director General

La Gaceta UNAM, aparece los lunes, miércoles y viernes en periodos de clases y los miércoles en periodos de exámenes y vacaciones parciales. Publicada por la Dirección General de Información y Relaciones. 11o. Piso Torre de la Rectoría. C. U. México 20, D. F. Franquicia postal por acuerdo presidencial de 8 de mayo de 1940.

ANEXO 3

CONCEPTOS DEL RECTOR DE LA UNAM SOBRE REFORMA UNIVERSITARIA

Palabras pronunciadas, en la Asamblea Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, celebrada en la ciudad de Toluca, Estado de México.

Es necesario definir en pocas palabras qué es la reforma universitaria.

Considerando la situación en que viven las universidades de nuestro tiempo, y en particular la Universidad Nacional Autónoma de México, pensamos que dicha reforma ha de comprender tres aspectos principales:

1o. La reforma académica;

2o. La reforma del gobierno y la administración;

3o. La reforma de la difusión política y cultural

¿Cómo definir brevemente cada una de estas reformas?

La reforma académica

La reforma académica implica la necesidad de dotar a todos los estudiantes de una cultura común en ciencias y en humanidades que, independientemente de las profesiones a las que se dediquen, los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad, y profundizar en su conocimiento. Esta cultura básica deberá también permitir a cualquier profesionalista o especialista una gran flexibilidad para actualizar sus conocimientos o cambiar de profesión y especialidad, en un mundo como el que habitamos, en que muchas de las profesiones existentes van a desaparecer o a modificarse y en donde van a surgir otras muchas que todavía no existen; tal es el propósito del Colegio de Ciencias y Humanidades en lo que se refiere a las materias académicas del bachillerato, y objetivos similares deberán buscarse al nivel de la licenciatura, procurando que los estudiantes de las distintas profesiones dominen las materias básicas que les permitan la máxima flexibilidad y los permitan para escoger entre múltiples combinaciones del conocimiento científico y humanístico que generarán nuevas profesiones y especialidades.

La reforma académica también implica la utilización de las técnicas más modernas de enseñanza, que consisten en fijar con toda claridad los objetivos de aprendizaje, en determinar, con periodos variables de trimestres, semestres, años, unidades de aprendizaje teórico-práctico, en que el alumno relacione constantemente los conocimientos básicos con sus aplicaciones en la práctica, el trabajo y la investigación. Estos métodos, que fijan con precisión los objetivos de aprendizaje, contribuirán también a establecer sistemas de pruebas y auto-pruebas que hagan posible que el propio alumno sepa si ya aprendió lo que se ha fijado como un objetivo de aprendizaje, y que los profesores realicen exámenes que no dependan de criterios subjetivos y variables; igualmente permitirán precisar o elaborar

lo que llamamos "paquetes de material didáctico" que dan a los estudiantes la capacidad de aprender fuera de los locales escolares, en sus propias casas o centros de trabajo, y que incluso (sin disminuir para nada los niveles de conocimiento y antes al contrario, aumentándolos) permitan que estudiantes que no hayan cursado los ciclos anteriores de bachillerato, de secundaria o incluso de primaria, si demuestran el conocimiento y el nivel de conocimiento de los objetivos de aprendizaje, puedan obtener títulos correspondientes a la licenciatura, pues de lo que se trata no es de poner obstáculos al estudiante joven o adulto, sino de hacer lícito, a todo aquel que desea dominar una disciplina, que pueda hacerlo y demostrarlo ante la comunidad. Lo que se buscará así será facilitar los recursos para obtener educación, sin disminuir los requisitos del conocimiento intermedio o final que corresponda a un título o grado.

La reforma académica supone también, a nivel de licenciatura, la combinación de una serie de materias y conocimientos para la formación de nuevos tipos de especialistas que tiendan al servicio social y de los pueblos, sin que necesariamente se mantengan las profesiones individuales o el tipo de profesionistas que trabaja con fines meramente lucrativos. Estas nuevas especialidades enmarcan, por ejemplo, a arquitectos de pueblos o "diseñadores y promotores de ambientes" y no de casas individuales, a ingenieros sanitarios y de obras hidráulicas para los pueblos, a médicos especialistas en ciencias de la salud, a especialistas en ciencias y técnicas de alimentación popular, etc., y constituyen profesiones que por ningún motivo deberán ser consideradas de

menor status o nivel de conocimiento que las antiguas profesiones liberales; quienes sigan estas disciplinas, podrán continuar sus estudios de maestría y doctorado en la misma forma que los especialistas tradicionales.

La reforma académica a nivel de doctorado implica el enseñar a investigar investigando. Esto es, involucra el agrupar, en torno a los proyectos de investigación de tipo profesional a estudiantes que han terminado la licenciatura, quienes se adiestran para la dirección de investigaciones científicas o humanísticas trabajando en proyectos profesionales y productivos.

Así, la reforma académica incluye también el impulso de la investigación científica que permitirá a la universidad alcanzar niveles más avanzados en su desarrollo que le lleven a constituirse en un centro donde la enseñanza y la investigación científica se conjuguen equilibradamente para la formación de los cuadros de profesionales y técnicos que el país requiere. Por el desarrollo que la investigación científica ha alcanzado dentro de la universidad, la UNAM tiene la gran responsabilidad de coadyuvar a que ésta sea utilizada como instrumento del progreso nacional, en particular para disminuir nuestra dependencia e insuficiencia tecnológica. Por ello, la universidad deberá planear el desarrollo de la investigación científica en función de una política científica de la propia Universidad y del país, utilizando primordialmente sus propios elementos; sin perjuicio de que, en la medida de lo posible participe en programas conectados con otras dependencias.

La reforma académica, en fin, significa no sólo resolver los problemas

Pasa a la página 2

GACETA UNAM



ORGANO INFORMATIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

CONCEPTOS DEL RECTOR...

Viene de la página 1

de ineficiencia en la enseñanza, sino los de insuficiencia en la enseñanza y la educación, y desde el punto de vista económico supone vincular estrechamente los programas de inversión y gastos para la investigación, la producción, los servicios y la educación, fundando nuevos centros universitarios en que se planeen a la vez la fábrica y la escuela, el hospital y la escuela, el laboratorio y la escuela, el centro recreativo y la escuela, etc.; estos centros, para una buena administración, no deberán tener arriba de 15,000 estudiantes. En su forma extrema, de aplicación, la reforma académica supone el establecimiento de una "Universidad Abierta" que combine las técnicas clásicas con la fijación de objetivos de aprendizaje, diálogo o la conferencia con la producción de material didáctico, las casas de cultura, con los centros de producción y de servicios, las bibliotecas y seminarios, con las fábricas, las clínicas, los laboratorios y talleres; los centros de orientación, con los centros de evaluación y certificación. Así las ciudades universitarias aisladas y las escuelas-aisladas tenderán a desaparecer con los profesores "catedráticos" que serán substituidos por maestros consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, de trabajo de campo, etc. Este nuevo sistema de enseñanza está en proceso de gestación y supone nuevas formas en el uso del presupuesto para la producción del material didáctico, la fundación de casas de cultura o de instalaciones académicas en centros de producción y de servicios, la vinculación de todo plan de inversión para la producción y los servicios con los planes de inversión para la educación, a modo de abatir costos en la inversión, hacer un uso óptimo de recursos humanos y técnicos que de otro modo no se aprovechan para la educación, y ligan la enseñanza técnica y la aplicada.

La reforma del gobierno y la administración

La reforma del gobierno y la administración de la universidad contemporánea consiste en aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes, e incrementar su participación y su influencia en la toma de decisiones por lo que se refiere a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración de presupuestos, y, en general, fijación de derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria.

La reforma, pues, no estriba en acabar con los pocos organismos y organizaciones que existen en la Universidad, sino en ir creando, desde la

base, organizaciones de estudiantes y profesores que, una vez establecidas, podrán determinar cambios idóneos para la vida universitaria en las organizaciones existentes, a fin de encontrar nuevas estructuras y formas de desarrollo.

La reforma del gobierno universitario deberá, así, fomentar abiertamente la creación de colegios y uniones de profesores e investigadores, la participación más amplia y libre de los mismos en la designación de sus representantes, el control democrático, abierto y claro de los procesos electorales, de la celebración de asambleas, etc. Por otra parte, deberá favorecer la creación de cuerpos colegiados que de inmediato influyan en la toma de decisiones de los directores de planteles, de los directores de institutos, y que perfeccionen las formas de elección y representación de los consejos técnicos y del Consejo Universitario, señalando, por ejemplo, que la designación de los consejeros profesores podrá hacerse o deberá hacerse en periodos no menores de 15 días, en que permanezcan en las secretarías de las escuelas, institutos, etc., las urnas correspondientes, dando a los profesores manera efectiva de emitir su voto, y no como se ha hecho desgraciadamente en ocasiones, cuando se les ha citado con esa finalidad en un solo día, y a veces en un día que presenta dificultades para que asistan; pues prácticas como ésta, propician manipulaciones de la representación magisterial.

El establecimiento de normas políticas que aseguren la participación, la representación y la unión de los profesores, es indispensable elemento de la reforma al gobierno universitario. Además, dentro de este gobierno, la participación y representación de los estudiantes debe ocupar un lugar también muy significativo; sin pretender necesariamente volver a los viejos sistemas de las sociedades de alumnos, que probaron su ineficacia en muchos sentidos, podría procurarse que las nuevas formas surgidas en los últimos años, denominadas "comités de lucha", logren adquirir un carácter realmente representativo de los estudiantes y no den lugar al asambleísmo en que una parte de los dirigentes, después de prolongados debates y cuando la mayor parte de los asistentes se ha ido, toman decisiones autoritarias que involucran a toda la Escuela e incluso amenazan la vida de la Universidad.

En cualquier caso, la reforma del gobierno universitario no podrá ignorar las experiencias de las universidades latinoamericanas, que han dejado al Consejo Universitario —con frecuencia poco representativo— la responsabilidad del conjunto del gobierno. No podrá ignorar, tampoco, que la participación en las elecciones de representantes estudiantiles, casi siempre ha sido de menos del 20% del

total del estudiantado. No podrá ignorar la experiencia de consejos universitarios anteriores en materia de corrupción y represión para la designación de autoridades, ni sobre todo, podrá ignorar que muchas de las nuevas ideas estudiantiles, en materia de gobierno universitario, a lo único que han conducido en las universidades latinoamericanas ha sido a la eliminación práctica de la vida universitaria y a la implantación de regímenes que surgen a raíz de golpes de Estado. Tampoco se podrán desconocer los resultados que estas mismas ideas han tenido en la destrucción de universidades tan significativas como la de París y la de Berlín. Los estudiantes deberán plantearse así el problema de lograr que el movimiento estudiantil no derive hacia la destrucción de la Universidad y, eventualmente, incluso hacia golpes de Estado.

El problema, pues, no consiste en destruir las pocas organizaciones que tenemos, sino en aumentar las organizaciones de los profesores y los estudiantes y su peso en el gobierno universitario, y en incrementar el influjo de los estudiantes, de los profesores y de la Universidad en su conjunto, para que ésta cumpla la función de formar las fuerzas productivas y de servicios al más alto nivel que requiere el país dentro del sistema que vivimos, y que requerirá en el futuro cualquier nuevo sistema, si la Universidad tiende a resolver los problemas nacionales y del grueso de la población.

Dentro de la reforma al gobierno universitario, una parte muy digna de tomarse en consideración es la reforma administrativa; en ella, la Universidad debe constituir un ejemplo práctico de la aplicación de los métodos administrativos más modernos, y ha de utilizar, al efecto, a sus propios expertos para la administración de un sistema en permanente cambio.

La reforma en la difusión política y cultural

Durante una etapa de crisis como la que vivimos, con todas las diferencias que presenta dentro de los países capitalistas y socialistas, la reforma supone una importante tarea de difusión y educación en los métodos de análisis político, de análisis económico, de análisis histórico, que llegue a todos los universitarios, independientemente de que éstos sean humanistas o científicos o técnicos; en esta tarea no sólo se deberá preparar a los estudiantes, sino también a los profesores, y no sólo se deberá trabajar al nivel de la cátedra y dentro de un plan de estudios regular, sino a todos los niveles, mediante un gran movimiento que lleve a que la Universidad contribuya, mediante diálogos, seminarios, intercambio de ideas, etc., a la formación de todos los universitarios, en lo que se refiere a su cultura y conocimiento de la política, la economía y la historia, y a la aplicación de

los métodos racionales de análisis de situaciones globales o concretas, procurando sustituir los mitos que aparecen en todo proceso de crisis, e ir más allá, a la raíz misma de los problemas, en debates que podrán ser más o menos intensos y fuertes, pero que es necesario conducir constantemente dentro del lenguaje racional que constituye la aportación máxima de la cultura universitaria al pensamiento político.

Así pues, la reforma universitaria implica una reforma académica, una reforma del gobierno y la administración de la Universidad, y una reforma en cuanto a la educación y difusión de la cultura y el análisis en materia política; desde luego, no puede separarse de otro tipo de reforma y cambios de estructura ligados a las grandes luchas políticas de nuestro país y de nuestro tiempo.



RESTAURAN LOS MURALES DE LA RECTORIA REALIZADOS POR SIQUEIROS

La Universidad al pueblo y el pueblo a la Universidad, es el título del mural de David Alfaro Siqueiros realizado en los tres costados de la Torre

de la Rectoría en la Ciudad Universitaria, que actualmente es restaurado por especialistas plásticos, bajo la dirección del propio muralista mexicano, en colaboración con la Dirección General de Conservación de la UNAM.

Las obras de restauración de este patrimonio artístico universitario se llevan a cabo debido a que dicho mural estaba muy deteriorado, y en un año más hubiera sido imposible reconstruirlo y se hubiese tenido que pintar nuevamente, cambiando quizá, la idea concebida en 1956.

Los trabajos de mejoramiento comenzaron hace 30 días con la renovación, a base de pinturas acrílicas, de la parte de ese mural realizada en el lado norte del citado edificio universitario.

Respecto a las técnicas que se utilizan en esta parte del mural, son superiores en calidad a las anteriores y conservarán la obra en perfectas condiciones por 50 años más, ya que la pintura acrílica utilizada en esta restauración, denominada Carboláin, es la misma que se usa en los astilleros para pintar las quillas de los barcos.

Asimismo, y con objeto de evitar posibles distorsiones en los trazos originales, el mural fue fotografiado previamente por secciones para compararlo con las gráficas originales, además de consultar los detalles directamente con el autor.

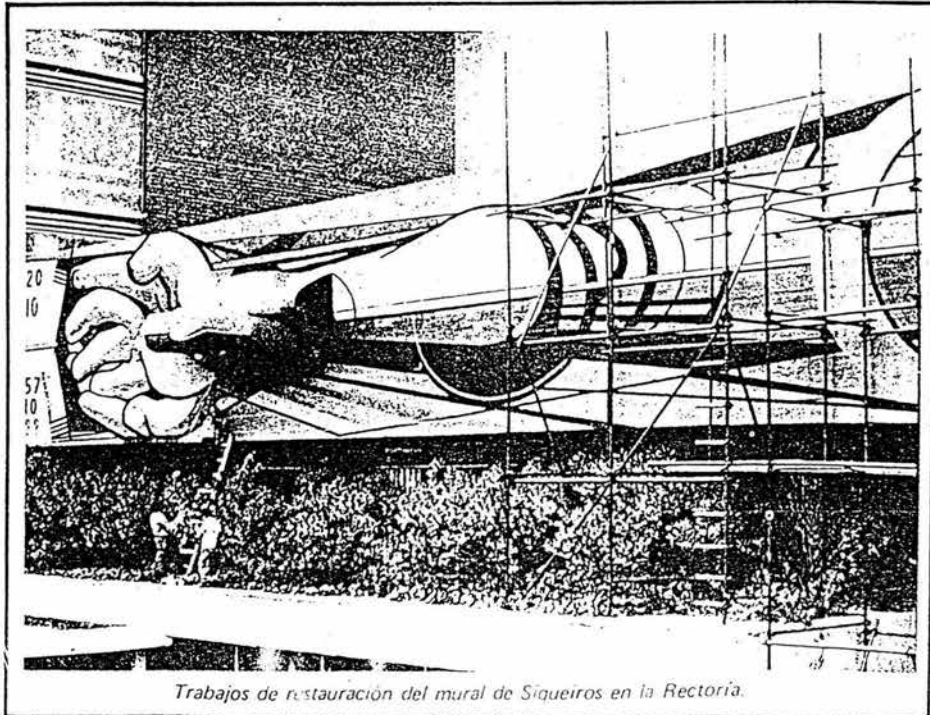
Posteriormente se iniciarán los trabajos de reparación de las otras dos partes de ese mural. Una de ellas, ubicada en la parte sur de la Torre de la Rectoría, realizada en mosaico florentino, será restaurada con selladores de concreto de alta resistencia para evitar su desprendimiento. La localizada en el lado este de la Torre de la Rectoría será reconstruida casi en su totalidad, ya que es la más afectada por la intemperie y sus colores ya no son visibles.

Los pintores que trabajan en la restauración de este mural, de 535 metros cuadrados, fraccionado en tres secciones, son los mismos que colaboraron en la realización de éste en febrero de 1956, fecha en que fue pintado.

Uno de los integrantes del grupo de restauradores, el pintor y dibujante Ramón Sánchez García, al informar lo anterior, comentó que los trabajos de reparación tienen significativa importancia "ya que una Universidad que no tiene valores muralísticos, o los deja desaparecer es como una casa vacía".

Agregó que "afortunadamente desde que fue instalada en estos terrenos nuestra máxima Casa de Estudios, los constructores tuvieron el acierto de decorar convenientemente los edificios de la UNAM con obras de los mejores autores de la plástica mexicana y los más representativos de la

Pasa a la pág. 4



Trabajos de restauración del mural de Siqueiros en la Rectoría.

RESTAURAN . . .

Viene de la pág. 3

época. Aunque, subrayó, actualmente la creación artística mural ha desaparecido".

"Las manifestaciones muralísticas se han perdido, y de los momentos sociales por los que atraviesan la Universidad, el país y el mundo, no se tienen expresiones pictóricas", afirmó.

"Lo anterior —insistió— no quiere decir que sea necesario hacer demagogia con representaciones gráficas, sino demostrar artísticamente que vivimos nuestra época y que la comunidad universitaria está obligada a exigir que se plasme pictóricamente lo que ocurre a sus generaciones".

"Lo que los estudiantes tengan un espíritu cívico que los exprese plásticamente. Ya Siqueiros, O'Gorman, Goya y otros artistas pintaron obras sociales y humanísticas, pero a la fecha, concluyó el pintor Sánchez García, no se tienen noticias de que alumnos de la Universidad hayan realizado murales en los últimos años".

"Es necesario que los estudiantes tengan un espíritu cívico que los exprese plásticamente. Ya Siqueiros, O'Gorman, Goya y otros artistas pintaron obras sociales y humanísticas, pero a la fecha, concluyó el pintor Sánchez García, no se tienen noticias de que alumnos de la Universidad hayan realizado murales en los últimos años".



EL RECTOR DE LA UNAM ENTREGA PREMIOS A ESTUDIANTES PREPARATORIANOS

El Rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, entregó ayer los premios a los triunfadores de los concursos interpreparatorianos de ajedrez, pintura y literario que organizó el grupo cultural y social Pedro de Alba, durante una ceremonia efectuada en el plantel número 9 de la Escuela Nacional Preparatoria de esta Casa de Estudios.

El doctor González Casanova, dijo a los estudiantes: "cada uno de ustedes está pasando por una época en la que se conjugan esfuerzos por aprovechar el tiempo dedicado al trabajo y para aprovechar el ocio", y señaló que a lo anterior tendrán que añadir la educación del carácter y el aprendizaje político.

La educación política, expresó, tendrá que referirse a nuestra propia historia, no como una simple cátedra, sino como parte de la conducta de

nuestros antepasados, y deberá analizar hasta qué punto héroes como Madero, Carranza y Zapata, nos han dejado huellas sin las cuales no podremos hacer una contribución al país.

Por su parte, el estudiante Juan Ortiz Peña, miembro del grupo organizador del acto, dijo que la patria es dinámica, por lo que requiere de la sublección de sus integrantes. "Hemos heredado una cultura, afirmó, pero pronto estaremos en posibilidades de dejar un ambiente histórico a la posteridad".

"Es aquí, en este punto, indicó, donde se centra la responsabilidad de los universitarios, y los estudiantes no debemos ceder ante las circunstancias adversas; esto permitirá que la Universidad se siga manteniendo como foco de las más diversas doctrinas filosóficas".

Carlos Padilla, director del grupo Pedro de Alba, expresó que esta agrupación tiene como objetivos el estimular a los estudiantes preparatorianos hacia realizaciones constructivas, a la vez que elevar su nivel cultural. Explicó que la participación de los estudiantes en los concursos fue sumamente entusiasta, y que se observó, en los trabajos presentados, un aumento gradual tanto en calidad como en cantidad.

Los ganadores del concurso literario, que abarcó los géneros de poesía, cuento y ensayo, fueron Augusto Godoy, alumno de la preparatoria número 6, Javier Alcocer Almaraz, de la 9 y Juan Flores Díaz, de la 8, primero, segundo y tercer lugares respectivamente, en poesía.

En el certamen de ajedrez, los triunfadores en los primero, segundo y tercer lugares, fueron Raymundo Pérez Gándara, del plantel 3, Ricardo Cano Domínguez, del 8 y Faustino Gómez Ramírez, del 9, a quienes se les otorgaron sendos lotes de libros.

Con un ensayo sobre los ideales de la juventud preparatoria, Rubén Ramos Hernán, alumno del plantel número 3, obtuvo el primer lugar en este género. El jurado calificador decidió declarar vacantes el segundo y tercer lugares.

Con respecto a los otros certámenes, Irma Calderón Martínez, obtuvo el primer lugar en pintura. El segundo fue para Guillermo Gordillo Nava y Oscar Arévalo Guerrero, y el tercero para Xóchitl Ramírez Sánchez y Jorge Castillos Morquecho.

En ajedrez los triunfadores fueron Mario Moreno Gutiérrez, Rafael Torres González y José Luis Sagner Yáñez, en los tres primeros lugares.

También asistieron a este acto de premiación, el licenciado Moisés Hurtado González, director general de Enseñanza Preparatoria de la UNAM; el licenciado Arturo Langlé, director del plantel Pedro de Alba; el licenciado Gustavo Carvajal Moreno, direc-

tor general de Información y Relaciones, y el señor Oscar Hinojosa, representante de la firma comercial Stafford de México, que fue la casa donadora de los premios.



BECAS PARA ESPECIALIZARSE EN BIOLOGIA

Cinco egresados de la Facultad de Ciencias de la UNAM podrán estudiar un curso sobre Edafología y Biología vegetal, a partir de febrero de 1972, en las universidades de Sevilla y Granada, España, gracias a las becas que les ofrece la OEA.

Durante este curso, que durará 6 meses, los becarios estudiarán los conceptos básicos de las ciencias que se refieren a la fisiología de las plantas y a la estructura del suelo, y sus aplicaciones prácticas en la agricultura; además, tratarán otros temas como la fertilidad de los suelos y la nutrición de los vegetales.

Los universitarios interesados en obtener estas becas deberán presentarse antes del próximo 15 de septiembre, en la Comisión de Becas de la UNAM, ubicada en el tercer piso del edificio de las Oficinas Administrativas número 2, en la Ciudad Universitaria.



Gaceta UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Pablo González Casanova
Rector

Quim. Manuel Madrazo Garamendi
Secretario General

Lic. Enrique Velasco Ibarra
Secretario General Auxiliar

Dirección General de Información y Relaciones

Lic. Gustavo Carvajal Moreno
Director General

La Gaceta UNAM aparece tres veces por semana y su costo en concepto de suscripción y vacantes para anuncios publicitarios por el Departamento General de Información y Relaciones, Hto. Prol. Torre de la Relación, C.U. México 20, D.F.
El campo postal que deberá presentarse al momento de suscripción es el 1 de mayo de 1970.

ANEXO 4

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

Algunos aspectos fundamentales

EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

El sistema de Universidad Abierta de la UNAM es un sistema de enseñanza superior que señala con toda precisión los objetivos de aprendizaje de las distintas disciplinas, que señala los niveles de aprendizaje, que produce material didáctico para alcanzar esos objetivos y esos niveles, y que establece un centro de exámenes y certificación de conocimientos, que permite a la UNAM expedir certificados, diplomas o títulos cuando se demuestra, por parte del estudiante, que ha alcanzado esos objetivos.

En la Universidad Nacional Autónoma de México se piensa implantar, a partir de experiencias ya obtenidas en varios países y en nuestro propio país, este tipo de sistema universitario en que se combinan nuevos medios de enseñanza, por ejemplo la televisión, con los medios clásicos, por ejemplo el diálogo o la mesa redonda.

El sistema de la Universidad Abierta de la UNAM, al que en lo sucesivo se le llamará "Universidad Abierta", será una institución que aproveche la infraestructura de la UNAM, sus recursos humanos y técnicos para establecer un sistema alternativo y simultáneo, al que existe actualmente, con la idea de que uno y otro se beneficiarán con sus recursos, productos y experiencias. De hecho la UNAM se convertirá en una universidad abierta y se organizará para ese efecto. Al principio el nuevo sistema ocupará sin duda una pequeña parte de la tarea educativa de la UNAM; pero podrá crecer hasta hacer que la UNAM en su conjunto sea una Universidad Abierta.

La Universidad Abierta no será una universidad por correspondencia ni será una tele-universidad, sino un sistema combinado de métodos clásicos y modernos de enseñanza que conserve la cultura del diálogo, de la cátedra, del seminario, del libro, y los vincule con la cultura de los medios de comunicación de masas y la cibernética, con la televisión, la radio, el cine, las diapositivas, y los procedimientos de codificación y análisis que han surgido de la teoría de los conjuntos y la computación electrónica.

La Universidad Abierta no será, en fin, un sistema de menor nivel que los existentes; puede y debe tener niveles más altos para la transmisión de conocimientos; los exámenes serán más rigurosos en tanto no dependerán del estado de ánimo del profesor, o de si el profesor es benévolo o exi-

Pasa a la página 2

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

La creación del sistema Universidad Abierta constituye un paso meditado y acumulativo de la reforma académica de la UNAM, que habría sido prácticamente imposible sin la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio de Ciencias y Humanidades y el sistema Universidad Abierta de la UNAM corresponden a dos de las reformas más radicales de la enseñanza universitaria de nuestro tiempo. El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución que genera la cooperación de las facultades, escuelas e institutos de la UNAM para buscar nuevas combinaciones de los elementos del conocimiento y de las áreas de estudio que se enseñan o investigan en cada una de las organizaciones existentes. El Colegio de Ciencias y Humanidades establece una innovación permanente en las rutas o pautas de educación e investigación mediante el esfuerzo conjunto de instituciones o grupos que antes trabajaban por separado.

La cooperación se realiza en el Colegio de Ciencias y Humanidades por las facultades, escuelas o institutos, dentro de una misma disciplina a distintos niveles (por ejemplo la cooperación de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química, Ciencias Políticas, con la Escuela Nacional Preparatoria para un nuevo tipo de bachillerato), o la cooperación se realiza al mismo nivel en disciplinas que han estado habitualmente separadas, y que unidas en

Pasa a la página 2

ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA U.N.A.M.

1. ¿En qué sentido la universidad es abierta?

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 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, sino que se pue-

Pasa a la página 3

GACETA UNAM



ORGANO INFORMATIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Número Extraordinario. Ciudad Universitaria, 26 de febrero de 1972

gente, sino serán exámenes objetivos. A la vez serán exámenes más asequibles en tanto el estudiante recibirá, junto con el material didáctico, una batería de autopruebas que le permitirán examinar, por sí mismo, si ya domina el material al nivel requerido, antes de presentar examen, y en caso de que no lo domine se le darán instrucciones sobre la forma de adquirir los conocimientos o de mejorarlos. Al efecto se aprovechará toda la experiencia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos, pedagógicos, sociológicos, y se combinará este tipo de exámenes con los trabajos prácticos y de seminario.

La Universidad Abierta se implantará en todas las Facultades, Escuelas o en el Colegio de Ciencias y Humanidades que decidan trabajar en este nuevo sistema. Cada Facultad, Escuela o el Colegio de Ciencias y Humanidades que desee participar establecerá una División del sistema de Universidad Abierta y los Departamentos que considere necesarios para su funcionamiento. Se creará una Coordinación que tenga como finalidad el vincular estas Divisiones con el resto de la UNAM, sin duplicar ni acrecentar innecesariamente el aparato administrativo existente.

La Universidad Abierta está destinada a enseñar al mismo tipo de estudiantes que actualmente solicitan enseñanza a la UNAM. No es un sistema destinado a los adultos, o para una población específicamente distinta de la que recibe la UNAM. Sin embargo cualquier persona que considere que tiene interés por adquirir un conocimiento superior podrá inscribirse dentro del sistema de la Universidad Abierta, pedir pautas de aprendizaje, trabajar con el material didáctico, hacerse pruebas y autopruebas para ver si ya está preparada, pedir orientación para prepararse mejor y, eventualmente, obtener la licenciatura o el grado correspondiente. La inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio en que se junten quienes desean aprender con quienes pueden enseñar.

La Universidad Abierta corresponde a una democratización de la enseñanza que no abate niveles de conocimiento, sino al contrario; emplea una técnica de educación más efectiva que eventualmente habrá de adoptar toda la UNAM si así lo deciden sus escuelas, facultades y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esta técnica permite enseñar a más estudiantes, y permite que sean estudiantes de la UNAM todos aquellos que demuestren tener los conocimientos necesarios para adquirir los nuevos conocimientos que la Univer-

sidad va a transmitir, pudiendo por lo tanto inscribirse personas que no tengan título de bachiller siempre que demuestren tener esos conocimientos; para que esto último sea posible la UNAM deberá cooperar en lo académico con los sistemas de enseñanza secundaria, o especializada.

La Universidad Abierta no dará títulos o grados distintos a los de la UNAM; los títulos tendrán el mismo formato y contenido que los de la UNAM cuando correspondan a iguales especialidades y conocimientos. A solicitud del interesado se extenderá certificado aparte, dando constancia de que realizó sus estudios en el sistema de la Universidad Abierta.

La Universidad Abierta no será sólo extraescolar, sino combinará la enseñanza en las escuelas con la enseñanza que se realice en centros de producción y servicios. El grupo de clase no desaparecerá ni se enseñará al estudiante en lo individual: en todos los casos se trabajará con grupos de magnitud variable, que vayan desde las conferencias o clases de varias decenas o centenas de alumnos, hasta los seminarios, laboratorios, talleres, clínicas, esto es, grupos de trabajo, pequeños. La consultoría y orientación personal de los alumnos se realizará de preferencia en este último tipo de grupos.

La Universidad Abierta de la UNAM buscará cooperar con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que exista un número de profesionales adecuado, y de trabajadores o empleados que deseen ser estudiantes, o jóvenes que aspiren a estudiar en esos centros; además la UNAM buscará asociarse a las universidades de los Estados y otros centros de enseñanza superior, ya sea para aplicar, ya para producir el material didáctico a fin de implantar la Universidad Abierta en el territorio nacional.

La UNAM entrenará a sus propios profesores para este nuevo sistema, y a los que vayan a trabajar en centros de producción, servicios o educación asociados al proyecto.

La UNAM asumirá así plenamente su carácter de Universidad Nacional, porque se asociará en sus tareas educativas con las universidades de los estados y podrán estudiar en ella jóvenes de la provincia, trabajadores o empleados a los que les sería imposible estudiar en el sistema tradicional; será nacional, además, porque podrá proporcionar material didáctico a las universidades de provincia y podrá, en fin, hacer efectivos los ideales hispanoamericanos de la Universidad de México extendiendo el sistema a todos los países y poblaciones de habla española que se interesen en cooperar con ella para la aplicación y producción de material didáctico. En cualquier caso el material didáctico de la Universidad Abierta podrá ser

de gran utilidad a los profesores y estudiantes que sigan las pautas de trabajo habituales, y será la base para convertir a la UNAM como conjunto en Universidad Abierta, a lo largo de un proceso que llevará tanto tiempo como cada una de las facultades y escuelas lo decidan, con base en sus posibilidades humanas y técnicas.

La Universidad Abierta de la UNAM deberá crecer por etapas y todos sus pasos deberán estar calculados con el mayor cuidado. La base del éxito consistirá en que al mismo tiempo que la UNAM cambie, mantenga y promueva en el sistema Universidad Abierta un nivel muy alto, que por ningún motivo deje que este tipo de proyectos —que tienen un alcance innegable de realizarse con el mayor cuidado— abatan niveles de enseñanza o aprendizaje, sino al contrario.

En todo caso el sistema utilizará los recursos existentes —la C.U. en tiempo de vacaciones, sus profesores, laboratorios, bibliotecas, así como incluirá en los paquetes de materia didáctica los libros e instrumentos disponibles y útiles. Alentará igualmente el mejor uso de otros recursos para la educación superior, televisión, cine y radio—; creará centros de estudio en industrias, hospitales, unidades habitacionales, bibliotecas y, sobre todo, en universidades, siempre que haya una disposición manifiesta y orgánica para cooperar en el nuevo sistema.

La Universidad Abierta de la UNAM establecerá un procedimiento permanente de evaluación y reforma, organizará la retroalimentación del sistema al través de sus autoridades, profesores y estudiantes, y alentará en formas prácticas, fluidas, la iniciativa de profesores y estudiantes, o la participación de los mismos en la creación de nuevas técnicas de enseñanza, de nuevas combinaciones de conocimientos.

La organización efectiva para que el estudiante tenga un papel activo y creador, para que participe y coparticipe, en el aprendizaje y la reforma o recreación del sistema en un punto esencial en este tipo de Universidad.

nuevas combinaciones de contenido, métodos o técnicas dan lugar a nuevas especialidades, a la formación de nuevos especialistas, los cuales abarcan o dominan áreas que antes eran excluyentes, que se aprendían por especialistas diferentes, o en etapas sucesivas y no simultáneas de formación.

El Colegio de Ciencias y Humanidades vuelve institucional la cooperación universitaria para cambios de fondo en las teorías y los métodos, haciendo particularmente flexible la división del trabajo intelectual de la Universidad al establecer vínculos y

esfuerzos articulados que tienen sentido para el desarrollo de la educación, la investigación y la tecnología; al mismo tiempo la Universidad mantiene las facultades, escuelas, institutos, departamentos con sus áreas o divisiones tradicionales de responsabilidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es así un motor institucionalizado de reformas en la enseñanza y la investigación de las áreas de conocimiento establecidas, tradicionales, que genera nuevas delimitaciones de áreas de conocimiento, de educación e investigación en tanto éstas tengan un sentido teórico, metodológico o técnico en la cultura y la sociedad contemporáneas. El Colegio de Ciencias y Humanidades implanta reformas de contenido en la cultura básica y las especialidades al reconstruir los campos teóricos, metodológicos y técnicos de la enseñanza y la investigación.

La Universidad Abierta de la UNAM es por su parte, un sistema de transmisión, evaluación y registro de conocimientos* que busca resolver problemas de insuficiencia e ineficiencia en la educación básica y profesional, al combinar los recursos humanos y técnicos de que dispone la UNAM con los de otros centros de educación, producción y servicios, y al combinar los medios clásicos y modernos de enseñanza y de transmisión de conocimientos para fines educativos, perfeccionando simultáneamente las formas de prueba de conocimientos adquiridos, y difundiendo entre los propios educandos las técnicas de prueba o examen de conocimientos como un elemento más, que les permita alcanzar los conocimientos y niveles de conocimiento de una cultura básica o de una profesión. El sistema Universidad Abierta se limita pues, a crear y organizar nuevas formas de transmisión, evaluación y registro de los conocimientos que imparten y determinan las distintas facultades y escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades, con base en el contenido de sus planes de estudio o en los objetivos de los mismos.

Hasta ahora no se ha dado un empleo óptimo a los recursos humanos y a las nuevas técnicas de comunicación para la educación superior. La educación está centrada en las instalaciones escolares y en el uso tradicionalmente establecido de aulas y laboratorios: la Universidad Abierta de la UNAM contribuirá a la utilización óptima y sistemática de las propias instalaciones escolares, y de otras instalaciones que hoy no se utilizan en nuestro país para fines educativos (hospitales, empresas extractivas, de transformación y de servicios, asociaciones, sindicatos). La Universidad

* Se emplea la palabra "registro" en su acepción técnica o científica.

Abierta de la UNAM, como sistema de transmisión y registro de conocimientos, escolar y extraescolar, clásico y moderno constituye una reforma radical de la educación como comunicación humana: eventualmente convierte a la Nación entera en un sistema de educación superior y permite incluso ampliar considerablemente la proyección internacional de la UNAM. El sistema Universidad Abierta permite ampliar la oferta de educación y mejorar la calidad de las pruebas, su fiabilidad, su validez: mucho más allá de los límites estructurales de la Universidad que limita su actividad a los claustros universitarios. Por todo ello la Universidad Abierta constituye una reforma estructural, que inicia una nueva etapa de la Universidad como institución, y que se readaptará y subsistirá en medio de los cambios más profundos de las estructuras generales y del sistema social.

ALGUNAS PREGUNTAS ...

Viene de la página 1

dan ajustar a los horarios y calendarios de los trabajadores y empleados; en séptimo lugar porque, si bien la universidad abierta podrá hacer énfasis en la enseñanza profesional a nivel de licenciatura y en la formación de especialistas, acordará también una importancia fundamental a la enseñanza del español, de las matemáticas, de las ciencias experimentales, de las ciencias histórico-políticas y los idiomas extranjeros a nivel del bachillerato, difundiendo así la cultura característica de la Universidad, el conocimiento del hombre y de la naturaleza, con las distintas perspectivas teóricas e ideológicas, propias de la Universidad, en un afán de formar hombres que tengan una cultura histórico-política, un conocimiento actualizado de la imagen del mundo natural y los conocimientos necesarios para adquirir nuevos conocimientos o especialidades.

2. ¿Por qué el sistema Universidad Abierta hace énfasis en la enseñanza por grupos y se fija como unidad mínima de organización y trabajo el grupo de aprendizaje?

Las razones principales de este planteamiento obedecen a consideraciones humanas, psicológicas, pedagógicas y económicas.

En efecto, el sistema Universidad Abierta, de la UNAM, en sus aspectos esenciales, no quiere descansar en los medios de comunicación de masas, ni en la enseñanza por correspondencia, como formas predominantes de transmisión de conocimientos, porque un estudiante aislado frente a un televisor disminuye considerablemente sus posibilidades de percepción, de interpretación, imaginación, expresión, y porque, según todos los estudios realizados, una tele-universidad

constituiría un sistema muy costoso, y en lo que se refiere a la enseñanza por correspondencia, porque, aparte de lo costoso de la elaboración del material didáctico y de la distribución y corrección o tutoría de los trabajos del educando, también presenta limitaciones en cuanto a problemas de intercambio y discusión de ideas, de expresión verbal e interpretación, aparte de otros fenómenos de aislamiento que en cualquiera de estos casos generan condiciones artificiales del trabajo intelectual contrarias a la promoción de la persona como hombre político y como trabajador.

En efecto, cualquier tipo de organización de la enseñanza que descansa en el individuo, ya sea utilizando medios de comunicación masiva o medios de comunicación individual, como los cursos por correspondencia o la tutoría personal, aparte de tener las limitaciones pedagógicas y financieras señaladas arriba, corresponde a un artificio contrario a la vida real, social y política, y a los procesos de producción y de trabajo que cada vez más exigen las relaciones humanas —dentro de un grupo y de unos grupos con otros— ya sea en lo que respecta a la vida en sociedad, ya en lo que concierne al trabajo manual o intelectual.

La organización del sistema Universidad Abierta por todo lo anterior, tiene que tomar como elemento para la transmisión de enseñanzas y adiestramientos al grupo, a los sub-grupos que lo integran y a otros grupos más, de dimensiones iguales o mayores, con los que se relacione la persona, sin que desaparezca en el anonimato de la masa o se quede en el aislamiento del individuo.

A partir de la idea de que el aprendizaje de la Universidad Abierta se debe hacer por grupos, de que éstos pueden ser divididos en sub-grupos de aprendizaje, el problema que se plantea es el de encontrar una serie de variantes en cuanto a la integración de estos grupos, a fin de que la transmisión de conocimientos, o los mensajes y comunicaciones de tipo educacional operen en condiciones óptimas, por lo cual tanto la cantidad de miembros de cada grupo, o tipo de grupo, como la estructura de los mismos, podrá variar, según las finalidades en la transmisión de los mensajes educativos y según los públicos escolares a quienes se dirijan. Así, es evidente que se podrán impartir conferencias de grandes maestros para grupos integrados por varias centenas de alumnos, o que se podrán hacer video-tapes de cursos fundamentales que los estudiantes reciban en teleaulas escolares o en centros de estudio, y es evidente que grupos de aprendizaje de 25 o 50 estudiantes asesorados por un profesor responsable de cada grupo podrán dividirse

Pasa a la página 4

ALGUNAS PREGUNTAS...

Viene de la página 3

en pequeños grupos de auto-aprendizaje, en que los integrantes de los mismos aprendan a jugar el papel de profesores para repasar algunos temas, y el papel de alumnos para estudiar otros temas que deban ser explicados por los demás compañeros: estos grupos de auto-aprendizaje se pueden organizar en formas muy eficaces con un asesoramiento adecuado, de tal modo que los grupos naturales que en la universidad actual forman los estudiantes para preparar sus exámenes, haciendo resúmenes y "echándose toritos", se conviertan en grupos que conozcan ciertas técnicas mínimas que mejoren estas formas de aprendizaje, que al estudiante de la universidad tradicional le han permitido, durante muchas décadas, preparar sus exámenes y sus carreras.

Ahora bien, si el sistema Universidad Abierta va a descansar fundamentalmente en los grupos para plantear los problemas pedagógicos y de organización que le corresponden, esto desde luego no quiere decir que si un individuo aislado realiza los esfuerzos necesarios para trabajar con el material didáctico, y para alcanzar y demostrar que ha alcanzado los objetivos de aprendizaje correspondientes a un nivel, unidad o especialidad, la UNAM por el hecho de no haber aprendido en un grupo lo que sabe y demuestra saber, le niegue el derecho a obtener los créditos, diplomas, títulos o grados correspondientes. Ese estudiante tendrá los mismos derechos si demuestra tener los mismos conocimientos.

Lo que se quiere decir por lo tanto al hablar del sistema Universidad Abierta, es que será una universidad que tome como base de su organización pedagógica y administrativa, al grupo de aprendizaje y que el grupo, y no el individuo aislado, será el objeto principal de sus preocupaciones pedagógicas y administrativas. Por lo demás el planteamiento esbozado de la Universidad Abierta impulsará a que los estudiantes o aspirantes a estudiantes, que deseen aprender en el sistema, inviten a sus amigos o compañeros a formar grupos de trabajo y acrecienten así el interés por la educación superior.

3. ¿Por qué se usa la palabra aprendizaje en vez de la palabra instrucción o educación?

La razón por la cual se ha preferido hablar en lo sucesivo de objetivos de aprendizaje, niveles de aprendizaje, unidades de aprendizaje, grupos de aprendizaje, etc., es para hacer énfasis en la actividad que debe realizar el estudiante y en las metas que debe alcanzar el estudiante, más que en el trabajo educativo o instructivo

del profesor, el cual ciertamente no desaparece, pero se plantea en función de una enseñanza que centre la atención teórica y práctica en la actividad del estudiante para aprender, y en los objetivos que el estudiante alcanzará en el proceso mismo de aprendizaje, en que el profesor, sin duda, cumplirá un papel de gran significación, desde el planteamiento de los planes de aprendizaje, pasando por la elaboración del material didáctico, hasta la implantación y evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante y del propio sistema de la universidad abierta.

4. ¿Por qué Universidad Abierta no se implanta en toda la Universidad y toda la Universidad se convierte en Universidad Abierta?

En primer lugar sería difícil implantar este nuevo sistema instantáneo en todo el conjunto universitario, eso sería prácticamente imposible; desde el punto de vista técnico no se contaría con el personal académico debidamente entrenado en los nuevos métodos de enseñanza, ni tampoco con el material didáctico indispensable para la aplicación del sistema; desde el punto de vista administrativo no se contaría con los requerimientos mínimos para que operara con eficiencia; y desde el punto de vista político la implantación instantánea y total del sistema constituiría una imposición, a todas las escuelas y a todos los estudiantes, de una forma de enseñanza que, no obstante su bondad técnica e intelectual, es necesario aplicarla en forma tal que sea cada escuela, cada facultad, la que decida por su cuenta las modalidades en que la va ir aplicando con base en las posibilidades humanas, técnicas y políticas propias.

Por lo demás, es conveniente acabar con cierto tipo de enfoques dogmáticos que consisten en pensar que hay una sola forma, una sola ruta, un solo plan, un solo método, que sea bueno para adquirir determinado tipo de conocimientos; es conveniente insistir en que hay muchas combinaciones que son significativas, muchas rutas y medios para enseñar y aprender, por ello es incluso deseable establecer y mantener sistemas paralelos que se enriquezcan mutuamente.

5. ¿Por qué no se deja que cada escuela establezca el sistema por su cuenta?

El objeto de disponer de un Estatuto del sistema de Universidad Abierta de la UNAM, es señalar cierto tipo de reglas comunes, cierto tipo de pautas de conducta general que sirvan de guía a cada facultad, escuela o al Colegio de Ciencias y Humanidades para implantar el sistema con las modalidades propias, de acuerdo con los niveles y especialidades en que lo implanten, pero sin que la obra de cada facultad, escuela o del Cole-

gio de Ciencias y Humanidades resulte totalmente aislada de las demás, lo cual daría una proliferación contraria a la Universidad como institución que se caracteriza como una diversidad de especialidades e ideas dentro de un conjunto unitario.

6. ¿Por qué se llama sistema Universidad Abierta y no se encuentra otro nombre?

El nombre más correcto que se encontró es el de sistema Universidad Abierta de la UNAM. Se optó por la expresión "Universidad Abierta" porque comunica con relativa facilidad, el propósito de esta nueva modalidad de la enseñanza universitaria.

Nuestra Universidad es en gran medida una universidad abierta, pero puede ampliar con eficiencia la educación saliendo de los claustros universitarios y utilizando progresivamente los nuevos medios de comunicación y evaluación de conocimientos, combinados con los medios tradicionales o clásicos de enseñanza como son la cátedra y el diálogo; estos últimos por tradicionales o clásicos dejan de tener una significación y una validez extraordinarias, simplemente se combinan con otros nuevos para hacer que la U.N.A.M. amplíe sus posibilidades de educación y eficiencia, y, eventualmente, dejan abierta la posibilidad de que cada facultad o escuela decida si adopta para la totalidad de su magisterio y de sus estudiantes, este nuevo sistema, cuando se den los requerimientos técnicos y de libertad opcional que es necesario preservar en toda Universidad; pero mientras esto no ocurra resulta indispensable crear una institución motriz de una nueva etapa de apertura de la Universidad Nacional Autónoma de México, a la cual se denomina Sistema Universidad Abierta de la U.N.A.M.



Gaceta UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Pablo González Cesanova
Rector

Quim. Manuel Madrazo Garamendi
Secretario General

Lic. Enrique Velasco Ibarra
Secretario General Auxiliar

Dirección General de Información y Relaciones

Lic. Gustavo Carvajal Moreno
Director General

La Gaceta UNAM, aparece los lunes, miércoles y viernes en periodos de clases y los miércoles en periodos de exámenes y vacaciones parciales. Publicada por la Dirección General de Información y Relaciones. 110, Piso Torre de la Rectoría. C.U. México 20, D.F. Franquicia postal por acuerdo presidencial de 8 de mayo de 1940.

ANEXO 5

PALABRAS DEL SR. RECTOR ANTE EL H. CONSEJO UNIVERSITARIO SOBRE EL PROYECTO DE ESTATUTO DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA U.N.A.M.

El proyecto de Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la U.N.A.M., que hoy sometemos a la consideración del H. Consejo Universitario, es resultado de una serie de estudios en los que han venido participando distintos grupos de universitarios desde hace aproximadamente un año.

Este proyecto constituye una formalización jurídica de estudios pedagógicos, sociales y administrativos, sobre métodos y medios de comunicación, evaluación y registro de conocimientos, sobre evolución y perspectiva de la educación superior, y sobre administración de organizaciones complejas.

Las ideas que contiene el proyecto de Estatuto, de hecho, son una versión que ha recogido múltiples observaciones no sólo de los expertos en la materia, sino de los grupos estudiantiles que hicieron ver en distintas formas por qué la Universidad Abierta no debía hacer énfasis en sistemas de Tele-Universidad, o de educación por correspondencia, y si debía, por el contrario, mantener el diálogo, la clase o la tutoría del profesor con los estudiantes y organizar el sistema, más que a base de individuos—objeto de educación—, a base de grupos de estudiantes que salieran de la Universidad a los centros de producción y de servicios, o bien que trabajando en éstos como obreros o empleados, pudiesen aprovechar las facilidades de la Universidad Abierta de la U.N.A.M. que va de sus claustros a los centros de producción y servicios, en forma orgánica e institucional, esto es, haciendo realidad los ideales universitarios latinoamericanos mediante una desclausuración efectiva de las actividades de la Universidad Nacional Autónoma de México, que constituirá una lucha permanente por el saber y la difusión del saber universitario como educación colegiada, profesional, que rebasa los límites de la difusión cultural y hace llegar, en forma sistemática, la educación superior a grupos de población cada vez más amplios.

El proyecto de Estatuto propone una organización que aproveche al máximo la infraestructura que ya tiene la Universidad, como la Dirección General de Publicaciones, los Departamentos de Cine, Radio y Televisión, la Sección de Grabación de Dis-

Pasa a la página 2

EXPOSICION DE MOTIVOS

La creación del sistema Universidad Abierta constituye un paso meditado y acumulativo de la reforma académica de la UNAM, cuya principal finalidad es extender la educación media superior y la educación superior a un mayor número de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza.

El sistema Universidad Abierta de la U.N.A.M. se establece como un sistema de libre opción al que existe actualmente, con la idea de que uno y otro se beneficien con sus recursos humanos, técnicos y con sus experiencias y no con la idea de que uno sustituya al otro. El sistema será dinámico en sus objetivos y operación.

Cualquier persona que tenga interés y cumpla los requisitos necesarios, podrá inscribirse dentro del sistema abierto de la UNAM, pedir pautas de aprendizaje, trabajar con el material didáctico, hacerse autopruebas para ver si ya está preparada, pedir orien-

tación para prepararse mejor y, eventualmente, obtener la licenciatura o el grado correspondiente. La inscripción se facilitará y ampliará con la integración de grupos de aprendizaje y centros de estudio. El sistema será de libre opción para los estudiantes, de acuerdo con las modalidades que establezcan los consejos técnicos de aquellas facultades y escuelas que participen en el sistema.

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

Los sistemas de evaluación y exámenes aprovecharán toda la experien-

Pasa a la página 2

GACETA UNAM



ORGANO INFORMATIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Tercera Epoca Vol. IV No. 4. Ciudad Universitaria, 28 de febrero de 1972

Estatuto del sistema Universidad Abierta de la UNAM

CAPITULO I

Disposiciones Generales

ARTICULO 1

El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

Será un sistema de libre opción tanto para las facultades, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades como para los estudiantes; se impartirán los mismos estudios y se exigirán los mismos requisitos que existan en la UNAM, la que otorgará los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente.

Pasa a la página 2

Viene de la página 1

cos, el Centro de Instrumentos, el Centro de Certificación y Exámenes, el Centro de Información Científica y Humanística, de Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; todos estos recursos humanos y técnicos ya existen en la U.N.A.M. y el nuevo Estatuto del Sistema de Universidad Abierta permitirá impulsarlos de una manera coordinada y extender la educación universitaria mediante la creación de una organización mínima de nuestros recursos. En efecto, el proyecto de Estatuto procuró reducir al máximo—sobre todo a partir de las sesiones que celebraron los profesores y estudiantes consejeros de las Comisiones de Reglamentos y del Trabajo Docente— el aparato administrativo, o cualquier tipo de burocracia, a fin de aligerar el sistema. El proyecto de Estatuto es así un intento de señalar a la Universidad normas de conjunto para aumentar su capacidad de educación y su eficiencia, pero en todos los casos deja dos instancias para la realización e implantación del Sistema de Universidad Abierta de la U.N.A.M.: la primera instancia corresponde a las propias facultades y escuelas y a sus respectivos órganos representativos y colegiados, quienes decidirán sobre la implantación del Sistema en las áreas de su responsabilidad; la segunda instancia corresponde a los estudiantes, los cuales podrán decidir siempre si optan por seguir en el sistema tradicional de enseñanza, o en el nuevo sistema cuyos beneficios, por lo demás, habrán de extenderse a una población de jóvenes empleados y trabajadores que hoy no pueden acceder a la educación superior, y aplicarse en los propios claustros universitarios cuando éstos decidan usar el material didáctico y los nuevos métodos de enseñanza.

El proyecto de Estatuto permite, en suma, la creación de un organismo operante que permitirá a la Universidad salir cada vez más de sus claustros, ser cada vez más una Universidad nacional y extender su cooperación y sus tareas educativas no sólo en la República, sino en cooperación con las universidades latinoamericanas y los centros de lengua española del extranjero, a fin de hacer práctico un antiguo ideal de nuestra Casa de Estudios.

Dada la trascendencia de este proyecto para la Universidad y el país, agradezco a ustedes de antemano la atención y el apoyo que le presten,

no sólo el día de hoy, sino en el futuro, en que se planteará para todos nosotros una hermosa tarea universitaria.

Febrero, 1972.

EXPOSICION DE MOTIVOS . . .

Viene de la página 1

cia de los últimos años en materia de pruebas y cuestionarios psicológicos. El estudiante recibirá, junto con el material didáctico, autopruebas que le permitan examinar, por sí mismo, si ya domina el material al nivel o grado requerido, antes de presentar examen.

Dentro del sistema Universidad Abierta se impartirán las asignaturas carreras o especialidades aprobadas por los consejos técnicos de las respectivas facultades o escuelas, o del Colegio de Ciencias y Humanidades y por el Consejo Universitario. Se enseñarán las mismas carreras y especialidades en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de conocimientos en un esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles de conocimiento más altos que pueda alcanzar nuestra Casa de Estudios para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes.

El sistema Universidad Abierta de la U.N.A.M. se implantará en las facultades, escuelas y en el Colegio de Ciencias y Humanidades que decidan trabajar en este nuevo sistema y reúnan los requisitos señalados en el estatuto adjunto.

La UNAM a través de su sistema abierto cooperará con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada en los que existan profesionales, trabajadores, o empleados que deseen participar en este sistema.

La implantación del sistema Universidad Abierta permitirá a la Universidad Nacional Autónoma de México ir a los centros de producción y de servicios; fomentar la creación de casas de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los ejidos, los sindicatos, etc.; descentralizar sus tareas y establecer una cooperación efectiva con otras universidades e institutos de cultura superior, de la República y de América Latina; satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesarias para que una población, que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios, los realice en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos.

Con este sistema podrán estudiar en la Universidad jóvenes de todo el país, y particularmente trabajadores o empleados a los que les sería impo-

sible hacerlo en el sistema tradicional. La UNAM podrá suministrar material didáctico a las Universidades de los Estados y extenderá esta cooperación a otros países latinoamericanos, y a comunidades de habla española en el extranjero.

Este sistema abre una nueva etapa en la vida de la Universidad como Institución.

Estatuto del sistema Universidad . . .

Viene de la página 1

ARTICULO 2.—

La UNAM, para cumplir los objetivos del sistema Universidad Abierta:

I.—Utilizará, además de sus propias instalaciones, las de empresas públicas y privadas, de producción de bienes, y de servicios, y las de asociaciones, ejidos, sindicatos, etc. que se pongan a su disposición.

II.—Podrá autorizar la asociación de otras instituciones y celebrar convenios de cooperación en los términos del capítulo VIII de este Estatuto.

III.—Podrá recurrir a profesionales del sector público y privado de acuerdo con los convenios que se celebren.

IV.—Crearé y revisará permanentemente sistemas de transmisión, evaluación y registro de conocimientos, de acuerdo con los objetivos y niveles de aprendizaje en las diversas asignaturas, módulos, carreras, especialidades o grados.

V.—Daré a conocer y supervisaré el material didáctico necesario para alcanzar los objetivos y niveles de aprendizaje requeridos.

VI.—Difundiré entre los estudiantes las técnicas de evaluación de conocimientos, que les permitan comprobar que han alcanzado los objetivos y niveles señalados.

VII.—Otorgaré los créditos correspondientes a las personas que demuestren haber cumplido los objetivos de aprendizaje, mediante las pruebas y exámenes establecidos en el sistema.

VIII.—Realizaré todas las actividades que estime convenientes para los indicados objetivos.

ARTICULO 3.—

El sistema Universidad Abierta se implantará en las facultades, escuelas y en el Colegio de Ciencias y Humanidades a propuesta de la dirección y siempre que se reúnan los siguientes requisitos:

I.—Que el consejo técnico correspondiente apruebe planes y programas por objetivos de aprendizaje.

II.—Que el mismo consejo técnico apruebe la implantación del sistema en determinadas asignaturas, módulos, carreras, especialidades o grados.

III.—Que dispongan del personal académico, de los recursos econó-

médicos y técnicos y del material didáctico necesarios para poder cumplir los objetivos y los planes de aprendizaje aprobados.

IV.—Que el Consejo Universitario la apruebe, previa opinión de la Comisión Académica del sistema Universidad Abierta.

CAPITULO II

De los órganos del sistema Universidad Abierta de la UNAM.

ARTICULO 4.—

La UNAM establecerá los siguientes órganos para el funcionamiento del sistema Universidad Abierta:

- a) La Comisión Académica.
- b) La Coordinación.
- c) Las Divisiones del sistema Universidad Abierta en las dependencias que participen en el mismo.

CAPITULO III

De la Comisión Académica del sistema Universidad Abierta de la UNAM

ARTICULO 5.—

Serán miembros de la Comisión Académica:

- a) El Rector y el Secretario General
- b) Los directores de las facultades, escuelas y el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuando participe en el sistema.
- c) Los Coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del sistema Universidad Abierta.

ARTICULO 6.—

En ausencia del Rector o del Secretario General las sesiones de la Comisión Académica serán presididas por el Coordinador del sistema.

En ausencia de los directores de las facultades y escuelas asistirán los jefes de las Divisiones correspondientes.

ARTICULO 7.—

La Comisión Académica podrá funcionar en pleno o por subcomisiones según lo determine la propia Comisión. En caso necesario en las subcomisiones participarán consejeros universitarios y técnicos profesores y alumnos, de la facultad o escuela correspondiente.

ARTICULO 8.—

Serán atribuciones de la Comisión Académica del sistema Universidad Abierta:

I.—Opinar sobre la implantación del sistema Universidad Abierta, de acuerdo con lo establecido en el artículo 3o. de este Estatuto.

II.—Asesorar a las Divisiones que lo soliciten sobre la aplicación de los planes, programas, y medios de aprendizaje y para la transmisión, evaluación y registro de conocimientos.

III.—Opinar sobre los proyectos que sometan a su consideración las Divisiones del sistema.

IV.—Someter a la consideración del Consejo Universitario los lineamientos generales para unificar y mantener los niveles adecuados del sistema.

V.—Las demás que señale la legislación universitaria.

CAPITULO IV

De la Coordinación del sistema Universidad Abierta de la UNAM

ARTICULO 9.—

La Coordinación del sistema contará con:

- a) Un Coordinador
- b) Las dependencias necesarias para su funcionamiento a juicio del Rector.

ARTICULO 10.—

El Coordinador del sistema será nombrado por el Rector, previa consulta al Colegio de Directores y deberá reunir los requisitos que establece el artículo 52 del Estatuto General.

ARTICULO 11.—

El Coordinador tendrá las siguientes atribuciones y obligaciones:

I.—Coordinar las actividades del sistema Universidad Abierta, y de las unidades en instituciones y dependencias que no formen parte de la UNAM, así como de las instituciones asociadas, y por cooperación.

II.—Prestar auxilio técnico a las Divisiones que lo soliciten en la elaboración de los objetivos, planes, programas, niveles y medios de aprendizaje. Este auxilio técnico se limitará a los problemas de transmisión, evaluación y registro y no al contenido de los mismos.

III.—Presidir la Comisión Académica en ausencia del Rector y del Secretario General.

IV.—Reunir periódicamente a los jefes de las Divisiones.

V.—Proponer al Rector el nombramiento de los funcionarios de la Coordinación.

VI.—Formar parte del Colegio de Directores de facultades y escuelas de la UNAM.

VII.—Vigilar que se cumplan las normas de la legislación universitaria.

VIII.—Las demás que le confiera la legislación universitaria.

CAPITULO V

De las Divisiones del sistema Universidad Abierta de la UNAM

ARTICULO 12.—

En cada facultad o escuela y en el Colegio de Ciencias y Humanidades, podrá crearse la División correspondiente.

ARTICULO 13.—

Las Divisiones se integrarán por:
I.—El Director de la facultad o escuela, o el Coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades en su caso.

II.—El Jefe de la División quien será nombrado por el Rector a propuesta del Director de la dependencia.

III.—El personal académico y administrativo necesario para su funcionamiento.

IV.—Los grupos de aprendizaje. Se entiende por grupos de aprendizaje al conjunto de alumnos cuyo fin es alcanzar determinados conocimientos dentro del sistema.

ARTICULO 14.—

Las atribuciones y obligaciones de los Jefes de las Divisiones, serán:

I.—Acordar con el Director de la dependencia.

II.—Proponer al Director el nombramiento del personal académico y administrativo de la División.

III.—Implantar y vigilar el funcionamiento del sistema Universidad Abierta en su División.

IV.—Planear y supervisar la producción del material didáctico.

V.—Coordinar y vigilar las labores de los diversos grupos de aprendizaje, así como de las unidades que se establezcan.

VI.—Supervisar el funcionamiento del sistema en las instituciones asociadas.

VII.—Las demás que la legislación universitaria le señale.

CAPITULO VI

De las demás dependencias de la UNAM que colaboran con el sistema

ARTICULO 15.—

Colaborarán con el sistema Universidad Abierta: los institutos de investigación científica y humanística, la Comisión de Producción de Material Didáctico, el Centro de Instrumentos, el Centro de Información Científica y Humanística, el Centro de Certificación y Exámenes, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y todas las demás que sean necesarias, en sus respectivos campos de competencia.

CAPITULO VII

Del establecimiento de unidades del sistema Universidad Abierta de la UNAM en instituciones que no forman parte de ella.

ARTICULO 16.—

La Universidad podrá establecer unidades del sistema Universidad Abierta en instituciones y dependencias que, sin formar parte de la UNAM, presten su colaboración para el desempeño de actividades educativas. Las unidades dependerán de las Divisiones del sistema Universidad Abierta de las facultades, escuelas y del Colegio de Ciencias y Humanidades y se establecerán previo acuerdo del consejo técnico y con aprobación del Consejo Universitario.

ARTICULO 17.—

Las unidades a que se refiere el artículo anterior podrán establecerse en centros educativos públicos y privados y en instituciones no educativas del país como sindicatos, ejidos y asociaciones que pongan a disposición de la UNAM centros de estudio para el sistema Universidad Abierta, así como en las casas de cultura, en las delegaciones del Distrito Federal y en los municipios.

ARTICULO 18.—

Los centros de estudio serán los laboratorios, bibliotecas, hospitales, fábricas, unidades habitacionales, centros de trabajo, etc. a los que el estudiante asista para realizar prácticas o llevar cursos teóricos del sistema Universidad Abierta.

ARTICULO 19.—

Las casas de cultura serán las instalaciones o edificios que se destinen al sistema Universidad Abierta y que puedan contar con sala de conferencias, biblioteca y sala de lectura, laboratorios, talleres, salones de clase para seminarios y mesas redondas, así como con cubículos para profesores y oficinas administrativas, etc.

CAPITULO VIII

De las Instituciones asociadas y por cooperación del sistema Universidad Abierta de la UNAM

ARTICULO 20.—

Serán instituciones asociadas las universidades e institutos de educación media y superior del sector público que soliciten adherirse a proyectos específicos de las Divisiones del sistema Universidad Abierta de la UNAM y que cumplan con los requisitos establecidos en este Estatuto y las demás disposiciones de la legislación universitaria.

ARTICULO 21.—

Serán instituciones asociadas extranjeras aquellos centros educativos de otros países que se adhieran al sistema Universidad Abierta de la UNAM en los términos de este Estatuto.

ARTICULO 22.—

Para la asociación de las instituciones señaladas es necesario contar anualmente con la aceptación expresa de la UNAM, la que se concederá si se cumplen los siguientes requisitos:

- Integrar grupos de aprendizaje que funcionen de acuerdo con las normas del sistema.
- Contar con profesores autorizados por la UNAM.
- Disponer de instalaciones mínimas adecuadas para el aprendizaje.
- Usar el material didáctico autorizado para el funcionamiento del sistema.
- Pagar los derechos y cuotas que señale la UNAM
- Los demás que indique el reglamento respectivo.

ARTICULO 23.—

El otorgamiento de la calidad de institución asociada, que implica la supervisión y la expedición por la UNAM de certificados, títulos o grados en su caso, así como la revocación de esa categoría, requerirán de la aprobación del consejo técnico respectivo y del Consejo Universitario.

ARTICULO 24.—

La UNAM podrá establecer además, convenios de cooperación académica para el sistema Universidad Abierta, que en ningún caso darán lugar al otorgamiento de créditos, certificados, títulos o grados de la propia UNAM, con instituciones nacionales o extranjeras en los términos de la legislación universitaria.

CAPITULO IX

Del personal académico

ARTICULO 25.—

El personal académico de la UNAM que labore en el sistema Universidad Abierta se regirá por el Estatuto del Personal Académico.

CAPITULO X

De los alumnos

ARTICULO 26.—

Los alumnos que se inscriban en la UNAM y participen en el sistema Universidad Abierta tendrán los derechos y obligaciones que la legislación universitaria establezca. Los alumnos de instituciones asociadas solo tendrán los derechos y obligaciones que sus respectivas instituciones señalen.

NUEVAS EDICIONES UNIVERSITARIAS

I Libros

Obras de José Juan Tablada.
Tomo I. Poesía. UNAM. Dirección General de Publicaciones. Nueva Biblioteca Mexicana. Núm. 25. 1era. Ed. 1971. 130 pesos.

Obras completas de Alfonso Caso. Tomo I. Polémicas. UNAM. Dirección General de Publicaciones. Nueva Biblioteca Mexicana. Núm. 13. 1era. Ed. 1971. 170 pesos.

II Revistas

Asia. Anuario del Centro de Estudios Orientales. Núm. 3. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 1971. 60 pesos.

Investigación económica. Revista de la Escuela Nacional de Economía. UNAM. Vol. XXX. Octubre-diciembre 1970. Núm. 120. 20 pesos.

Revista de la Universidad. Vol. XXVI. Núm. 5. Número dedicado a Baja California. 6 pesos.

GRABACIONES

Teatro Latinoamericano. Obras de Dragun, Salazar Bondy, Vodanovic y Solórzano. UNAM. Dirección General de Difusión Cultural. 1971. 150 pesos.



Gaceta UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Pablo González Casanova
Rector

Quim. Manuel Madrazo Garamendi
Secretario General

Lic. Enrique Velasco Ibarra
Secretario General Auxiliar

Dirección General de Información y Relaciones

Lic. Gustavo Carvajal Moreno
Director General

La Gaceta UNAM, aparece los lunes, miércoles y viernes en periodos de clases y los miércoles en periodos de exámenes y vacaciones parciales. Publicada por la Dirección General de Información y Relaciones. 110. Piso Torre de la Rectoría. C.U. México 20, D.F. Franquicia postal por acuerdo presidencial de 8 de mayo de 1940.

ANEXO 6

Anexo I

Cuestionario No. 1

A los asesores.

1. Tipo de contratación de los asesores. (*Institucional*)

- a) Asignatura
- b) Ayudante de profesor
- c) Profesor de T.C.
- d) Técnico Académico.

2. Número de materias que imparten los asesores. (*Institucional*)

- a) Una materia.
- b) Dos materias.
- c) Tres materias.
- d) Más de tres

3. Nivel de estudios de los asesores. (*Valoral*)

- a) Licenciatura.
- b) Maestría.
- c) Doctorado.
- d) Especialización.

4. Tipo de formación de los asesores. (*Valoral*)

- a) Introducción a sistemas abiertos.
- b) Metodologías en el estudio independiente.
- c) Elaboración de material didáctico.
- d) Ninguno.

5. Tipo de actualización que han recibido los asesores. (*Pedagógica*)

- a) Sistemas abiertos.
- b) Materiales didácticos.
- c) Estudio independiente.
- d) Disciplinas.
- e) Ninguno.

6. Temática de interés de los asesores para actualizarse. (*Pedagógica y disciplinaria*)

- a) Sistemas abiertos.
- b) Materiales didácticos.
- c) Estudio independiente.
- d) Disciplinas.
- e) Ninguno.

7. Tipo de asesoría que imparten los asesores. (*Organización, actividades*)

- a) Individual.
- b) Grupal.
- c) Mixta

8. Opinión de los asesores respecto a cuál es el modelo idóneo para el SUA de la UNAM
(*Organización y Social*)

- a) Totalmente abierto.
- b) Semiabierto.

9. Opinión de los asesores respecto a si están convencidos del proyecto SUA de la UNAM
(*Organización*)

- a) Totalmente.
- b) En mucho.
- c) Muy poco.
- d) No contesto.

Cuestionario No. 2

A los estudiantes

1. Tipo de asesoría que llevan los asesores (según los estudiantes). (*Organización intergrupala*)
 - a) Individual.
 - b) Grupal.
 - c) Mixta

2. Opinión de los estudiantes respecto al tipo de asesoría que reciben de sus asesores. (*aprendizaje*)
 - a) Clase similar al escolarizado.
 - b) Asesoría abierta.
 - c) Mixta.

3. Opinión de los estudiantes de que si los asesores los orientan (*aprendizaje*). (*Evaluación*)
 - a) Completamente.
 - b) Algunas ocasiones.
 - c) Muy poco.
 - d) Nada.

4. Opinión de los estudiantes si creen necesario que sus asesores se actualicen en cuestiones pedagógicas propias de la educación abierta. (*Organización intergrupala*)
 - a) Es necesario.
 - b) Ayudaría muy poco.
 - c) Su experiencia basta.

5. Opinión de los estudiantes respecto a la formación disciplinaria de los asesores. (*Pedagógica*)
 - a) Están preparados muy bien.
 - b) Cuentan con los conocimientos mínimos.
 - c) No contesto.

6. Opinión de los estudiantes de que si es necesario que los asesores se actualicen en su disciplina. (*Pedagógica*)
 - a) Es indispensable.
 - b) No hace falta.
 - c) No contestó.

7. Opinión de los estudiantes acerca de si los materiales propician el estudio independiente (*Aprendizaje y evaluación*)
 - a) Completamente.
 - b) En algunas ocasiones.
 - c) En muy pocas ocasiones.
 - d) Nada