



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

## **LA DIFÍCIL TRANSICIÓN DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UN ESTUDIO DE CASO: LOS PEDAGOGOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNAM**

Mtro. Víctor Francisco Cabello Bonilla  
Facultad de Filosofía y Letras UNAM / México

### I. Antecedentes

A mediados del ciclo escolar 2003 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México ubicada en la Ciudad de México, dio inicio a la modalidad de cursos semipresenciales de fin de semana en las seis carreras del Sistema de Universidad Abierta<sup>1</sup>(SUA), con el fin primero de incrementar y fortalecer la matrícula de la licenciatura en esta modalidad, habida cuenta que la tendencia es reducir cada año el número de aceptados en cursos del sistema escolarizado, y en segundo lugar, porque se ha buscado en la Universidad en los dos últimos años dar un mayor impulso a las modalidades a distancia y virtuales en programas interinstitucionales e incluso interdisciplinarios<sup>2</sup>.

Ambas cuestiones han sido parte estructural de una reforma de la Universidad Nacional<sup>3</sup>, siendo los ejes de esta modernización i) la descentralización del sistema universitario, históricamente centralizado en su administración, gestión, organización y financiamiento, de elevada concentración de matrícula y laxos procesos de ingreso, y ii) una paulatina incorporación de políticas institucionales de rendición de cuentas que han dotado a las escuelas y facultades de una autonomía relativa en el manejo de sus procesos de gestión, organización y administración, no así en lo curricular, al prevalecer consejo académicos de área que centralizan la certificación de los planes de estudio, ni totalmente en lo financiero, que se sigue manejando por la administración central, y por la vía el Patronato Universitario que administra los recursos extraordinarios que aportan fundaciones privadas que financian programas institucionales compensatorios.

La puesta en operación en 2003, durante el semestre I (febrero- junio) de la modalidad de cursos semipresenciales en fin de semana, planteó problemas estructurales de orden financiero, laboral, académico, organizacional y administrativo para las seis carreras de la Facultad (letras hispánicas, letras inglesas, filosofía, geografía, historia y

---

<sup>1</sup> La Facultad de Filosofía y Letras imparte cursos semipresenciales en el llamado Sistema de Universidad Abierta desde la década de los años setenta, sin embargo dichos cursos siempre habían sido convocados en sesiones de media semana.

<sup>2</sup> En el 2005 se reformaron los reglamentos de titulación de nivel licenciatura y el reglamento de posgrado siendo uno de sus fines el flexibilizar las formas de certificación de nivel de licenciatura, y con ello dar cobertura a las modalidades no presenciales, y en el caso del posgrado, para dar cabida a los programas de formación tutorial interinstitucional multidisciplinarios no presenciales.

<sup>3</sup> Como resultado del conflicto estudiantil de 1999, producto del intento fallido de incrementar cuotas escolares, que mantuvo cerrada la UNAM por más de diez meses, la comunidad acordó realizar una reforma estructural vía la consulta y el consenso. Dicho proceso se ha desarrollado en el marco de una lentitud y burocratismo académico que contrasta con las acciones y decisiones rápidas para hacer los cambios y ajustes que ha promovido la administración central vía el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos de cada Escuela y Facultad.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

pedagogía), al tratar de atender las necesidades de un sistema que trabajó siempre en días laborales.

Para las autoridades de la UNAM en ese momento, la prioridad fue lo académico-operativo, es decir la apertura y puesta en marcha de los cursos sabatinos, sin medir cabalmente las implicaciones de orden administrativo, financiero, organizacional y laboral que habrían de surgir de esa decisión que no fue producto de una necesidad académica<sup>4</sup> y/o social explícita, lo anterior se sustenta en que aún y cuando las autoridades de la Facultad estuvieron de acuerdo en que esta decisión requería de una valoración constante de los alumnos y por ello de un seguimiento puntual, de las necesidades de infraestructura y apoyos hasta que terminara su formación, antes de decidir una nueva convocatoria de cursos sabatinos, sobre todo para medir la capacidad de respuesta institucional. Esta cuestión se les olvidó al cabo del primer año, convocando al siguiente ciclo escolar a nuevos cursos sabatinos, con lo cual se han incrementado algunos de los problemas detectados desde el inicio<sup>5</sup>.

En este escenario institucional se presenta este documento como reporte parcial de un estudio de caso de la primera generación de estudiantes de cursos sabatinos de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde se reportan por un lado, algunos resultados significativos en la adquisición de competencias intelectuales<sup>6</sup> básicas para el ejercicio profesional de la Pedagogía, al cabo de tres años de formación, de una generación que tuvo una recepción y atención bajo los parámetros de un proyecto de investigación institucional que permitiera, desde una mirada académica valorar también las condiciones de viabilidad para planear una transición del sistema abierto tradicional a otro más flexible, y por el otro, un análisis de los retos institucionales de un eventual tránsito de la semipresencialidad a la virtualidad, como parte de los objetivos académicos planteados en el proyecto de investigación de modo que la coyuntura pudiera acompañarse de una innovación necesaria en la formación de estos adultos.

---

<sup>4</sup> El mejor ejemplo de ello es que después de tres años, no hay servicio de apoyo administrativo para alumnos y docentes los sábados, porque ello implica pagar horas extras o contratar personal especial, cuestión que debió acordarse con el sindicato de trabajadores desde el principio, otra cuestión pendiente es el no contar con un soporte especial de horas para contratar profesores para estos cursos, durante el primer año se tuvo una bolsa de horas disponible, al inicio del segundo año se eliminó dicha posibilidad y hoy se organiza la planta docente con profesores de carrera que quieran trabajar en sábado, sin importar si tienen experiencia docente en el sistema abierto o si las materias que les asignan son afines a su formación profesional, entre las cosas más importantes.

<sup>5</sup> Existen algunos rasgos que han caracterizado la cultura institucional sobre la formación en la UNAM, desde los años setenta cuando se generó la necesidad de incorporar de manera masiva profesores para atender el impacto de una matrícula creciente, éstos son la impaciencia en los procesos formativos, a pesar de invertir en algunos casos demasiados recursos, siempre se esperan resultados inmediatos, la poca valoración de las implicaciones laborales e infraestructurales que devienen de un cambio en las tareas académicas, una limitada detección de necesidades profesionales que generan la exigencia de la formación, y la prioridad de lo político por encima de lo estratégico en la toma de decisiones, lo que termina por propiciar más problemas y de mayor complejidad para las dependencias de aquellos que originalmente se buscaba resolver.

<sup>6</sup> BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Edit. Gedisa. Biblioteca de la Educación. Barcelona. 2001. 286 pp.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

Cabe señalar que este documento alude tangencialmente a la estrategia de contratación de profesores, la formación de dichos profesores, la revisión y adecuación de los programas a las necesidades de los cursos sabatinos<sup>7</sup>, la organización de profesores para la creación de un Consejo Tutorial y atender el desarrollo de la experiencia formativa, la organización de tareas de coordinación académica en fin de semana, diseño de instrumentos para evaluar el seguimiento de la experiencia, entre las cosas más importantes sobre las que debe hacerse un alto y sopesar al impacto de lo realizado, los retos que conlleva el transitar de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento, entre otros ámbitos, en el terreno de la formación de capital humano.

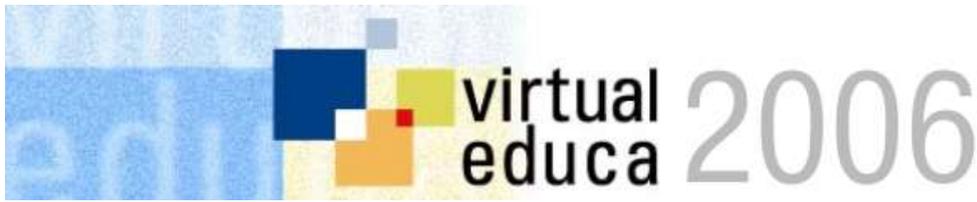
## II. Formar adultos; estrategias institucionales para innovar la formación semipresencial.

En esa generación inicial fueron aceptados veintiún estudiantes de veinticinco posibles, elegidos en examen de selección por su mayor promedio, por escoger la carrera de Pedagogía en primera opción y por el resultado de su examen de ingreso, de los cuales se inscribieron 20, ya que uno no cumplió con la entrega de documentos certificados para hacer efectiva su inscripción y uno más habiéndose inscrito no se presentó desde el principio por no ser compatible el tiempo de estudios con su trabajo (militar), por lo que su incorporación efectiva quedó sujeta a la negociación que él pudiera hacer periódicamente con sus jefes inmediatos, según el lugar de adscripción que tuviera y la tarea asignada, que le permitiera ir cursando de manera intermitente la carrera<sup>8</sup>.

Para los fines de este proyecto, finalmente se contó con una inscripción inicial de 19 estudiantes, 10 varones y 9 mujeres, con un promedio de edad de 34 años, 11 de ellos casados y 8 solteros, con estudios de licenciatura previos 6 de ellos, y 13 sin estudios profesionales previos. De aquellos estudiantes que tenían una licenciatura previa, 4 provenían del área químico biológica, 1 enfermera y 1 comunicador social. El promedio de años que tenían estos 6 estudiantes de haber concluido su primera carrera era de 16 años, y sólo cuatro de ellos estaban titulados en esa primera carrera. Los estudiantes que venían de estudios preparatorios tenían un promedio de 10 años de haber concluido el bachillerato.

<sup>7</sup> El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Sistema Abierto, está estructurado en bloques de siete materias por semestre, (56 en total) estando obligados los estudiantes por reglamento a cursar en el primer semestre las siete materias, lo que implica tener horarios de asesorías de las 7:00 horas a las 14:00 sin descanso, para poder asignar a cada materia una hora de apoyo y orientación a los estudiantes. Esta circunstancia obligó a diseñar desde el inicio una estrategia de acompañamiento docente paralelo, presencial y virtual, de apoyo durante la semana a los alumnos, para disminuir el peso de esas asesorías presenciales de una hora el fin de semana.

<sup>8</sup> Estos dos casos son significativos en la medida que nos indican por un lado que para los adultos reinsertarse al mundo escolar, así sea en sistema semipresencial o a distancia, pasa por consideraciones múltiples, fundamentalmente de tiempo, trabajo y normatividad, que no siempre valoran de manera detenida los propios estudiantes. De entrada la generación piloto, perdió un miembro y otro en *impasse* antes de empezar los estudios. Este es un hecho constante en el sistema abierto de nuestra Facultad, derivado de una falta de información puntual a los interesados en ingresar sobre las características y exigencias del mismo.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

Estos datos fueron importantes desde el principio en la medida que el seguimiento y evaluación de esta experiencia, implicó también en lo académico identificar y valorar las características que tienen los alumnos adultos que ingresan a este sistema, fundamentalmente en cuanto a las habilidades en la comprensión de la lectura y en la escritura, ya que nuestra hipótesis es que la ausencia de estas habilidades es uno de los principales factores causales de la deserción, que alcanza niveles del 45% antes del cuarto semestre y del 80% o más en séptimo semestre en el sistema abierto de la Facultad, de la mano de factores igualmente importantes como la falta de tiempo para estudiar y la sobre carga de tareas derivadas de un plan de estudios diseñado para estudiantes de dedicación exclusiva.

En este tenor, se propuso como una tarea académica inicial detectar las competencias de los alumnos relacionadas primero con la lectura de comprensión y paulatinamente durante la trayectoria de la formación, ir valorando la relación que existía entre lectura y escritura con tiempo de dedicación a los estudios y tiempo de trabajo, habida cuenta que 18 de los estudiantes señalaron que trabajaban durante la semana, y una ama de casa, y de ellos 6 dedicaban de 6 a 10 horas diarias a su trabajo, otros 6 dedicaban de 11 a 15 horas diarias a trabajar, 2 dedicaban más de 16 horas diarias, y sólo 4 tenía una actividad laboral que les ocupaba de 1 a 5 horas diarias y una persona que no contestó.

Otro supuesto que acompañó el inicio de esta investigación es que al existir lapsos tan largos entre el último año de formación escolar y su reincorporación a una actividad como estudiantes<sup>9</sup>, mediados por tiempos de dedicación exclusiva a una actividad laboral intensa, se desarrollan en los sujetos habilidades, conocimientos y aptitudes vinculadas a los rasgos de esa actividad laboral, y que si ésta no reclama en sus acciones y tareas cotidianas la lectura y la escritura como una necesidad inmediata, es factible la pérdida de dichas competencias, que por otro lado son básicas para una formación universitaria de nivel licenciatura que pretende formar en los estudiantes actitudes de aprendizaje autónomo, sustentadas en estas dos habilidades, a partir de las cuales sea posible pensar en el fortalecimiento de competencias autoprogramables<sup>10</sup> exigibles en un escenario de productividad académica.

Los datos iniciales indicaron que 7 de los 19 estudiantes inscritos realizaban actividades profesionales como docentes, 4 se dedicaran a las ventas, 2 en actividades de administración, 1 obrero, 1 revisor editorial, 1 periodista, 1 al hogar y 1 no contestó. De esto se obtuvo que 4 de estos estudiantes, por su actividad profesional podrían estar desarrollando competencias soportadas en la lectura y la escritura, si esto era cierto, tendrían menos dificultades para permanecer en la carrera y concluir en un tiempo relativamente corto, el resto estaba, según estos datos iniciales, más cercano al territorio de la cultura oral, lo cual era un indicador potencial

<sup>9</sup> Esta es una característica de los estudiantes del Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía de la carrera de Pedagogía, que nos parece que se convierte en un indicador central al analizar los elevados índices de deserción y repitencia, que en realidad se traduce en una muy baja eficiencia terminal y elevado número de estudiantes que tardan más de diez años en terminar la carrera y no todos se titulan.

<sup>10</sup> CASTELLS Manuel "Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa". En: *La transformación del Trabajo*. Edit. Los libros de la Factoría. Colomers. España, 1999. pp. 19-47.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

de quienes podrían tener mayores dificultades para permanecer si no lograban incorporar rápidamente la lectura y la escritura a su vida diaria.

Del diagnóstico inicial aplicado a los 19 estudiantes inscritos se rescatan algunos datos que en su momento fueron igualmente significativos para entender los resultados actuales, cuando están iniciando el 7º semestre de la carrera, a saber; de la apreciación que ellos hacían de sus competencias al inscribirse en la carrera, derivadas de su actividad profesional, reconocieron como fundamentales las habilidades de Observar (11 estudiantes), Organizar procedimientos (3 estudiantes), Trabajar en equipo (2 estudiantes), lectura (2 estudiantes) y otro que no contestó. Lo anterior confirmó que las habilidades expresadas por los estudiantes estaban más ligadas a procesos de aprender en el ejercicio del hacer, es decir surgidas del mundo del trabajo, y poco relacionadas al proceso de una alternancia con una formación profesional de corte universitario en al menos los 16 primeros casos señalados líneas arriba.

Con excepción de dos casos, la lectura y la escritura no tenían un lugar significativo en sus actividades profesionales, ni siquiera en aquellos que eran docentes, lo cual confirma inicialmente el carácter oral de la vida profesional de los docentes, situación crucial si se toma en cuenta que la formación que reciben estos estudiantes en la Universidad es fundamentalmente informativa y teórica, y sólo en algunas materias metodológica y técnica, sostenida en todo momento por la lectura y la escritura, en las siete materias, y que de la comprensión de textos especializados depende la elaboración de ensayos igualmente especializados, sobre los cuales se evalúa el desempeño de los estudiantes.

A esta generación piloto, se le aplicó también en el periodo previo al inicio del ciclo escolar, un examen experimental sobre comprensión de la lectura, que consistió en revisar un texto especializado en educación y contestar un breve cuestionario de 8 preguntas que reclaman del lector la identificación de la idea central del texto, los argumentos, las tesis a favor y en contra que esgrime el autor, plantear un argumento en contra de la tesis más fuerte del autor y explicar las razones por las que concluye en un punto determinado el análisis del texto.

En este ejercicio participaron 17 de los 19 estudiantes inscritos, y en una escala de 1 a 5, cuyo orden era: 1 el menor nivel de comprensión y 5 el mayor nivel de comprensión, 1 estudiante tuvo nivel 1, en el nivel 2 estuvieron 9 estudiantes y los 7 restantes estuvieron en el nivel 3.

Los datos anteriores nos hablan de una situación de origen muy compleja en términos del perfil de habilidades que tienen los alumnos que ingresan a esta carrera, más aún cuando la elección se hizo sobre los mejores adultos que se postularon como candidatos a ingresar en sábados en la generación 2003 de la carrera de Pedagogía<sup>11</sup>.

Un punto que surgió en este proceso era averiguar si la formación que proporciona la carrera de Pedagogía a lo largo de 8 semestres, con los ajustes que se iban haciendo

<sup>11</sup> Algunos de los avances académicos parciales de esta experiencia se han presentado en Virtualeduca 2003 y 2004.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

al caminar esta experiencia desarrollaba en los estudiantes habilidades de lecto escritura y ello les permitía permanecer, si las deserciones y/o abandonos que se dieran eran producto de la variable tiempo/trabajo, y qué tipo de competencias fomenta una formación acompañada que se pretendió impartir, lo cual era de suyo importante conocer.

### III. Cómo valorar las competencias profesionales?. Las dos etapas iniciales de la formación.

Una decisión colegiada del creado Consejo de Tutores, formado ex profeso con los siete profesores que impartían asesoría directa en primer semestre, una asesora extra y el coordinador del proyecto para esta experiencia, siendo éste último el jefe de departamento de Pedagogía en el Sistema Abierto<sup>12</sup>, una vez publicada la convocatoria en 2004, para una segunda generación de cursos sabatinos, fue seguir como grupo de trabajo, bajo los principios de una comunidad de práctica y aprendizaje, con el proyecto de investigación centrado en la experiencia piloto, y medir si las formas de trabajo diseñadas conformaban un escenario diferente en la construcción de otras competencias profesionales, vinculadas más a los propósitos expresados por el proyecto y los ajustes a los programas de estudios, mismos que se estaba modificando al andar de esta experiencia.

Cabe destacar dos innovaciones de este proceso que se pusieron en marcha desde el inicio de la experiencia formativa de la generación piloto; por un lado, diseñar un plan de acompañamiento de los estudiantes que nos permitiera saber cuáles eran las dificultades formativas que iban encontrando los estudiantes y orientarlos en su solución, ello implicó asignar a los docentes del proyecto dos tutorandos, durante los dos primeros semestres, mismos que se renovaron los siguientes dos semestres. Un dato revelador es que al concluir los dos primeros semestres habían dejado de participar y asistir a las asesorías 4 estudiantes (2 hombres y 2 mujeres). Por la información recabada, dos lo hicieron por falta de tiempo para hacer trabajos escolares

<sup>12</sup> Hubo una circunstancia coyuntural favorable en el origen de este proyecto, que siendo yo jefe de departamento (2000 - 2004) surgiera la demanda de abrir este grupo piloto los sábados en el año 2003, lo que permitió diseñar un proyecto de trabajo de largo aliento, inclusive presentarlo como proyecto de investigación a tres años, que implicara obtener recursos para material de cómputo y apoyo que requiriera la investigación, seleccionar, reclutar, contratar y formar docentes en función de los objetivos del proyecto, integrar un grupo de trabajo con los docentes contratados en un seminario de formación permanente, trabajar con los estudiantes los sábados en sesiones breves de información y organizar un Consejo de Tutores en el que participaran también los estudiantes para revisar los progresos del proyecto, figura inexistente normativamente en el Sistema Abierto universitario, y coordinar las tareas de revisión y actualización de los programas por semestre que habrían de impartirse para este grupo, siguiendo los resultados del seminario de análisis, todo ello sin menoscabo de la atención a los grupos de media semana. Esta coyuntura se modificó a finales del año 2004 cuando tomé mi periodo sabático (postergado ya un año antes por las necesidades de este proyecto) y se nombró para la jefatura del departamento a otro académico ajeno a este proyecto, que separó las funciones de jefe y coordinador del proyecto y se concretó a su tarea administrativa del departamento. La coordinación del proyecto académico quedó, de común acuerdo entre profesores y estudiantes en la Maestra Martha Diana Bosco Hernández, que era en ese momento la jefa de la división.

Este hecho vino a cambiar la trayectoria del proyecto al quedar separada la contratación de profesores en lo académico de lo administrativo, y no poderse continuar el seminario en la revisión de los programas del 5° y 6° semestres, en la medida que en el año 2005 se contrataron profesores para ese grupo, que fueron reclutados en función a sus vínculos con la nueva coordinación, sin interés por el proyecto.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

y cumplir con sus actividades profesionales. Los otros dos eran pareja (comerciantes) y no se logró hacer contacto con ellos para saber las causas de su abandono<sup>13</sup>, a pesar de insistir durante dos semestres en contactarlos vía sus compañeros y la coordinación del proyecto. Esto se traduce en una deserción acumulada hasta antes del inicio del 3er semestre del 28.57% de la inscripción inicial de 21, y 31.57% de los 19 que empezaron esta experiencia al cabo de un año.

Los datos anteriores permiten señalar el peso que tiene la carga académica de la formación y el compromiso de las actividades laborales de los estudiantes, lo que abona en relación a que si bien es un porcentaje elevado, las tareas de acompañamiento y el trabajo de Consejo de Tutores de orientación y apoyo estaba logrando contener las tendencias tradicionales de deserción de esta modalidad educativa, en esta generación.

El segundo aspecto importante de este proceso lo constituyó la incorporación desde el primer semestre de actividades de cómputo para todas las “materias” en las asesorías sabatinas, lo que implicó para los docentes hacer ajustes a sus programas y actividades, durante la revisión colegiada, que les permitiera a los estudiantes enviar correos, elaborar trabajos e incluso “chatear”, como parte de un estrategia para que se introdujeran en el territorio de la tecnología, tomando en consideración que en el diagnóstico inicial de los 19 estudiantes, sólo 10 tenían relación en sus actividades profesionales con ésta. Poner en marcha estas acciones de cómputo conllevó la responsabilidad institucional de buscar un lugar adecuado para ello<sup>14</sup> ya que el sistema de universidad abierta no cuenta con áreas de cómputo, ni salas especializadas, lo cual constituye una paradoja, si se piensa que se está buscando efficientar y masificar un sistema que se sostiene necesariamente en tecnologías avanzadas.

Un punto significativo al concluir el primer año de esta experiencia fue que no todos los profesores que participaban, conocían el uso de los medios lo que propiciaba que expresaran una resistencia velada a su uso, argumentando que había materias y asesorías que no requerían de un apoyo tecnológico, menos el tener que usarlo de manera constante. Lo anterior se tradujo en un desgaste para todo el grupo de trabajo, por ende al inicio del segundo año se decidió que las instalaciones las utilizaran sólo aquellos profesores que decidieran seguir trabajando sus asesorías en la sala de cómputo siempre y cuando usaran de manera intensiva el equipo. A la par se propuso un plan de capacitación para los profesores que quisieran tomar cursos, a pesar de existir acuerdo sobre la necesidad de esta medida en realidad ningún maestro solicitó participar en los cursos, lo cual también es paradójico, en tanto que refleja las resistencia de una cultura docente de sistema semipresencial tradicional

<sup>13</sup> Se llamó a los teléfonos que ellos mismos dieron en su inscripción escolar, sin embargo ahí no los conocían, se enviaron mensajes a la dirección familiar que dieron y no respondieron.

<sup>14</sup> Se consiguió en préstamo, que necesario renovar cada semestre, que el área de cómputo de la biblioteca de la Facultad nos facilitara su sala de cursos los sábados de 9:00 a 14:00 para que los profesores trabajaran ahí sus asesorías, con las 10 máquinas disponibles, aunque no siempre en operación, lo cual obligó a diseñar un horario de asesorías flexible, es decir móvil, para que todos los docentes tuvieran oportunidad de trabajar con las computadoras y trasladar al grupo desde las 9:00 de la mañana a dicha sala, y sólo las asesorías de 7:00 a 9:00 y de 14:00 a 15:00 se realizaron en las aulas tradicionales.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

acostumbrada al trato oral directo, “*por ser más humano y directo*”, y con ello un rechazo no siempre explícito al uso de la tecnología, a pesar de que en el Consejo de Tutores se señalara la importancia de este objetivo formativo.

Hasta la conclusión del primer año, la generación piloto tenía los siguientes resultados en la percepción de sus competencias adquiridas; 20% de ellos reconocía identificar problemas teóricos en las materias cursadas, 13% podían profundizar temáticamente en los campos de las siete materias que cursaban, lo cual permite señalar que la fortaleza de la formación a pesar de los ajustes a los programas seguía estando en la parte informativa y teórica y mucho menos en lo práctico, sin embargo hay datos que son reveladores, a 5 estudiantes se les dificultaba realizar trabajos individuales, que implican leer, estudiar, consultar, escribir; para 4 más era un problema severo el trabajar y estudiar, 4 más reconocieron tener dificultades con la escritura de textos especializados y la elaboración de ensayos. Siguiendo la lógica de la hipótesis de esta investigación, emergían en ese momento indicadores empíricos de que justo las habilidades no adquiridas en el mundo laboral, al ingresar a la formación, tienden a ser un problema a resolver en el largo plazo, con enormes riesgos, de la mano de las dificultades que va generando para los estudiantes el incrementar el tiempo de dedicación a los estudios, por el número de trabajos y tareas, en detrimento del tiempo y responsabilidad dedicada a su actividad profesional, hasta el punto de llevarlos a disyuntivas difíciles de decidir.

Para arrancar el ciclo escolar 2004 (semestres 3° y 4°) se contrató e integró al equipo de trabajo a 6 profesores más y se contó con el apoyo de 1 de los siete profesores que habían trabajado en los dos primeros semestres, para seguir en la tarea de impartir las asesorías y reformar los programas de 3° y 4° semestre, siguiendo las estrategias operadas desde el Consejo de Tutores, que se incrementó a 15 profesores.

Al concluir el 3° y 4° semestres (2004) los resultados generales apuntaban a un fortalecimiento del proyecto en tanto que se había incrementado la planta docente con 8 profesores más, por una materia diferente al tercer semestre, participando todos en el programa del seminario permanente, revisando y actualizado cuatro programas de estudios, todos con tutorandos de la generación piloto. Al inicio del tercer semestre se había acordado en el Consejo de Tutores, ampliar la experiencia a la generación recién ingresada, en el cometido de tener elementos de contrastación, pero sobre todo para evitar la presión de los estudiantes recién ingresados al saber que había un proyecto centrado en el desempeño de la primera generación. Ello implicó redoblar esfuerzos, ampliar las tareas y responsabilidades, con la ventaja de tener programas de estudios ajustados a las necesidades detectadas y un plan de acompañamiento que se amplió, siempre manteniendo al equipo de profesores inicial en la atención a la generación piloto<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Se debe señalar que ninguno de los profesores ni responsable del proyecto recibieron retribución o reconocimiento extra por las asesorías, acompañamiento, asistencia al seminario, trabajo en sala de cómputo, revisión de programas, etc, que el salario recibido por las horas impartidas de clase. Lo anterior como una muestra del compromiso y responsabilidad académica de quienes estuvieron y siguen participando actualmente en este proyecto.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

Al concluir esta etapa 3° y 4° semestres, hay un dato significativo, se rezagan o abandonan al grupo 3 estudiantes más, (2 varones, 1 mujer) dos de ellos por exceso de trabajo, inclusive uno de ellos por cambiar de trabajo y residencia, y la mujer por dedicar atención completa a los estudios de licenciatura que hacia de manera paralela en historia en la ENAH, esto puso los datos en una deserción acumulada al fin del cuarto semestre del orden de 42.85% del total inicial de 21 convocados, y 47.36% de los 19 que de manera efectiva iniciaron esta experiencia.

Si tomamos el dato absoluto de los alumnos convocados y aceptados de esta generación piloto, se está sólo un poco por debajo con la tendencia histórica de esta modalidad en esta carrera de la Facultad, con los datos de deserción en cursos de media semana (45%). Si sólo tomamos los datos de los 19 que formalmente iniciaron la experiencia tenemos que los resultados nos ubican dos puntos arriba de esa tendencia histórica.

Lo anterior confirma que históricamente los cuatro primeros semestres de la carrera constituyen un fuerte filtro para los estudiantes, entre otras razones; i) por el carácter obligatorio de tener que cursar las siete materias durante el primer semestre en horarios fijos, ii) por la carga de trabajo académico acumulado al cabo de cada semestre frente a las responsabilidades de sus quehaceres laborales, iii) por las dificultades que representan las anteriores causas, con las limitaciones que representa no tener hábitos de lectura y escritura.

Los estudiantes que desertan entre el primero y el final de cuarto semestre son: 1 varón, empresario, casado, 31 años; 1 varón, empresario, casado, profesor, 34 años; 1 mujer, estudiante, soltera, 21 años; 1 varón, comerciante, casado, 36 años; 1 mujer, estudiante, soltera, 19 años, 1 varón, comunicólogo, soltero, 27 años, 1 mujer, comerciante, casada, 33 años.

Resumiendo; cuatro varones y tres mujeres, cinco por debajo de la media de edad del grupo, cuatro casados y tres solteros, dos empresarios varones, dos jóvenes mujeres estudiantes, una de ellas recién iniciando una carrera universitaria paralela, una pareja de comerciantes, y un profesionista (uno de los dos estudiantes con dominio de las habilidades básicas de lectura y escritura), donde es difícil identificar otra constante en ellos, más allá de lo que ellos mismos señalaron al avisar su baja temporal o definitiva o al buscarlos para saber las causas de su ausencia atribuible; i) exceso de carga de trabajo profesional, ii) poco tiempo para estudiar, iii) dificultades para cumplir con los trabajos escolares en tiempo y forma. Perfilando así algunas causales comunes de la deserción de adultos en esta carrera y que se confirman empíricamente en este estudio.

Lo anterior nos mueve a plantear si hasta el final del segundo semestre el trabajo de acompañamiento había contenido este proceso, y habiendo datos que señalaban que para 4 de estos alumnos estaban presentes dificultades serias en la lecto escritura, que los acompañantes señalaron en su momento superables con apoyo y asesoría, cuáles fueron durante el tercer y cuarto semestres las causales que dispararon la decisión de 3 estudiantes de abandonar, llegando a esbozar la siguiente hipótesis; la dinámica del trabajo profesional de los estudiantes constituye una presión de tal fuerza



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

que obliga a los estudiantes a posponer su interés por el estudio, en aras de asegurar o garantizar sus ingresos, su estatus, o su permanencia en el puesto, donde parte de la decisión pasa por la dificultad que tiene el estudiante en poder resolver la dinámica escolar, siendo la falta de habilidades una variable que influye principalmente en la elección del momento oportuno para tomar la decisión.

Este supuesto se sostiene en el hecho de que de los cuatro estudiantes que desertaron al final del segundo semestre; dos son comerciantes (pareja) que habían tenido problemas con el examen de comprensión de la lectura inicial (nivel 1 y 2), un tercer estudiante era empresario, casado 31 años; y el 4º una joven que estudiaba una carrera paralela, soltera, 21 años.

La percepción que tenían los 10 estudiantes que arrancaron el quinto semestre de sus competencias, están en convergencia con las del año anterior, es decir una mayor identificación de cuestiones teóricas, profundización de aspectos disciplinarios, entre otros, sin embargo se reconoce por 8 estudiantes que han logrado establecer un compromiso más fuerte con la lectura, en el ámbito de las tareas de cómputo, 6 estudiantes señalan que las actividades no fueron completas, al menos no como inicialmente habían sido planeadas. Cabe recordar que se había acordado dejar esta parte libre a la iniciativa de los docentes, lo cual fue resentido de inmediato después de dos semestres de trabajo directo de todos en la sala de cómputo, y de que sólo tres profesores siguieron en una dinámica constante en este segundo bloque de formación.

Aparece de nuevo que hay cinco estudiantes que señalan la dificultad que tienen para elaborar sus trabajos finales con miras a la acreditación de las materias. Esto a pesar de que se mantenía el acompañamiento, lo cual puede llevar a confirmar el supuesto esbozado líneas antes en cuanto a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, al hacer convergencia con el factor tiempo, y sobre carga de trabajo escolar constituyen elementos detonadores de la permanencia y buen desempeño de los estudiantes. En la versión de los profesores acompañantes, se identifican claramente tales problemas, pero no se catalogan por todos como factores determinantes de la permanencia de los estudiantes, en la medida que consideran que pueden ser superados.

Comentario [VCB1]:

Al inicio del quinto semestre hubo cambios de orden estructural en la coordinación de este proyecto al cambiar la jefatura de departamento, quedar temporalmente otro profesor como coordinador académico del proyecto de investigación y formación, e incorporarse criterios de orden administrativo en la contratación de profesores para atender los cursos de los sábados, y no del perfil profesional y experiencia en sistemas abiertos.

De hecho, el quinto semestre arrancó con 5 profesores que fueron reclutados por la nueva coordinación sobre la base de lo señalado en otro apartado, y permaneciendo sólo dos de los profesores tutores que venían de los semestres anteriores, esta misma planta de profesores se mantuvo en el sexto semestre<sup>16</sup>, donde se debilitó la tarea del

<sup>16</sup> Otra característica del plan de estudios es que las materias se agrupan en semestres par- non, lo que implica que hay materia versión I en semestre par y versión II en semestre non, aún y cuando se señala



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

acompañamiento y el trabajo colectivo en tanto que los profesores tutores asignados en años anteriores pudieron seguir a los alumnos, sólo cuando éstos los requirieron, que era una de las reglas acordadas, pero no hubo manera de saber a cabalidad cual iba siendo la trayectoria académica de cada estudiante en la medida que los otros 5 profesores ya no se integraron al seminario ni a las tareas de revisión de programas, ni de conocimiento del proyecto que se estaba realizando.

#### IV: Resultados actuales

Uno de los primeros ajustes significativos fue que en el año 2005, también hubo cambio en la jefatura de división, cuya titular había quedado como responsable académica del proyecto, ello en el ánimo de salvaguardar de algún modo las contrataciones y el espacio de convocatoria académica para el seminario donde se formaban los profesores, se revisaban y actualizaban los programas y se decidían las estrategias de trabajo. El seminario de trabajo y el Consejo de Tutores al cabo de un semestre (5°), habían disminuido sensiblemente su ritmo de trabajo, se dejaron de revisar los programas de 5° y 6° semestres.

Al inicio del sexto semestre había en el grupo piloto una deserción más, lo cual nos habla de una deserción acumulada, desde que arrancaron los 21 alumnos de la generación piloto de 12, es decir del 57.14%, y del 63.15 % del número efectivo de estudiantes que empezaron esta experiencia; 1 mujer, casada, ama de casa, 37 años que cambió de residencia por necesidades laborales y familiares, y que aún cuando mantuvo durante el quinto semestre una presencia relativa a distancia, no se inscribió al sexto semestre.

Este dato es singular en la medida que por un lado, esta estudiante estuvo desde el principio en el grupo de los estudiantes más vulnerables, por su actividad previa alejada del mundo escolar y sin embargo mantuvo una relación académica cercana con su tutora acompañante, y obtuvo un desempeño significativo en su trabajo académico a lo largo de cinco semestres, y sólo por situaciones de orden familiar muy complejas tuvo que incorporarse a un trabajo que la alejó de la universidad.

La estadística señala que este grupo detuvo al menos momentáneamente tal tendencia a la deserción ya que tradicionalmente al llegar al séptimo semestre los grupos de media semana del sistema abierto de esta carrera en la Facultad están en el 80% de deserción, en esta caso, se mantiene el grupo en el 57.14%, habida cuenta que los grupos del sistema abierto de media semana inician con una matrícula de 50 alumnos el primer semestre.

Un supuesto que puede plantearse es que pasados los primeros cinco semestres de la carrera, salvo situaciones extremas, el acompañamiento se convierte en una acción con mayores posibilidades de impacto, si durante los semestres anteriores operó en términos de orientación y apoyo real, en la medida que se logra una mayor adquisición

---

formalmente que no existe un plan de seriación en sistema abierto, lo que llevó a mantener a los profesores que habían impartido la versión I el siguiente semestre como garantía de continuidad de los cambios promovidos en las tareas y actividades.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

de las habilidades requeridas para mantener un ritmo de trabajo académico intenso, si previamente se fijaron condiciones para el desarrollo de estas habilidades.

En una evaluación aplicada antes del inicio del séptimo semestre (2006 I)<sup>17</sup> a los 9 alumnos que se mantienen activos de este grupo, sobre la percepción de sus habilidades y competencias profesionales adquiridas durante los semestres de formación, incluidos los ajustes derivados del *impasse* de los dos semestres anteriores, ya que finalmente son parte de su formación, como lo serán los dos últimos de su formación (7° y 8°), los datos que resultan son significativos, aunque se reconoce que habrá que confrontar estos resultados que aquí se presentan, con aquellos surgidos de las evaluaciones que de manera sistemática se han venido haciendo al final de cada semestre por materia, para poder establecer el sentido de las diferencias del antes y el después en el campo de las competencias, sobre todo cuando los cambios detectados eran muy tenues hasta el cuarto semestre.

En dicha evaluación, 6 estudiantes reconocen que han adquirido bastante capacidad de aprender por sí mismos, y 3 consideran que han adquirido totalmente esa capacidad de aprender por sí mismos, de ser verídicos estos datos, cosa que se confirmará una vez concluido el procesamiento de las evaluaciones respectivas, hay un indicio del avance en uno de los fines buscados en esta experiencia, el aprendizaje autónomo, que después de seis semestres de formación se expresa en aquellos que en un inicio tenían dificultades con la comprensión de la lectura.

Lo anterior confirma que existe una relación estrecha entre variables tiempo/trabajo/habilidades, dado que los nueve estudiantes que permanecen han seguido sus dinámicas laborales cotidianas y son alumnos regulares del sistema abierto de la carrera.

Se debe señalar que a la fecha permanece una estudiante que en el diagnóstico señaló que su actividad profesional estaba vinculada a la lectura y escritura, quien además mantiene un elevado desempeño escolar.

Del mismo modo, 4 alumnos reconocen haber adquirido bastante habilidad para leer y comprender lo leído, y otros 4 consideran tener totalmente dicha habilidad, y uno menciona tener una regular posesión de dicha habilidad. En cuanto a la habilidad para escribir con claridad y lógica, 6 estudiantes reconocen que han adquirido bastante habilidad, 2 señalan tener una total habilidad y 1 considera que su adquisición es regular.

En cuanto al manejo eficiente de la informática y las tecnologías computacionales para su desarrollo profesional, los resultados señalan que 1 reconoce tener un dominio total, 4 mencionan tener bastante dominio en este ámbito, 2 señalan que es regular, y

---

<sup>17</sup> Para los fines de este documento, se realizó una adaptación libre de algunos de los ítems de la tabla 2 del Project Oriented Learning del ITESM, Campus México, de Jaime Olmos Arrayanes et. al., por la coincidencia en los objetivos y criterios educativos que se manejan en la investigación sobre evaluación de las competencias profesionales que ahí se realiza, dado que las evaluaciones del proyecto que se realiza en la UNAM, relativas a los dos últimos semestres no han sido totalmente procesadas ni analizadas.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

2 más que es muy poco. Estos resultados nos remiten a un dato revelador; en el diagnóstico inicial 9 estudiantes dijeron que trabajaban con tecnología computacional y 10 no lo hacían, si tomamos eso como referente, el resultado formativo hasta hoy en este aspecto demuestra que no ha sido suficiente el esfuerzo, independientemente de que los estudiantes que han desertado están entre los que trabajaban con esta tecnología o no, los resultados señalan al menos dos cosas; i) este punto sigue siendo una debilidad de nuestra formación, ya que si se trata de una formación a distancia o semipresencial, no se puede apostar a que los alumnos resuelvan por su cuenta el problema de la formación tecnológica, ii) no bastan dos semestres obligatorios en condiciones adversas con equipo obsoleto y en espacios prestados, y dos semestres más con docentes voluntarios en tres materias y el resto de los docentes resistiendo los embates de la informática, cuando se trata de una prioridad formativa y profesional, por lo que se debe promover cambios en la formación para abarcar longitudinalmente el plan de estudios, iii) y al margen de las discusiones ideológicas que puedan desatarse desde el campo de la educación y las humanidades sobre el tema, se trata de una necesidad expresada por los estudiantes, más si se pretende transitar desde la educación a distancia hacia la virtualidad.

En otro ámbito ligado con las competencias específicas que se vinculan a las responsabilidades de los individuos que profesionalmente saben cuál es la tarea y por qué es importante esa tarea<sup>18</sup>, encontramos los siguientes resultados; en cuanto a la capacidad para innovar sus actividades profesionales y docentes, 2 estudiantes señalan dominar totalmente ese ámbito, 4 dicen tener bastante dominio y 3 señalan que dicho dominio es regular. Cabe señalar que en el diagnóstico que se les aplicó inicialmente, 7 de los 19 que formalmente empezaron esta experiencia se desempeñan como docentes, y esta respuesta así sea tangencialmente válida la idea de que la formación que se imparte actualmente, acaso con mayor énfasis por los ajustes realizados a los programas, es un logro incipiente al dar un marcado enfoque profesional hacia quienes se desempeñan en el campo educativo.

En cuanto a la adquisición de una cultura pedagógica básica, 3 estudiantes señalan tener un dominio total, 4 consideran tener bastante dominio, y 2 mencionan que su dominio es regular, lo que apunta a que si bien la información especializada recibida hasta hoy ha sido importante, no es aún suficiente para los fines que se persiguen en este proyecto, habrá que averiguar si las causas nos remiten a los ajustes a los programas, o a la preparación de los profesores, o la obsolescencia de los materiales y contenidos de apoyo, o es un vacío relativo dejado por el acompañamiento que duró de manera constante hasta el quinto semestre y que eventualmente se agudizó en el último.

Finalmente hay un dato igualmente singular referido a qué tanto han adquirido un aprecio por la profesión que están estudiando y aprendiendo, donde los 9 estudiantes

<sup>18</sup> DRUCKER Peter, *El individuo*. Escritos Fundamentales. Tomo I. Edit. Sudamericana. Buenos Aires, 2002. 255 pp.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

señalan que han adquirido un dominio total, lo cual habrá que analizar con detenimiento en el contexto de las evaluaciones parciales, para saber, si dicho cambio es producto del trabajo de acompañamiento, de las acciones del seminario promovido por el Consejo de tutores o cuáles han sido los motores de este dominio durante la formación.

Este último dato aquí referido es importante si se considera que se trata de una Profesión, la del pedagogo, en crisis de identidad y de mercado laboral, cuyas opciones reales están más cercanas a la docencia. Un elemento a considerar es que los estudiantes que permanecen en este grupo trabajan o están vinculados profesionalmente al campo de la docencia (5), y esta formación complementa, actualiza, o coadyuva en algún sentido a su superación profesional. Si esto es cierto, entonces hay una opción para generar una propuesta de educación continua desde el sistema abierto / virtual, a profesionales de la educación en activo, que bajo las condiciones de un plan de acompañamiento virtual, puedan formarse en nuestra universidad, una vez realizados algunos ajustes a los programas que están pendientes. Esta cuestión habrá que valorarla con detenimiento en el contexto de una universidad pensada para la sociedad, en la sociedad y no sólo de la sociedad.

#### Conclusiones

- Si uno de los propósitos de las autoridades de la UNAM ha sido en los últimos años fomentar una política de encauzamiento de la formación tradicional en todas sus modalidades hacia la educación virtual, por su bajo costo y mayor alcance e impacto social, a través del fortalecimiento de las opciones de educación a distancia y otras semipresenciales, en aras de encaminar los esfuerzos institucionales hacia el escenario de una educación superior de calidad, orientada a los fines de la sociedad del conocimiento, es necesario reflexionar antes, cuáles son las metas esperadas, cuáles los costos institucionales y profesionales de la transición, cuáles los ajustes a la capacidad instalada y qué idea se tiene de los individuos que dan forma a esa nueva Sociedad.

- La necesidad de diseñar y operar estrategias institucionales de transición, al cobijo de proyectos de investigación para la formación de profesionistas en activo, reclama cada vez más de claros objetivos institucionales de largo aliento, buscando acuerdos académicos, administrativos y organizativos, también de largo plazo, que hagan posible consolidar acciones que les permitan a los grupos académicos trabajar en las coyunturas y superar de la mejor manera los contratiempos y contradicciones operativas, sin poner en riesgo las metas logradas ni los fines del proyecto mismo.

- El uso de tecnologías informáticas computacionales, como parte los procesos formativos de todo sistema educativo a distancia, es una prioridad que está fuera de discusión, que para la vida institucional universitaria pública reclama de espacios, condiciones e infraestructura adecuada, formación de profesores sistemática y actualizada de largo plazo, así como de recursos financieros constantes, y del apoyo de personal altamente capacitado, es decir, de una inversión inicial significativa que permita a la institución avanzar hacia una formación virtual de calidad, sobre todo si se viaja desde la más tradicional práctica semi-presencial.



<http://www.virtualeduca.org>

**Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006**

- Es fundamental fortalecer el trabajo colegiado en proyectos de formación de adultos a distancia o en sistema virtual, ya que ello permite identificar a tiempo las dificultades institucionales que se enfrentan, sean de orden laboral o académico, derivadas de un plan de estudios obsoleto o de una dinámica laboral intensa, de modo que puedan plantearse a tiempo soluciones y diseñarse estrategias académicas eficientes para incorporar las innovaciones y prever los efectos que éstas puedan tener en la formación.

- La ausencia de una política institucional y una cultura formativa de la virtualidad a largo plazo se constituye institucionalmente en una dificultad para transitar sin sobresaltos hacia una educación superior de calidad y mayores alcances sociales, ya que esta experiencia demuestra empíricamente que se requiere voluntad política pero también de proyectos institucionales, recursos financieros de largo aliento, políticas laborales adecuadas a los fines de una educación diferente e infraestructura que hagan posible aprovechar las coyunturas institucionales con sentido de futuro.

- Es necesario ampliar y profundizar la información que se brinda a los adultos que se incorporan a las modalidades a distancia y eventualmente a las modalidades virtuales de formación, enfatizando la importancia de disponer de tiempo para estudiar, habilidades básicas y competencias académicas, y organizar sus actividades profesionales en función a las exigencias de una formación sustentada en el manejo de tecnologías informáticas de cómputo, buscando con ello abatir los índices de deserción y repitencia en estos sistemas educativos. Ello implica invariablemente revisar y ajustar los procesos de ingreso y selección de estudiantes a la Universidad.

Abril, 2006.