



Tutoría y mediación II

Patricia Ducoing, coordinadora

educación

iisue

Este segundo volumen de *Tutoría y mediación* revisa y cuestiona, desde diversos horizontes disciplinares y posiciones teóricas, algunas de las modalidades que sobre la tutoría se están adoptando en diferentes niveles del sistema educativo, como un “nuevo trabajo” exigiendo a los docentes, en el marco de las reformas a que está sometida la educación en este inicio de siglo. Se conforma por tres secciones: el núcleo de la primera gira en torno a la concepción de la tutoría como modalidad docente en diferentes espacios educativos y bajo enfoques diversificados; la segunda se centra en el provecho mediacional implicado en toda acción tutorial y la problemática que se enfrenta tanto desde el punto de vista conceptual como de las prácticas de la tutoría y la mediación; finalmente, el último apartado recrea la misma temática abriendo ciertas líneas polémicas con base en las prácticas desplegadas en determinados espacios de la educación superior.

Tutoría y mediación II

Patricia Ducoing, coordinadora

educación

iisue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Tutoría y mediación II

Patricia Ducoing, coordinadora



iisue



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Asociación Francófona Internacional de Investigación
en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana
México, 2014

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Martha Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Karla Guadalupe González Niño

Patricia Ducoing (coordinadora de este volumen) agradece a la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE) el apoyo para la realización de esta obra.

Primera edición: 2010
Primera reimpresión: 2014

© D.R. 2011, Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.

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

Tel. 56 22 69 86

Fax 56 64 01 23

ISBN (PDF): 978-607-02-7501-2



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN | |
| <i>Patricia Ducoing</i> | 9 |
| PARTE I | |
| LA TUTORÍA COMO MODALIDAD DOCENTE | |
| Introducción | |
| <i>Enrique Ruiz-Velasco</i> | 27 |
| 1. La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto | |
| <i>Ileana Rojas</i> | 33 |
| 2. Tutoría en entornos virtuales de aprendizaje con robótica pedagógica | |
| <i>Enrique Ruiz-Velasco</i> | 59 |
| 3. Acción docente y acción tutorial. ¿Una misma función? | |
| <i>Leticia Moreno</i> | 89 |
| 4. La tutoría como modalidad docente: de su condición artesanal a su escenario polifuncional | |
| <i>Rosario López</i> | 103 |
| PARTE II | |
| MEDIACIÓN Y TUTORÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL | |
| Introducción | |
| <i>Claudia Pontón</i> | 129 |

| | |
|--|-----|
| 5. De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar <i>Patricia Mar Velasco</i> | 133 |
| 6. La mediación cognitiva: origen y relaciones de intervención de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico <i>María Teresa Carballo</i> | 157 |
| 7. El programa institucional de tutorías en las escuelas normales: análisis para su implementación <i>María Eugenia Reyes</i> | 175 |

PARTE III

MEDIACIÓN Y TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

| | |
|----------------------------------|-----|
| <i>Teresa Carballo</i> | 217 |
|----------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 8. Mediación pedagógica y vivencia universitaria. Resultados de una investigación realizada con los estudiantes interesados en aprender <i>María Bertha Fortoul</i> | 223 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 9. La tutoría en los planes de estudio flexibles <i>Laura Rodríguez</i> | 241 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 10. La mediación en el marco de las tutorías en los programas de posgrado del área académica de ciencias de la educación <i>Emma Leticia Canales</i> | 257 |
|---|-----|

PRESENTACIÓN

SOBRE EL ORIGEN DEL LIBRO

El texto *Tutoría y mediación* nace en el marco del Seminario Pensamiento Crítico en Educación, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, desde hace ya varios años, el cual surgió, a su vez, al abrigo de los trabajos que algunos miembros de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE) hemos venido realizando, en colaboración con los colegas de la AFIRSE Internacional, actualmente a cargo de Louis Marmoz en la presidencia, y de algunas de las diversas secciones nacionales que la conformamos. De ahí que su sello originario se inscriba en la convocatoria que la AFIRSE Internacional y, particularmente, la Sección Portuguesa, dirigida por Albano Estrela, lanzaron, en el curso de este año, para congregarse a sus miembros en torno a la temática de la “Tutoría y la mediación” a través de un coloquio.

Como es bien sabido por los agremiados de nuestra asociación, ésta, como acertadamente apunta Mialaret —en el sitio web correspondiente—¹ ha jugado y juega, a la fecha, una política de puertas abiertas no sólo con respecto al mundo de la francofonía, sino, en general, al mundo académico internacional que comparte con desvelo, trabajo y ahínco la preocupación por mantener y hacer avanzar las visiones y concepciones de la educación desde un posicionamiento crítico.

En efecto, hablamos de un posicionamiento crítico que recrea la reflexión y la construcción del conocimiento educativo desde una perspectiva *plural, compleja y rigurosa*, sustentada en una *epistemología comprehensiva* que parte del reconoci-

¹ Cfr. <www/afirse-international.org>.

miento de la singularidad y particularidad de lo educativo, como objeto “rico, abundante y lujoso”, a decir de Ardoino,² incapaz de ser aprehendido a partir de un análisis clásico de descomposición y recomposición-reducción, en virtud de su abundancia, de su vitalidad, de su desbordamiento, de su opulencia, de su exuberancia, de su mestizaje. La particularidad y especificidad de lo educativo, al igual que de lo social y lo humano, en tanto rasgos caracterizadores de estos fenómenos, sólo pueden ser aprehendidos a partir de una declaratoria inicial que despegue desde y a través de un estilo de pensamiento fundado en la complejidad, actualmente rehabilitado y apropiado para la inteligencia de las prácticas y hechos educativos.

La propuesta epistemológica y teórica de Ardoino, denominada “Análisis multirreferencial”, configurada como “una lectura plural de lo educativo bajo diferentes ángulos y de acuerdo con referencias distintas, reconocidas explícitamente como no reducibles las unas con respecto a las otras”,³ ha marcado, sin el menor asombro de duda, la posibilidad de interrogar el objeto educativo desde una epistemología de la *comprehensión*, en donde, por un lado, el acercamiento global y holístico se releva como clave e imprescindible en el proceso de elucidación y, por otro, la confluencia de lenguajes disciplinares —psicoanalítico, sociológico, político, psicológico, didáctico, filosófico, pedagógico, entre otros— y la búsqueda de su articulación y coherencia, devienen cada día más un requerimiento obligado e inexorable. De ahí que la *explicación*, como epistemología particular de las ciencias experimentales que conduce a la fragmentación y separación de los componentes de un objeto educativo haya sido desplazada por una epistemología de la *comprehensión*, más adecuada a las “ciencias del espíritu” —en lenguaje diltheyniano— en donde inscribimos la educación como una totalidad que tiene *vida*.

La presencia de Jacques Ardoino y Guy Berger, junto con la de Gaston Mialaret, entre otros —creadores y protagónicos de la AFIRSE— ha signado, desde su momento fundacional, el surgimiento y, hasta la fecha, el derrotero de la comunidad académica aquí congregada, no sólo por su capacidad seductora de

² “Approche multiréférentielle” (2000), en *Les avatars de l'éducation*, París, PUF, p. 254.

³ *Ibid.*, pp. 254-260.

convocatoria, sino por sus contribuciones conceptuales en las dos vertientes de una misma realidad educativa —las prácticas y situaciones educativas y las construcciones intelectuales destinadas a dar cuenta de éstas—. Su apertura a perspectivas múltiples, que conjugan elementos “*conjugables*”, es decir, aquellos que asentamos como partes de un cierto ordenamiento establecido con antelación, y su necesaria articulación, nos ha permitido incursionar en el mundo de la heterogeneidad, por un lado, a partir del reconocimiento de ésta en todo objeto educativo y, por otro, de las posibilidades de acercamiento epistémico que esta misma heterogeneidad demanda. Por ello podemos afirmar, junto con estos teóricos, maestros y “padres académicos” de algunos de nosotros, que la investigación de la problemática educativa invita, de entrada, a una inteligencia dialéctica y múltiple, en la que la contradicción, la temporalidad, la historicidad y la alteridad —entre otros— devienen conceptos medulares.

En consecuencia, es para la AFIRSE, sección México, una gran satisfacción poder compartir, una vez más, con la comunidad académica, un texto que surge como producto de un trabajo colectivo y colegiado de los miembros de la Asociación, a quienes agradecemos no sólo su producción, sino, sobre todo, la velocidad en la entrega de sus trabajos, situación que muestra el cumplimiento de un compromiso personal con el grupo. Damos las gracias, igualmente, a Lourdes Chehaibar, directora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y a Concepción Barrón, responsable del Posgrado de Pedagogía, quienes posibilitaron la realización de esta obra, la que como en casos anteriores, hace patente la posición de apertura y diálogo entre la UNAM, representada por estas dos entidades universitarias y la comunidad académica congregada alrededor de la AFIRSE internacional. El reconocimiento mutuo ha favorecido el intercambio académico a través de la presencia de los investigadores mexicanos en los eventos académicos franceses y de éstos en seminarios y coloquios convocados por México, los que sin duda alguna han permitido la revaloración de los aportes y debates que en torno a lo educativo se producen en la Unión Europea y en América Latina, particularmente en nuestro país.

Por último, un agradecimiento también especial a Laura Rodríguez y su equipo, conformado por alumnas de servicio social —Berenice Rubio, Alondra Sánchez, Graciela Sandoval y Dalia García—, quienes con su esfuerzo y decidida colaboración, apoyaron en los trabajos relativos a la edición en también un muy breve, pero intensivo lapso de tiempo.

**SOBRE LA TEMÁTICA DEL TEXTO:
¿UN NUEVO CAMPO EN EDUCACIÓN?**

La temática que aquí nos convoca —la tutoría— como se puede constatar, por una parte, a partir de las políticas internacionales, nacionales e institucionales y, por la otra, de las experiencias vividas por los actores de la educación, ha resultado una práctica y, a la vez, un objeto de investigación emergente, que abre nuevos senderos para pensar y volver a pensar, una y muchas veces más, la formación de los sujetos y la intervención de los profesores y tutores.

¿Qué se entiende por tutoría? ¿Qué acciones se despliegan en las tutorías? ¿Por qué las tutorías? ¿Para qué las tutorías? ¿Cómo se desarrollan las tutorías? ¿Cómo se deberían poner en marcha las tutorías? ¿Quiénes son los responsable del éxito de los programas de tutoría? ¿Cómo se evalúan y deberían evaluar las tutorías? ¿Cuáles son las expectativas de las instituciones al establecer programas tutorales? ¿Quién es el tutor y cuáles son sus funciones? ¿Quién es el tutorado y cuál es su papel? ¿Qué tipo de relaciones se crean en las tutorías? ¿Qué aspectos conscientes e inconscientes moviliza toda relación tutorial? ¿Qué tipos de tutorías existen? ¿Cuáles son las formas que adoptan las prácticas tutoriales en las licenciaturas, en los posgrados, en educación básica? ¿Cuáles deberían de ser las modalidades de tutorías en los diversos niveles del sistema educativo? ¿La tutoría es sinónimo de acompañamiento, de orientación, de *counseling*? ¿Es el tutor un *coach*, un asesor, un maestro, un acompañante, un compañero, un guía, un orientador, un director? ¿Existe alguna relación entre las tutorías y la formación de profesionales, de sujetos, de graduados o, de manera genérica, de la formación? ¿Cuáles son los límites de las tutorías?

Con éstos y muchos otros cuestionamientos se pretende abrir y reabrir el camino de las preguntas, aunque indudablemente teniendo claro que las respuestas, si bien son valiosas, nos conducirán a nuevas interrogantes, las que, al interpelarnos, dan lugar irrefutablemente a una alteridad. Poner en tela de juicio la claridad y la certeza del conocimiento previo, del discurso terminado, de las conclusiones formuladas, de las elucidaciones trabajadas, de los conceptos desarrollados... es explorar nuevos horizontes, es hacer el duelo de lo establecido, de lo dado, de la teoría misma. En efecto, con este libro, reiteramos, no podemos hablar jamás de la verdad completa, de la respuesta clara o de la explicación terminada sobre las tutorías, porque planteamientos como éstos, que eluden lo que se ignora, niegan el saber que saben.

Las tutorías, como prácticas educativas en espacios institucionales, se ven aquí explicadas desde diversos ángulos, provenientes de marcos disciplinares diversos, al igual que de posturas teóricas diferenciadas y, además, articuladas con una variedad de temáticas y problemáticas que las atraviesan, tales como: la formación del sujeto, de entrada; las relaciones entre los actores; el currículo universitario o de educación básica; los perfiles de egreso de profesionistas e investigadores en el ámbito universitario; las cuestiones de carácter ético y subjetivo en las relaciones; los requerimientos para convertirse en tutor; las condiciones institucionales; las transformaciones de las universidades y de la sociedad misma; los cambios registrados en el alumnado; las demandas formativas de la sociedad contemporánea; las formas y modalidades de la enseñanza; los tipos de aprendizajes que se privilegian...

Este objeto, las tutorías —enunciado en plural, en este caso, y no de manera genérica, con la finalidad de apelar a su naturaleza heterogénea, a la vez que singular—, nos permite reiterar el carácter polisémico de todo lo educativo, al constatar la diversidad de significados y sentidos que le han sido asignados desde, como arriba se apuntó, diferentes sistemas conceptuales. Como bien dice Ardoino, este objeto, se antoja rico, abundante, mestizo y exuberante, susceptible de abrir nuevos horizontes de indagación, de exploración, de investigación, aunque es preciso reconocer una tendencia a configurarse, antes que nada, como un campo de relaciones donde se cruzan igual los

saberes que las afectividades, la academia y lo personal, lo institucional y lo instituyente. Podemos entonces preguntarnos si se trata de un nuevo campo que reclama una construcción teórica “en acto”, al estilo de las distinciones establecidas por Schön. Si así fuese, también tendremos que cuestionarnos desde qué epistemologías, teorías y metodologías podemos emprender este trabajo investigativo cuyo objeto son las prácticas de tutoría en su singularidad.

SOBRE LA NATURALEZA DEL LIBRO

La idea central de este texto es abrir la polémica, conjeturar, interpelar a los otros (ajenos, extranjeros) y poner en tela de juicio las nociones y las acciones que sobre la tutorías hemos construido a partir de nuestros imaginarios personales e institucionales y de las prácticas concretas que desplegamos. Se trata de una invitación a caminar de la mano con los autores y a comprender las múltiples formas con las que se habla de las tutorías, las mil y una formas de entenderla, de vivirla, de conceptualizarla, de prescribirla y de institucionalizarla, al amparo de heterogéneas perspectivas teóricas y metodológicas, probablemente disonantes, en las que las acentuaciones —lo individual, lo colectivo, lo consciente, lo inconsciente, lo subjetivo, lo objetivo, la práctica, la teoría, lo académico, lo personal, lo psíquico-afectivo, lo social, la singularidad, la pluralidad, la homogeneidad, la heterogeneidad, lo formal, lo real— nos interrogan sobre las posibilidades y dificultades de comunicación entre *diferentes disciplinas y diferentes sistemas teóricos*, esto es, la capacidad para poner en marcha una *perspectiva multirreferencial*, a partir de la que los diversos conceptos que se movilizan en cada abordaje son comprensibles, asumen un significado únicamente en su relación con los otros conceptos ahí evocados.

De entrada, habrá que aceptar, como requisito para la lectura, la posibilidad, a la vez que la necesidad, de identificar, reconocer y aceptar, por qué no, otras formas, otros modos de pensar y hacer comprensible las tutorías. Es un camino sinuoso donde se vislumbran tanto focos de luz como siluetas de sombra, formalizaciones muy puntuales, incluidas las altamente burocratizadas y, por tanto, pertinentemente institucionalizadas, hasta

aclaraciones rigurosamente fundadas y, en otros casos, visiones espléndidas y, probablemente, ideales, que apuntan evidentemente hacia un discurso de carácter prescriptivo. La relevancia de éstas últimas radica en que tienden puentes en los que se dirigen elementos de corte ontológico (del ser del hombre) y de corte axiológico, en los que se traza un reposicionamiento del sujeto, ya sea del tutor, ya sea del tutorado. Hablamos, por tanto, de miradas y principios de carácter filosófico en cuyo seno se recrean las utopías de la sociedad, de la universidad y de la formación de los sujetos, inexorablemente necesarias para orientar y conducir el devenir de nuestras instituciones y de nuestro país y, sobre todo, para *restituirle* el poder al *sujeto* en formación, igual que al tutor, con la intención de que ambos puedan llegar a ser *autores* y *actores* de su propio proyecto formativo y de su existencia misma. Por tanto, podemos afirmar que el eje común que articula las diversas elaboraciones se ubica en la *centralidad que se otorga al sujeto*, a partir de cuestionamientos críticos de los esquemas, de las lógicas y estrategias dominantes en las prácticas tutorales y de la búsqueda, por otro lado, de alternativas, siempre portadoras de una visión humanística.

Las convergencias y diferencias de las elaboraciones de los autores aquí reunidos, nos convocan a efectuar una distinción muy puntual entre herramientas intelectuales construidas para entender la temática, y la acción tutorial propiamente dicha. Estamos frente a dos mundos —*el de las prácticas y el del trabajo de inteligibilidad que se emprende sobre ellas*—; mundos que, aunque evidentemente se encuentran en un proceso de interacción, no son reductibles los unos a los otros. Al hablar de este último mundo, estamos aludiendo a la investigación como un proceso con finalidades específicas, aquellas que el investigador le imprime y que, en este caso, refieren a la comprensión de las prácticas tutorales, a la producción de conocimiento al respecto.

Las elaboraciones, igual que los análisis precisos y experienciales de las prácticas de tutoría, efectuados a partir de espacios universitarios y no universitarios heterogéneos, recogen no sólo la *gran diversidad* de funciones y de roles de los diversos actores de las tutorías y de los marcos institucionales correspondientes, sino también de referentes teóricos y metodológicos

puestos en juego para abordar el objeto, hecho que denota, asimismo, la singularidad de este proceso.

En suma esta singularidad es reiterada en las mismas elaboraciones de los autores, recreando, a su vez, la singularidad de las prácticas de tutoría, a través de la que se da cuenta del carácter “situado”, contingente, particular, histórico y temporal de cualquier acción del hombre. La heterogeneidad, entendida como un principio de registro epistémico, se articula con la especificidad y singularidad de las situaciones en las que se despliegan las prácticas de tutoría, como cualquier acción.

En efecto, de ninguna manera se trata de un discurso terminado o de un conjunto de conceptos cerrados y homogéneos sobre la tutoría, sino de ópticas diferentes que focalizan su mirada igual en elementos nucleares aceptados por una gran mayoría, que en aspectos secundarios o tangenciales, pero también en asuntos posiblemente contradictorios, antitéticos, ambiguos, no consensuados o discrepantes, cuyo valor radica en su capacidad de convocatoria para la interlocución, el debate y la elucidación.

Emprender la aventura de pensar y repensar en la búsqueda de nuevos conocimientos, de nuevas vetas comprensivas, de franjas desconocidas, de diferentes horizontes teóricos, de variados y múltiples bordes es o más bien pretende ser la función de este texto.

SOBRE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Esta obra se encuentra conformada por dos volúmenes, cada uno de los cuales se estructura por tres apartados. En el primer volumen se ubican las siguientes partes: la primera, denominada *Algunos elementos conceptuales en torno a la tutoría*; la segunda, *La tutoría en el posgrado*; la tercera, *Los tutores y su formación*. El segundo volumen, que aquí nos ocupa, incluye las partes que a continuación se detallan: *La tutoría como modalidad docente*, en la primera; *Mediación y tutorías en educación básica y normal*, la segunda y se cierra con la última, *Mediación y tutoría en educación superior*.

Como se podrá advertir, la organización temática responde a diversos criterios que no son excluyentes: por un lado, los

distintos niveles del sistema educativo en los que la tutoría tiene una presencia, por otro, las aportaciones conceptuales imbricadas en los procesos de tutoría y, además, un grupo de trabajos que enfatizan la mediación, aunque no necesariamente en el ámbito de estas prácticas tutorales.

Sin pretender, de ninguna manera, efectuar una síntesis de las elaboraciones incluidas, en virtud de la evidente posibilidad reductora de su naturaleza singular y del frecuente riesgo de traición con respecto a las ideas y conceptos nucleares de cada autor, a continuación se presenta la conformación de este segundo volumen y *algunas ideas, sólo algunas* que, desde nuestra perspectiva, revelan varios de los puntos principales relativos a sus contribuciones, provenientes éstas de diferentes horizontes disciplinares y posiciones teóricas.

Como arriba se señaló, la primera sección de este segundo volumen, denominada *La tutoría como modalidad docente* aglutina los trabajos de cuatro colegas, quienes, a partir de su personal experiencia y del recuento de ella, esclarecen varias de las dimensiones problemáticas que fundan la naturaleza sustantiva y esencial de la tutoría. La autoría de estos trabajos se debe a: Ileana Rojas, “La tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto”; Enrique Ruiz Velasco, “Tutoría en entornos virtuales de aprendizaje con robótica pedagógica”; Leticia Moreno, “Acción docente y acción tutorial. ¿Una misma función?”, y Rosario López, “La tutoría como modalidad docente: de su condición artesanal a su escenario polifuncional”. La puesta en evidencia de algunas experiencias en la UNAM y en otros espacios universitarios configura el insumo básico para la elaboración de estos textos.

El trabajo desarrollado por Rojas recrea la experiencia docente en torno a la tutoría, desplegada en el sistema abierto de Filosofía y Letras, como un precedente de gran valor para el desarrollo de las diferentes modalidades de la educación a distancia y abierta. Para tal efecto explora el origen del sistema abierto y su desarrollo hasta la actualidad, incluyendo la modalidad de educación a distancia, recientemente institucionalizada en la propia UNAM. En el texto se destaca la particularidad de la metodología diseñada para la operación del sistema abierto de la Facultad, basada en dos elementos constitutivos, el material

de estudio y la tutoría, cuya centralidad fue y es determinante en esta modalidad formativa, en tanto que esta última, se ha convertido en una práctica totalmente supletoria de las clases que tradicionalmente se imparten en las aulas universitarias.

Rojas cierra su trabajo con una reflexión de varios de los diferentes problemas que enfrenta, en la actualidad, la modalidad abierta, relevando —entre otros— el correspondiente a la práctica docente que despliega el tutor en estas variedades educativas.

El autor del segundo capítulo de esta sección es Ruiz-Velasco. Al igual que el trabajo precedente se inscribe en el marco de una modalidad alterna a la clásica, a la escolarizada; se trata en este caso de la formación a distancia. Sin embargo, la particularidad y originalidad de este trabajo alude al análisis del proceso de tutoría en el marco del aprendizaje virtual, a partir de robots educativos. En efecto, el autor recrea su experiencia en una comunidad virtual con robótica pedagógica, fundado en un enfoque constructivista y en donde la tutoría fue operada a partir de *blogs* (escritura en la web) y los *webquest* (usuarios de los blogs). Aquí se releva el lugar y el papel del blog en el proceso tutorial y, por supuesto, el papel del tutor.

El análisis efectuado, riguroso y sistemático, delinea las formas y estrategias puestas en marcha para lograr el aprendizaje independiente, a la vez que el colaborativo y el desarrollo de proyectos. Las diferentes modalidades de interacción (estudiante-tutor-tecnologías) se muestran como opciones variadas y enriquecedoras del trabajo en línea. En fin, se trata de una experiencia innovadora, susceptible de ser potenciada en el marco de las diferentes alternativas de formación y actualización en línea de jóvenes y adultos, sea en un espacio formalizado, como es el de los programas universitarios, sea en programas de educación permanente, sea en formación y capacitación de adultos ya integrados al trabajo en el mercado productivo.

El texto de Leticia Moreno constituye el tercer capítulo, en el que la autora, después de hacer un recuento de las diferentes maneras que en Europa y América Latina se han venido generando sobre la tutoría para ofrecer alternativas diversificadas a los jóvenes y adultos en materia de formación o capacitación profesional, plantea tres supuestos teóricos en los que

aquella descansa: el de la disociación, el de la complementariedad y el de la integración, cada uno con funciones y finalidades específicas. Es a partir del desarrollo de este punto —eje estructural del trabajo— que la autora incursiona en el debate relativo a que si la acción docente y la tutorial configuran una misma función o bien si son complementarias, excluyentes, contradictorias u opuestas. Igualmente, cuestiona la función del docente y del tutor en cuanto a su capacidad para orientar y apoyar a los estudiantes en su trayectoria académica y formativa; los programas curriculares y su capacidad para replantear las prácticas tutoriales; las estructuras institucionales que pueden promover u obstaculizar el desarrollo de las acciones tutorales y docentes en general.

El cuarto y último capítulo de este apartado es de Rosario López. La autora parte de dos interrogantes básicas: ¿para qué la tutoría? y ¿para quién?, a las cuales incorpora el cuestionamiento ¿responde a las exigencias de la universidad y de la sociedad en general? Como una de las posibles rutas de respuesta a estas cuestiones, adelanta que la universidad, a través de la tutoría y en el marco de los cambios telemáticos, sociales, culturales y económicos que se viven el día de hoy, debería fomentar aquellas experiencias de carácter formativo y académico que en el mundo externo a la institución no se producen. Y es aquí donde se inscribe la función de acompañamiento, de guía, de apoyo del tutor.

Desde otro ángulo, la autora plantea algunas paradojas en torno a la tutoría: la del tránsito de docente a tutor, ¿una nueva cultura docente?; la del tipo de tutor que demanda el estudiantado, ¿académico u orientador, consejero?; la de la imprecisión conceptual y su naturaleza multifuncional, ¿apoyo y asesoría académica o personal?

Como último apartado de su contribución, la autora perfila algunas líneas de intervención que se inscriben en el papel del tutor como formador de investigadores.

Las elaboraciones de Mar, Carballo y Reyes conforman los tres capítulos componentes de la segunda parte del libro, los que si bien se encuentran estructurados a partir de la temática aquí evocada, su desarrollo alude a asuntos diversificados. Por una parte, se encuentran los trabajos de Mar y Reyes, que remiten a la escuela normal, aunque el primero privilegia el lu-

gar de la mediación y, el segundo, el de la tutoría. A su vez, Mar y Carballo priorizan la mediación, la primera —como ya se señaló— en un espacio normalista y, la segunda, en el proceso de aprendizaje de manera genérica y, particularmente, en el campo del pensamiento lógico. De ahí que el eje articulador de los tres trabajos se sustente en las visiones y prácticas de la mediación y la tutoría.

El trabajo de Mar —“De la docencia a la investigación, un proceso donde mediar”— documenta una experiencia vivida en un curso de formación, en el nivel de maestría, destinado a profesores en ejercicio, desde una óptica de la llamada Pedagogía de la Gestalt y en donde la centralidad está otorgada al proceso mediacional. La autora inicia con la inscripción de los sujetos en el marco de la intervención, cuyas preocupaciones se remiten a las problemáticas de la docencia que despliegan; sin embargo, el hecho de estar cursando una maestría y de que el currículum establezca siete cursos obligatorios vinculados con la metodología de la investigación, posibilitó analizar el tránsito experimentado por estos alumnos-maestros de educación básica a partir de un proceso mediacional en lo que se refiere a las decisiones correspondientes a su objeto, a los objetivos, a las metodologías —entre otros— con las que pretendían enfrentar la investigación.

La elaboración suscrita por Carballo se denomina “La mediación cognitiva: origen y relaciones de intervención de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico”; corresponde al segundo capítulo de este apartado. Aquí aborda las relaciones de corte epistémico entre objeto, sujeto y enseñanza, particularmente desde el enfoque constructivista. Además de revisar críticamente diferentes perspectivas teóricas sobre la enseñanza y el propio aprendizaje y sus implicaciones desde el punto de vista didáctico, la autora incursiona muy específicamente en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, conduciéndonos al análisis de los teóricos cuyas aportaciones se inscriben en esta perspectiva y a los diversos esquemas categoriales que ahí se han generado.

La visión de la enseñanza, como acción mediadora desde la epistemología constructivista y la psicología psicointelectiva es el eje de su abordaje, en el que se privilegia la construcción y reconstrucción del objeto de conocimiento a través de acerca-

mientos diversos, en los que el alumno actúa y reflexiona sobre éste. De aquí se desprende una mirada didáctica mediadora, si así se le pudiese llamar, que destaca el proceso activo del alumno en la construcción y constitución del aprendizaje esperado.

Su trabajo culmina con un análisis de las condiciones de interacción para el aprendizaje mediado, en el que prevé la consideración del tránsito del conocimiento lógico-deductivo a través de epistemologías constructivas que posibiliten la aprehensión del objeto.

El tercero y último capítulo de este segundo apartado corresponde a Reyes, con el trabajo “El programa institucional de tutorías en las escuelas normales: análisis para su implementación”. En éste se explicita muy puntualmente la naturaleza de la formación normalista en el país y las tradiciones en ella implicadas, signadas por el devenir histórico del propio normalismo, el que, a diferencia del régimen universitario, emprendió un derrotero particular en cuanto a su conformación, sus lógicas, sus prácticas y tradiciones formativas.

La autora incursiona en las tensiones producidas dentro del sistema normalista, justamente a partir del momento en el que éste queda inscrito en el nivel de la educación superior, enfrentando entonces, la necesidad de desplegar las funciones sustantivas propias de los establecimientos universitarios: docencia, investigación y difusión. Por otro lado, la escuela normal, en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de sus escuelas, ha enfrentado el reto de plantear y poner en marcha la formación de profesores de educación básica sobre nuevas lógicas y renovados requisitos de egreso de los profesores.

En este tenor inscribe los planes de acción tutorial, como mandato de las políticas de todas las instituciones de educación superior con la finalidad de apoyar a los alumnos en la mejora de su desempeño académico y satisfacer otras demandas tanto de las instituciones como personales de los estudiantes.

Su propuesta para la formulación de un plan de acción tutorial parte de la identificación de una consideración importante: el hecho de que la figura del tutor, en los espacios normalistas, sea asignada a un profesor, que se distingue en cuanto a sus funciones de otra figura, que en este caso es la de asesor, el cual tiene a su cargo el desarrollo del trabajo recepcional de los

estudiantes. En el centro de su formulación se destaca una visión integradora de la tutoría, al ser ésta comprendida como un conjunto de estrategias y de actores que promueven diversas y variadas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo autónomo.

Finalmente, se cierra este volumen con la tercera parte del libro, que agrupa tres colaboraciones: de Fortoul, Rodríguez y Canales, en las que se trabaja la mediación y la tutoría con base en diferentes acentuaciones y también diversos espacios institucionales.

El primer capítulo, “Mediación pedagógica y vivencia universitaria. Resultados de una investigación realizada con los estudiantes interesados en aprender”, de Bertha Fortoul, da cuenta de una investigación sobre las mediaciones pedagógicas que distintos sujetos universitarios aportan a los alumnos interesados por querer aprender. La pregunta que guía el estudio es: ¿qué mediaciones se pueden poner en juego por distintos actores (alumno, compañeros, maestros y autoridades directas) para facilitar el acceso a una formación más sólida en aquellos alumnos que han manifestado un interés consistente en querer aprender distintos saberes propios del campo profesional elegido? Teóricamente retoma los planteamientos de Feuerstein, Six y Vygostki, resaltando la posición terciaria de la mediación entre el docente, los alumnos y el saber. El estudio se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a los propios alumnos interesados de carreras relacionadas con la educación y las humanidades de la Universidad La Salle, a algunos de sus maestros y a sus autoridades directas.

El texto concluye señalando que este sector estudiantil recibe mediaciones pedagógicas escasas: son poco reconocidos por parte de los docentes, hay una presión institucional hacia alumnos con otras características, son agredidos “sutilmente” por parte de sus pares y éstos últimos ejercen una presión constante, enfocada en torno a “ser joven”. De la misma manera, apunta, que el discurso educativo actual sobre la centralidad del alumno está muy lejos de ser realidad en nuestras universidades.

En el segundo capítulo queda incluida la contribución “La tutoría en los planes de estudio flexibles”, de Rodríguez, en la que desarrolla un análisis acerca de la tutoría a partir de los linea-

mientos generales que caracterizan la tendencia de la flexibilidad curricular. A partir del reconocimiento del carácter polisémico de tutoría, se plantean algunas interrogantes sobre sus efectos teóricos y prácticos al momento de su inscripción en el ámbito de la educación. Asimismo, al referirse a la tutoría en el nivel superior y tomando como ejemplo a la UNAM, se realiza una exposición del proceso de su incorporación en diferentes programas. Reconoce que la institucionalización de la tutoría es producto de las políticas y recomendaciones que organismos internacionales y nacionales han formulado para la transformación de la educación superior en el marco de las nuevas condiciones económico-sociales de la globalización.

La autora sitúa la tutoría en la flexibilidad curricular como una de las estrategias en la que se ha hecho descansar la posibilidad de concretar los planes de estudio y, si bien advierte que existe una tradición particular en las Instituciones de Educación Superior respecto a la formación de profesionales en diversos campos del saber, éstas viven, en la actualidad, la demanda de responder a los nuevos paradigmas del aprendizaje centrado en el alumno y las correspondientes al mercado productivo.

El trabajo de Canales no sólo concluye esta tercera parte, sino que cierra el volumen. Su análisis, denominado “La mediación en el marco de las tutorías en los programas de posgrado del área académica de ciencias de la educación”, incursiona en reflexiones generadas a partir de la atención individualizada de los alumnos de posgrado en el área de educación de la Universidad Autónoma de Hidalgo, así como en el marco institucional en el que se inscribe ésta, la tutoría académica, y el proceso mediacional.

Para la autora, la mediación es comprendida como un proceso de comunicación que potencia la escucha, la aceptación y el respeto mutuo, además de fomentar la reflexión. Por otro lado, desglosa las acciones mediadoras que ejercen los tutores y profesores en este nivel universitario, para enfrentar las necesidades y preocupaciones de los estudiantes que aquí se incorporan. Destaca el papel del tutor, entendido como mediador del proceso de aprendizaje y como acompañante del alumno, para desarrollar el trabajo de investigación que demandan los programas correspondientes de maestría y doctorado. Al respecto

Canales documenta que la realidad experimentada en este programa en particular alude a que los alumnos carecen de las habilidades intelectuales necesarias para enfrentar la problemática de cualquier investigación. Retomando las ideas de Cooper, define algunas competencias básicas del tutor-mediador, indispensables para ayudar al alumno a construir el conocimiento; asimismo subraya el enfoque humanístico desde el que este posgrado se plantea el funcionamiento de los comités tutorales.

Después de detallar algunos de los problemas experimentados en los dos posgrados referidos y con base en la documentada experiencia de varias generaciones, la autora reflexiona sobre la mediación en tanto opción que posibilita el avance del estudiante.

Patricia Ducoing

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación-UNAM

PARTE I:
LA TUTORÍA COMO MODALIDAD DOCENTE

INTRODUCCIÓN

La elección que ha hecho la sección mexicana de la APTSE del tema “Tutoría y mediación” ha sido un excelente argumento para recuperar, revalorar, entender y promover el desarrollo del gusto docente e investigativo en y durante la formación de estudiantes en los distintos niveles educativos, reconceptuando y rehaciendo ingeniería pedagógica sobre la tutoría y la mediación.

INGENIERÍA PEDAGÓGICA SOBRE LA TUTORÍA Y LA MEDIACIÓN

La singularidad de estos materiales, que se presentan a continuación, es que ubican en el centro de los problemas a la tutoría y a la mediación, desde la mirada de la interacción, de la comunicación, del lenguaje y de la utilización de la tecnología. Es gracias a estas particulares miradas que sus autores han sido capaces de generar metodologías prácticas que ilustran de manera clara, concisa y eficaz el conjunto de pasos festivos, mínimos y necesarios que debería seguir y reinventar todo estudiante cuando tiene ante sí las múltiples posibilidades de la tutoría y la mediación. Esto es, generar una interacción rica y compleja junto con su tutor para potenciar al máximo el placer del ejercicio de la tutoría, ya sea utilizándola como una metodología integral o esgrimiéndola de manera recursiva para aprender a través de ésta, otros lenguajes, otras inventivas, otras miradas, otras formas de plantear y volver a sugerir problemáticas, sin apenas vislumbrar algunas de las posibles soluciones de manera concertada con su tutor.

ESTRUCTURA DE LAS INTERACCIONES

Los autores analizan la importancia de la interacción entre los actores del proceso tutorial: la creación de formas de trabajo,

los intercambios, los planteamientos, la comunicación, el razonamiento práctico, la secuenciación y la estructura se vuelven elementos sustanciales por considerar. Recurren a situaciones reales con el objetivo de establecer una comunicación ininterrumpida, directa y eficaz entre los tutores y los estudiantes. Después de crear recursos didácticos, los autores nos exhiben cómo socializarlo. Para ello, nos sugieren la estrategia de la inteligencia colectiva, la cual resulta ideal para ello.

DE LA EVALUACIÓN

¿Cómo funciona? ¿Cómo se articula? ¿Cómo se integra? ¿Cómo se lleva a cabo? Son algunos de los temas que estudiar en la tutoría y mediación. Todo esto desde la perspectiva de los propósitos, las definiciones y los objetivos iniciales. El efecto es un prisma enormemente valioso sobre el hecho tutorial y la pedagogía de éste, que no desea suscitar conclusiones definitivas ni convergencias forzadas, sino muy por el contrario, cuestionar y abrir una serie infinita de posibilidades de reflexión. Estoy seguro de que los varios caminos aquí abiertos trascienden en mucho lo que pudo haber sido, únicamente, un recurso educativo más.

Por lo pronto, tenemos material de reflexión sobre esto que constituye la concepción, el diseño, la producción y la puesta en marcha de la tutoría y la mediación, planteadas lúcida-mente por un grupo de especialistas, que las conocen bien y que las están estudiando con original cuidado.

EL DESARROLLO DE LA TEMÁTICA

Así tenemos que tutoría y mediación es la temática que germina en este apartado integrado por los textos de Ileana Rojas, Leticia Moreno, Rosario López y Enrique Ruiz-Velasco. En efecto, los diversos textos incluidos constituyen una selecta muestra de las orientaciones actuales, de las nuevas problemáticas que emergen, de los arquetipos precedentes que se tensan y de las luchas y definiciones que se formulan en torno a la tutoría en general y, más particularmente, cuando se

utilizan las tecnologías de la información y la comunicación, con la intención primordial de ofrecer una educación de calidad con tecnología.

Estos trabajos pretenden enfrentar el estudio de los problemas sin atenuantes y sobre todo, en continuo diálogo con pares, colegas nacionales y de otras latitudes. Estamos seguros de que la tutoría y la mediación, requieren más racionalidad, inteligencia y pluralismo en la forma de abordarla. Lo amplio del título apunta a la exposición de vías posibles de solución de esta cuestión fundamental.

LA TUTORÍA COMO MODALIDAD DOCENTE

Los hallazgos presentados en esta sección de este libro testimonian la fertilidad del pensamiento de los autores y muestran sus posiciones científicas con relación a este tema en lontananza, pero también tan novedoso, ya que actualmente forma parte de la educación virtual.

En este apartado de la tutoría como modalidad docente, cuatro investigadores se abocan a la tarea de discernir sobre la determinación exacta y precisa de los roles de los protagonistas principales del proceso de tutoría y mediación.

LA TUTORÍA EN EL SUA DE LA FFYL DE LA UNAM

Es con un trabajo de investigación sobre la tutoría en el Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, que abre la discusión Ileana Rojas Moreno, profesora-investigadora de la misma dependencia, quien después de definir y aportar un marco institucional para el Sistema Universidad Abierta, nos convoca a concebir y desarrollar nuevos modelos de aprendizaje y prácticas pedagógicas radicalmente distintas de las regulares para alcanzar los retos que imponen los avances tecnológicos y científicos de manera natural e ineludible a las universidades e instituciones educativas. De ahí la insistencia en desarrollar formas de trabajo vinculadas con el ejercicio del juicio práctico del docente, a fin de situar su labor como una actividad de carácter profesional, esto último mediante un pro-

yecto permanente de formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El potencial de la tutoría está en el hecho de propiciar la comunicación y el intercambio con los alumnos, para que los contenidos académicos sean el pretexto para utilizar el entendimiento combinado con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano.

ACCIÓN DOCENTE Y ACCIÓN TUTORAL

La también profesora-investigadora del SUA de la FFYL de la UNAM, Leticia Moreno Osornio, en su comunicación “Acción docente y acción tutorial. ¿Una misma función?”, toma el relevo y pone en tela de juicio a la tutoría universitaria. Menciona que ésta puede entenderse y practicarse bajo tres tesis: la de la disociación, la de la complementariedad y la de la integración. Para ello, plantea dos interrogantes que pueden volverse el eje medular de análisis y estudio de la tutoría universitaria. ¿Cómo puede sensibilizarse a los maestros de educación superior para que reorienten su acción docente hacia una función facilitadora del trayecto académico y formativo de sus estudiantes? ¿Qué cambios curriculares y organizativos tendrían que realizarse para llevar a cabo esta función docente y orientadora? Cierra su participación haciendo la propuesta de replantear el papel del profesor y la exigencia de un nuevo compromiso, tanto para los profesionales de la educación, como para las instituciones de educación superior.

CONDICIÓN ARTESANAL DE LA TUTORÍA COMO MODALIDAD DOCENTE

“La tutoría como modalidad docente: de su condición artesanal a su escenario polifuncional” es el trabajo desarrollado por la docente-investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Rosario López Guerrero, quien se planteó el reto de analizar la tutoría como modalidad docente. Para ello, se ubica dentro del marco de la reforma de la educación secundaria, en el bachillerato y en la licenciatura. Se inclina por la educación superior, puesto que es su campo de acción y afirma

que la tutoría es un campo en construcción con múltiples posibilidades para la intervención y la investigación educativa. Concluye que en la medida en que los tutores y tutorandos logren reconocer la utilidad y valor formativo de la tutoría, se abrirán nuevas formas de vinculación, de mediación y de fortalecimiento interno para coexistir dentro y fuera de las universidades.

TUTORÍA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

El investigador del IISUE-UNAM, Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, escribe el segundo artículo de este apartado concibiendo a la tutoría como un recurso flexible que permite apoyar la auto-gestión, el autoconocimiento y el aprendizaje colaborativo mediante el desarrollo de un proceso de tutoría en educación a distancia en un entorno de aprendizaje virtual. Resumidamente, detalla cómo se puede, de una manera holística, lúdica, sistémica y sistemática, generar y gestionar (desde el punto de vista administrativo y cognitivo) la información de manera sencilla y eficiente, para volver determinante la acción tutorial. Evidentemente que su trabajo lo justifica desde la evocación de la virtualidad en el sentido de virtuoso, de las virtudes que poseen de manera intrínseca las tecnologías de la información y la comunicación; de sus potencialidades (manejo a placer del tiempo y del espacio) puestas en este caso, al servicio de la educación. Redondea su aplicación práctica sobre la creación de contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje socio-constructivistas.

EL COROLARIO

Podemos finalizar diciendo que los autores antes mencionados dan algunas pautas para que se favorezca el desarrollo de actividades y tareas auténticas de aprendizaje, racionalizando las operaciones, los tiempos y los recursos didácticos de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la tutoría presencial y en línea.

Los trabajos anteriores enuncian el gesto generoso de compartir y someter a la comunidad educativa, sus reflexiones y

desarrollos, después de haber sido convocados y de participar en una fiesta académica intitulada *Tutoría y mediación*.

Sea pues, este apartado, un espacio abierto para compartir de manera fecunda los estudios, las investigaciones, los desarrollos, las aplicaciones, pero, sobre todo, los cuestionamientos por parte de los diferentes estudiosos de la educación, en general, y de la tutoría y mediación, en particular. Sirvan estos trabajos de efugio para una invitación asidua al reencuentro y a la coexistencia.

Este apartado se inscribe en el proceso de búsqueda de nuevos escenarios de equilibrio, corresponsabilidad y codecisión que deben guiarnos a todos los involucrados en el campo educativo, para lograr una transformación profunda y asertiva en nuestras comunidades educativas.

Enrique Ruiz-Velasco

Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación-UNAM

**1. LA TUTORÍA EN EL SISTEMA
UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS: DEFINICIÓN Y CONSTRUCCIÓN
DE UNA MODALIDAD DE DOCENCIA EN SISTEMA ABIERTO**

Ileana Rojas*

PRESENTACIÓN

El auge que han tenido los sistemas de educación abierta, a distancia y en línea se explica al considerárseles como alternativas para atender necesidades y demandas de preparación educativa en diferentes niveles y ámbitos, mediante el recurso de modalidades no presenciales y de la utilización de innovaciones tecnológicas y comunicacionales. En México, desde hace más de treinta años se han desarrollado estos sistemas y actualmente se cuenta con amplia experiencia respecto de su implantación y operación. Sin embargo, en lo concerniente a la formación de docentes especialistas en este campo aún se observan serias deficiencias.

De hecho, la práctica docente en los sistemas educativos convencionales ha tenido como referente central la “clase presencial”. En cuanto a la modalidad no presencial, la actividad docente no puede obviar la necesaria relación pedagógica que se establece entre el profesor y los alumnos, aunque en condiciones peculiares debido al tiempo de contacto, a los medios didácticos que se utilizan y a las funciones que desarrollan los sujetos que participan en este proceso educativo. En este sentido, las experiencias desarrolladas por entidades institucionales como la División del Sistema Universidad Abierta de la

* Facultad de Filosofía-Letras, UNAM.

Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM, han sentado un precedente importante que proporciona elementos de reflexión en torno a la práctica docente en la modalidad abierta.

Así, el propósito del presente trabajo consiste en ofrecer un breve bosquejo de la implantación de la tutoría como modalidad de trabajo docente, definida y construida a lo largo de poco más de tres décadas de vida académico-institucional del SUAFYL. Nos interesa destacar algunas de las características más relevantes que han llevado a la conformación de estilos de relación docente-alumno en esta entidad, en donde la definición y construcción de formas de abordar la enseñanza han transitado por una combinatoria de reflexiones teóricas con estrategias metodológicas diversas, dando lugar a una práctica educativa *sui generis*.

1. BREVE PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN MÉXICO

En los años sesenta se ubican dos antecedentes importantes en la implantación de estudios en la modalidad abierta y a distancia en México. El primero fue el programa nacional de televisión educativa puesto en marcha en 1969 en el marco de la política diazordacista, que abarcó la alfabetización (“Yo puedo hacerlo”) y la telesecundaria. El segundo fue un proyecto internacional de Universidad a Distancia (“*Open University*”) creado en Gran Bretaña en ese mismo año.

Un rasgo básico de un sistema de enseñanza abierta o a distancia ha sido la flexibilidad para el acceso a los servicios educativos, en el manejo de tiempos para el estudio y para la acreditación de cursos. Desde esta premisa, en los años setenta en nuestro país se extendió la oferta educativa en esta modalidad para los niveles básico y medio, por ejemplo, con la implantación de la Primaria Intensiva para Adultos, la Secundaria y Preparatoria Abiertas del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), en 1975, y los servicios de Alfabetización, Primaria y Secundaria para Adultos del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en 1981. En cuanto a los niveles medio superior, superior y posgrado se implantaron, en orden cronológico, los

servicios educativos siguientes: licenciatura abierta en Comercio exterior y cursos abiertos de especialización, en la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN (1970), Sistema Universidad Abierta de la UNAM (1972), Programa Abierto en Sociología de la Universidad Iberoamericana (1974), Sistema Abierto de Enseñanza del IPN (1974), Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1976), maestría en Tecnología Educativa del ILCE (1979), Sistema de Educación a Distancia y licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (1979) (Rojas, 1998: 49).

De manera general destacan otras características importantes de la educación a distancia, como son: atender a poblaciones dispersas geográficamente, la separación entre profesores y alumnos, el impacto de una capacidad de educación masiva, la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación (TIC), la organización de apoyos mediante asesorías y tutorías, y la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad se manejan diversas denominaciones para este tipo de servicios tales como educación virtual y enseñanza en línea, en el entendido del papel definitorio que ha jugado el desarrollo vertiginoso de las TIC en el creciente avance en la implantación de esta modalidad educativa.

2. CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (SUAFYL) DE LA UNAM

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizó por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. También coincidió con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, por cuanto al uso de medios audiovisuales que posibilitaran ampliar la cobertura de los servicios educativos. Se trató, sin duda, de una coyuntura histórica donde convergieron, por una parte, las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y, por otra, los

proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias.

El SUA fue concebido inicialmente como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin requerir el aumento de inversiones e instalaciones. Al mismo tiempo se definió como una modalidad que permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. De hecho, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México; lo anterior sin olvidar desde luego la influencia de otras experiencias muy diversas con sistemas abiertos implantados en varios países del mundo —sobre todo para este nivel educativo—, cuyos objetivos comunes fueron: reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación a alumnos en circunstancias diferentes de las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia.

En el caso del SUA en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL), su creación fue aprobada por el Consejo Técnico de esta entidad el 17 de marzo de 1972; sin embargo, no fue sino hasta 1976 que inició sus labores con la apertura de seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. A lo largo de poco más de treinta años, el SUAFYL se ha desarrollado y consolidado como opción alternativa de formación universitaria, mediante la definición de esta entidad académica en aspectos tales como la estructura organizativa propia, la apertura de carreras, el incremento y la estabilidad en la matrícula, las opciones de titulación, la definición de planes de estudio propios, la elaboración y distribución de materiales de estudio, la evaluación, el apoyo para servicio social y acreditación de idiomas, y la formación docente.

Un aspecto por destacar sobre la estructura académico-administrativa que permitió la consolidación de la División SUAFYL fue la participación de la Unidad de Asesoría Pedagógica, subentidad creada en 1974 que funcionó hasta 2002, año de su desintegración. En este hecho puede observarse cómo la pedagogía en tanto disciplina fue la plataforma desde la cual las instancias directivas de entonces definieron el proyecto académico de formación universitaria, y dieron estructura a un mo-

delo educativo hasta entonces inexistente en nuestro país. De entre las estrategias de construcción institucional que definieron el proyecto, y posteriormente estructuraron la División SUAFYL, están el diseño de planes de estudios para las carreras que habrían de impartirse, la elaboración de programas de estudios, materiales educativos, apoyos para la evaluación y preparación de los docentes que se incorporarían al sistema¹.

En el caso específico de la formación de docentes para la modalidad abierta y las formas de atención a los alumnos, la definición de este ejercicio entre 1974 y 1975 tiene en sus orígenes el referente de la tecnología educativa, tendencia en auge en aquellos años, mediante la insistencia en el diseño de objetivos de aprendizaje, el uso de diseños instruccionales y la sistematización de contenidos mediante el esquema de enseñanza programada. Para 1976, los cambios administrativos y de gestión trajeron aparejados nuevos conceptos y estrategias de desarrollo pedagógico a la División SUAFYL, con la incorporación de personal del sistema escolarizado de la Facultad y de otras dependencias universitarias y gubernamentales.

Lo interesante de esta coyuntura fue el replanteamiento de los lineamientos pedagógicos de base para la formación universitaria en la modalidad abierta, considerando diferentes aspectos derivados de una concepción distinta tanto del conocimiento como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje comprometidos (Rojas, 1998: 148-160). El primero de esos aspectos fue el diseño y la implantación de los planes de estudios *ad hoc* a la modalidad abierta, en contraposición total al planteamiento inicial de tomar los planes de estudios del sistema escolarizado y transplantarlos tal cual al SUAFYL. El segundo aspecto fue la concepción y estructura de los materiales de es-

¹ Para 1974, las funciones asignadas a la Unidad de Asesoría Pedagógica fueron las siguientes (UNAM, FFYL, *Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras*):

- Organización de la estructura SUA en la Facultad.
- Preparación del Manual de procedimientos para la implantación del sistema.
- Preparación de los instructivos para formular objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la formulación de planes de estudio por objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la elaboración de material didáctico.
- Preparación del instructivo para la selección de métodos de enseñanza.
- Diseño de formas de evaluación del Sistema.
- Plan experimental de formación de profesores.

tudios, con el diseño de un primer modelo de guía con la que se iniciaron las carreras, dando la pauta para la elaboración de los materiales restantes. Si bien esta guía respondía básicamente a las características de un texto de enseñanza programada, se le consideró el primer paquete didáctico elaborado en el SUAFYL.

El tercer aspecto fue la tutoría, de la cual se hablará en los apartados siguientes. El cuarto y último aspecto fue el de la evaluación del rendimiento y la acreditación de las asignaturas, atendido mediante la propuesta de procedimientos diversos en los que se considerara el cumplimiento de los requisitos acordados por el tutor de la materia. No obstante, la especificidad del trabajo académico del SUAFYL, éste debió apearse al calendario escolar de la Facultad en cuanto a trámites de inscripción, días laborables, fechas de exámenes ordinarios y extraordinarios, etcétera.

3. LAS TUTORÍAS EN EL SUAFYL, ENTRE LA DEFINICIÓN Y LA FORMALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Un elemento clave de la metodología básica para el estudio en el SUAFYL fueron las tutorías. Su definición ha sido producto de una combinación de experiencias, debate y reflexión sobre ellas, puesto que en los inicios de la modalidad abierta no había una precisión específica y puntual al respecto, y cada docente la manejó de acuerdo con su propia interpretación del término (guía del estudiante, asesor, revisor de actividades de aprendizaje, consultor), aunque también prevaleció el principio de “la clase” o exposición, en el sentido tradicional del término.

De hecho, dado que la mayoría de los profesores universitarios se había enfrentado a experiencias docentes de tipo escolarizado, su incorporación a un sistema abierto resultó una tarea compleja. Lo anterior al considerar su desempeño en un contexto distinto en el cual el contacto con los alumnos es menos frecuente, se requiere trabajar con ciertos materiales de estudio y han de considerarse los diversos ritmos de trabajo de los alumnos. En este sentido, los tutores que participaron en los inicios del SUAFYL abrieron brecha para la nueva forma de trabajo, y aun cuando hubieron de salvarse resistencias tanto por parte

de los alumnos como de los propios maestros, la metodología se fue ajustando propiamente a la modalidad abierta. Además se tuvo la ventaja de que muchos de estos tutores habían elaborado el material con el que trabajaron.

Para apoyar la tarea docente de los tutores, desde 1977 y hasta 1990, la Unidad de Asesoría Pedagógica impartió cursos anuales a los profesores adscritos a este sistema utilizando un material *ex profeso* denominado "Curso para tutores del SUAFYL".² De entrada se consideró como referencia básica la situación particular del alumno del SUA y su nivel de compromiso con el estudio independiente; asimismo, como parte de la formación de tutores se abordaron temas relacionados con el funcionamiento del sistema y sus metas, el perfil del alumno, la propuesta metodológica para la elaboración y uso de los materiales de estudio, así como para el trabajo grupal en tutorías y las formas de evaluación.

En cuanto a las tutorías, se establecieron las modalidades de tutorías individuales y tutorías grupales, definidas estas últimas en términos de reuniones de trabajo en las que los docentes, en su calidad de tutores, habrían de proporcionar las orientaciones necesarias para abordar los materiales de estudio. Se propuso entonces que en estas sesiones el tutor y el grupo revisarían y discutirían los contenidos y las actividades del curso. Cabe destacar que, a diferencia de otros sistemas donde se tiene conocimiento de la utilización de procedimientos de enseñanza individualizados, en el SUAFYL se enfatizó la importancia del trabajo grupal, pues ofrecía la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza.

De 1992 en adelante, los apoyos institucionales para la formación de los tutores del SUAFYL se concretaron en los siguientes cursos:

² El "paquete didáctico" para el citado curso se elaboró bajo la autoría de la licenciada Azucena Rodríguez así como algunos trabajos en coautoría, e incluyó entre otros los siguientes documentos: de 1977, "Actividades de aprendizaje", "Materiales de estudio", "Metodología del SUAFYL", y "¿Qué es la tutoría?". De 1978, "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio". De 1980, "Aspectos que comprende la guía de estudio", e "Influencias teóricas en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje" (*cf.* Rojas, 1988: 245-246).

- a) Seminario de Formación de Tutores del SUAFYL (1990-1992). A partir de un proyecto de formación docente diseñado en 1990 por la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFYL, se impartió un seminario en la modalidad de asesoría presencial dirigido a todos los tutores de las diversas carreras, incluyendo la realización de talleres, impartición de conferencias magistrales y sesiones de discusión y evaluación del trabajo en las carreras de esta División.
- b) Curso-taller “La comunicación educativa en el proceso de aprendizaje independiente del alumno SUA” (1992). En convenio con la Facultad de Filosofía y Letras y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se impartió este curso dirigido a docentes de los sistemas abierto y escolarizado, con el propósito de analizar el proceso de comunicación y su influencia en la facilitación de las diversas prácticas educativas, con especial énfasis en la modalidad abierta.
- c) Diplomado “Formación y práctica docente en los sistemas de educación abierta y a distancia” (1999-2000). En el marco del “Proyecto de Transformación SUAFYL 2000” se impartió a los tutores un diplomado conformado por cuatro módulos temáticos de cuarenta horas cada uno con las siguientes denominaciones: 1) “Bases teórico-conceptuales del diseño curricular modular”; 2) “Lineamientos teórico-metodológicos para la elaboración de materiales de estudio”; 3) “Lineamientos teórico-conceptuales para la evaluación y acreditación del aprendizaje”; y 4) “Lineamientos operativos para el desarrollo de las asesorías”.
- d) Curso “Manejo de plataforma para diseño de materiales de estudio para las modalidades en línea” (2006). Este apoyo fue organizado e impartido eventualmente por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, para preparar a los tutores y asesores de las diferentes Divisiones de esta institución.
- e) Taller “Formación de Asesores para la Educación a Distancia” (2005 a la fecha). A partir de la apertura de carreras universitarias en línea, la CUAED imparte cada semestre este curso para los tutores adscritos a todas las Divisiones SUA de la UNAM. Este recurso comprende cuatro unidades temáticas por desarrollar en la modalidad a

distancia y con asistencia por computadora y vía Internet. Los temas son: 1) Introducción a la Educación Abierta y a Distancia de la UNAM. 2) El proceso de asesoría. 3) Tecnologías de información y comunicación educativas. 4) Estrategias de asesoría en línea.

Una mirada detenida destaca en parte algunos de los cambios en los contenidos de la formación docente; por ejemplo, mientras se conserva lo concerniente a la evaluación, se incorporan temáticas como el uso de las TIC, o bien, se habla de “asesoría” en lugar de “tutoría”.³

4. DE LA DEFINICIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA TUTORIAL EN EL SUAFYL. UN RASTREO DE LO CONCEPTUAL Y LO OPERATIVO

Para este apartado hemos seleccionado algunas de las definiciones sobre tutoría, manejadas como los referentes institucionales que han conceptualizado los procesos de enseñanza y aprendizaje en el SUAFYL, desde su surgimiento a la fecha.

El primero se refiere a la concepción de aprendizaje que, en el caso de la entidad que nos ocupa, se presentó como “independiente”. Tanto la Unidad de Asesoría Pedagógica, como las diferentes carreras de la División manejaron el siguiente planteamiento:

El aprendizaje independiente es un proceso en el que los individuos manejan personalmente su responsabilidad de aprender. A su vez, el autodidactismo es también un proceso en el que cada persona busca, se apropia, incorpora y aplica conocimientos, habilidades y destrezas. Aprendizaje independiente y autodidactismo son términos que pueden emplearse simultáneamente; es por eso que cuando una persona

³ De acuerdo con Alcántara (1990: 85), hay una diferencia clara entre la asesoría y la tutoría, puesto que la asesoría consiste en una consulta no totalmente estructurada, en tanto que la tutoría es más sistemática y permite organizar y seleccionar técnicas de enseñanza e integrar grupos de trabajo. La tutoría posibilita una interacción más estrecha entre el tutor y el alumno, con un mayor compromiso de trabajo y más interés sobre los logros en el aprendizaje.

posee la capacidad y disposición de allegarse los contenidos y los medios para su aprendizaje, decimos que se trata de una persona autodidacta. A su vez, el aprendizaje independiente implica tres circunstancias en particular: a) la capacidad progresiva de estudiar en forma independiente respecto a la relación convencional maestro-alumno; b) la independencia de la “clase” como contexto básico para el aprendizaje; y c) el acercamiento crítico a la realidad y capacidad para producir el conocimiento. Asimismo, se mencionan como alternativas de atención educativa que favorecen el aprovechamiento del alumno del SUA las siguientes: tutoría, asesoría y trabajo grupal (SUAFL, 1977: 7).

En comparación con el antecedente de la tecnología educativa que definió el arranque de los servicios educativos del SUAFL en 1976, bajo el principio del aprendizaje como un producto atribuido a la modificación de la conducta observable, y perfectamente controlable mediante estímulos específicos, el planteamiento anterior propuesto, un año más tarde resultó un avance importante al reconocer el papel que juega la subjetividad del alumno. Asimismo, destacaba el contraste entre la relación pedagógica usual de la modalidad presencial y la estrategia de estudio en la modalidad abierta.

Tres décadas más tarde encontramos un añadido a la formulación anterior, presentado como una declaración en los principios siguientes (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2007: 3):

- *Principio de libertad.* Este principio se apoya en la autonomía de la persona. El acto libre que ejercita el alumno en la elección de sus estudios requiere un conocimiento de sus propias metas, una deliberación, una decisión y una realización.
- *Principio de autocontrol.* El alumno autocontrola la tarea realizada, aunque es el profesor el que la valora en última instancia. En cada nueva etapa del proceso el alumno debe ser capaz de valorar el camino recorrido y la distancia por recorrer.
- *Principio de acción.* La acción no se refiere a algo externo u opuesto al pensamiento, sino que lo incluye necesariamente. Una vez conocidas y decididas las metas que pretende conseguir,

el alumno tiene que elaborar un proyecto de acción que le permita alcanzar la meta fijada.

- *Principio de responsabilidad.* La responsabilidad está condicionada por la madurez, que le permite conocer el objetivo buscado, las circunstancias que lo rodean y las etapas que realizar para lograrlo. El alumno debe conocer su punto de partida y el punto que pretende alcanzar. Sólo así puede valorar la distancia que tiene que recorrer superando etapas sucesivas.

En este desglose sobre el aprendizaje se observa nuevamente una responsabilidad compartida del proceso entre el docente y el alumno, insistiendo en el papel activo de este último para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

En relación con la tutoría, un rastreo sobre las diferentes conceptualizaciones propuestas nos muestra lo siguiente. En los cursos de formación de tutores impartidos por la Unidad de Asesoría del SUAFYL en 1977, se manejaban los términos de “tutoría”, “tutoría individual” y “tutoría grupal” así:

Las tutorías son reuniones de trabajo cuya función esencial es la de proporcionar a los alumnos las orientaciones respecto a los materiales de estudio, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las actividades de aprendizaje. Las tutorías se ofrecen en dos modalidades: tutorías individuales y tutorías grupales.

En las tutorías individuales el tutor proporciona asesoría personal a los alumnos que enfrentan dificultades en el manejo de los materiales. Las tutorías grupales han demostrado ser un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje independiente, ya que constituyen un espacio favorable para la interrelación de los alumnos (SUAFYL, 1977: 1).

Como puede observarse, para este momento la noción de “tutoría” vino a suplir la de “clase” en el sentido tradicional del término, especificando incluso los aspectos por abordar en dichas sesiones al tener como centro contenidos y actividades detallados en los materiales de estudio. Asimismo, para el desempeño del tutor se indicaba lo siguiente: “En las dos modalidades de tutorías, el tutor debe cumplir funciones de coordinador de grupos de aprendizaje. Su labor con el grupo es la de facilitar

no solamente la transmisión de la información sino, esencialmente, que todos los alumnos participen y manejen los instrumentos de indagación y de acción sobre el objeto de conocimiento” (*ibid.*).

Conviene observar aquí un cambio importante en la relación pedagógica propuesta, al situar al docente no como el poseedor del conocimiento, sino como el facilitador del aprendizaje a partir de indicaciones puntuales tanto de contenidos como de formas de trabajo o actividades de aprendizaje. Se trató sin duda de un descentramiento del docente de su lugar habitual en tanto centro del trabajo en el aula. Por otra parte, se percibe un contexto de flexibilidad en las condiciones de interacción del docente y los alumnos a partir de objetos de estudio, más para investigar sobre ellos que para “dictar” verdades acabadas.

A principios de los noventa, la definición de “tutor” se formuló en los siguientes términos:

¿QUÉ ES UN TUTOR? A diferencia de un sistema presencial, en el que el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento durante la clase, en el SUA-UNAM te encontrarás con un tutor. El tutor es un docente capacitado para trabajar en esta modalidad educativa, pues tiene la formación adecuada y la experiencia necesaria para conducirte al aprendizaje independiente. Para ti, como estudiante SUA, el tutor será el enlace más directo con la institución. Siempre que necesites orientación o ayuda deberás acudir a él (López *et al.*, 1993: 63).

En la precisión anterior, además del énfasis en la diferencia entre modalidades se aprecia el referente del tutor como el enlace institucional, que marca la proyección de su quehacer en un espectro de actividades proyectado más allá de los límites del aula. Así se indica: “Puede decirse que el tutor tiene tres funciones básicas: facilitar tu adaptación al SUA-UNAM, orientarte para que puedas aprovechar los recursos que te ofrece la institución y apoyarte para que puedas aprender por ti mismo” (*ibid.*).

Visto como el enlace entre el alumno y la institución, el tutor tendría la atribución de proporcionar toda la información concerniente al plan de estudios de la carrera en cuestión, requisitos académico-administrativos, ubicación y uso de espacios

físicos y recursos, horarios, adquisición de materiales de estudios, entre otros, con el fin de ayudar al estudiante a familiarizarse con el ambiente de trabajo de la institución.

De manera más detallada se especificaban tanto características como actividades del trabajo en tutorías resaltando el papel del alumno, como vemos a continuación:

No debes confundir las asesorías con las clases regulares. [...] Una vez que los estudiantes han trabajado el material, la asesoría se destina a presentar dudas que se aclaran mediante una discusión moderada y enriquecida por el tutor [...] Regularmente en la primera asesoría grupal el tutor explica [...] las “reglas del juego” [de la asignatura]. En las restantes asesorías, la dinámica de trabajo que comúnmente se sigue consiste en:

- a) El tutor inicia la sesión presentando brevemente el tema.
- b) Pide al grupo que participe presentando dudas y discutiéndolas.
- c) Cuando lo estima pertinente, interviene para aclarar dudas, ampliar la información, centrar la discusión, facilitar el diálogo y mejorar la comunicación.
- d) Apoya la reflexión y profundización en el tema, buscando que participe todo el grupo.
- e) Al finalizar propone un resumen.
- f) Informa al grupo del avance logrado y sugiere actividades de aprendizaje independiente para continuar trabajando fuera de la asesoría (*ibid.*: 66-67).

Cabe destacar también la parte procedimental en cuanto a lo que hará el tutor en las reuniones de trabajo con los alumnos, al detallar incluso actividades específicas como presentar, discutir, resumir, informar, etcétera. Lo que supone una sistematización base para el trabajo en el aula.

Después de poco más de una década, y ya situados en la modalidad en línea encontramos que la conceptualización de quién es y qué hace el tutor del SUA-UNAM, se habla de un perfil ampliado al presentarnos a un experto que maneja no sólo las cuestiones de trabajo en el aula, ya indicadas anteriormente, sino además es responsable de la utilización de recursos avanzados de comunicación e información para sesiones de tra-

bajo virtual, uso de correo electrónico, videoconferencia, foros de discusión y chat. Nuevas habilidades tecnológicas se han sumado al bagaje disciplinario y didáctico que se requiere para ser tutor, nuevas “competencias” docentes como se les denomina en la actualidad.

Ahora bien, además de lo formalizado institucionalmente en documentos específicos es interesante detenernos un poco en lo que ha ocurrido en la práctica, en el ejercicio cotidiano de los tutores del SUAFYL y las formas mediante las cuales han dado una impronta a su trabajo docente. Para ello retomamos los testimonios analizados en sendas investigaciones de posgrado,⁴ los cuales dan cuenta de procesos de construcción de una práctica *sui generis* de acuerdo con los siguientes rubros.

a) *Definición de un esquema referencial*. Es importante reconocer aquí el tipo de referentes desde los cuales los docentes construyen un esquema de acción propio, en el que se conjugan la formación previa (pedagógica, disciplinaria, cultural) con la acumulación de experiencias cotidianas. De entrada encontramos que en el caso de la disciplina, hay una vinculación directa entre los estudios cursados y el ejercicio de la docencia como principal opción de desempeño profesional. Veamos el siguiente testimonio: “Al terminar la carrera de pedagogía en el SUA, un poco antes del examen profesional me invitaron aquí mismo en SUA, se había ido quien daba sociología, entonces inicié la docencia en el sistema abierto [...] Toda mi trayectoria docente ha sido en sistema abierto” (Vera, 2005: 11).

También en este sentido otro profesor comenta:

La historia siempre me interesó [...] [Sobre la docencia] mi formación original es de maestra de primaria [...] al estudiar la carrera de historia [...] por la situación de falta de tiempo para buscar espacios en la investigación [...] me fue llevando por cierta comodidad a continuar en la misma línea, la docencia [...] trabajé dos años en preparatoria [...] En la Universidad

⁴ Se trata de dos tesis de maestría sobre los estudios de licenciatura en la División SUAFYL. La primera de Rojas (1998) sobre la implantación de la Carrera de Pedagogía en esta División, en el marco de las tendencias de formación universitaria en educación, y la segunda de Vera (2005) sobre la formación docente de los tutores del SUAFYL. En ambas investigaciones se aplicó una metodología de corte cualitativo.

presenté mi currículum, solicité directamente el SUA y me llamaron [...] yo había ya tenido trabajo a nivel superior en la UPN [...] En la Universidad empecé en el SUA, después me llamaron al escolarizado (*ibid.*: 86).

En cuanto a la formación pedagógica, si bien no todos los tutores han contado con una preparación previa, o incluso alguna actualización docente, la mayoría ha construido sus propios referentes pedagógicos sobre la base del desempeño cotidiano en el aula. Un ejemplo es el siguiente:

Graciela [Hierro] como tutora nunca desempeñó el papel de maestra. Para mí fue como la verdadera iniciación del SUA, por eso ahora rechazo muchas modalidades que no me parecen. [...] ¿De los profesores que mejor manejaran la tutoría en el Sistema Abierto? Yo creo que podemos mencionar a Graciela Hierro, a Marcela Gómez, a Rafael López G. Yo creo porque como nuestro grupo era la primera generación, nosotros les íbamos diciendo a los tutores cuando querían dar clase que así no era [...] Éramos unos diez o doce que decíamos “así no”, por la costumbre de haber trabajado ya en otros semestres de otra manera, como trabajamos con Graciela y Marcela (Rojas, 1998: 159).

Respecto del bagaje cultural, diversos referentes de índole diversa (familiar, escolar, académica, personal) han facilitado la elección del ejercicio de la docencia en la disciplina, como podemos apreciar a continuación:

[Elegí la carrera de geografía] por gusto, desde secundaria me llamó mucho la atención en la materia [...] aunque un poco con la idea de los viajes, las expediciones de una geografía del siglo XIX [...] [En cuanto a la docencia] inicialmente fue una de las formas para poder trabajar como estudiante [...] en los últimos semestres, una forma más fácil de trabajar y obtener recursos económicos es dando clases, porque un horario corrido en una institución [...] descuidas los estudios [...] empecé el cuarto año de la carrera [...] en secundaria y en preparatoria, en escuelas particulares. Llegué a la UNAM por invitación de una maestra [...] [inicié mi experiencia en docencia en nivel

superior en el SUA, en geografía] [...] mi experiencia en escolarizado fue más adelante [...] (Vera, 2005: 86-87).

En la mayoría de los casos se insiste en una relativa facilidad para transitar a la docencia en los diferentes niveles educativos.

b) *Marco institucional y tradición docente.* Para este rubro conviene observar el peso que juegan en el desempeño docente, por una parte, el marco institucional y, por la otra, la influencia de una tradición docente en la formación disciplinaria. Por ejemplo, la mayoría de los tutores ha tenido experiencia de trabajo docente en los diferentes niveles y ciclos educativos, en instituciones públicas y privadas, siendo la UNAM la que ejerce una influencia definitiva para atribuirle un estatuto más elevado a la docencia. Así se expresa un tutor:

yo sabía inglés, me gustaba la literatura, había estado trabajando antes dando clases de inglés y decidí que ya quería hacer algo más [...] y decidí estudiar literatura inglesa [...] [mi trayectoria docente] empecé en primaria en una escuela privada, dando clases de inglés, di clases también en secundaria [...] después en preparatoria [...] cuando me recibí, me ofrecieron una clase en el sistema escolarizado y unos meses después se inició el proyecto de letras inglesas en SUA [...] [empezamos] a elaborar el plan de estudios, materiales [en 1976] (*ibid.*: 103).

Por otra parte, la tradición docente bajo el referente de “dar clases” ha sido uno de los principales motivos de elección del desempeño como tutores. Sin embargo, ese mismo referente marca el contraste para no impartir una tutoría de la misma manera en que se daría una clase, tal y como se expresa en los testimonios siguientes:

Yo creo que nunca tuvimos en mente que hiciéramos una traducción a un curso monográfico o a una explicación de parte del profesor [...] Eso no [...] En el más estricto sentido, la apertura hacia el estudiante de que debe entrar en un proceso fuerte de autodidactismo a partir de los materiales elaborados para ellos. Y que entonces el trabajo tutorial no iba [...] o no debería ser más que la mejor guía, la colaboración, el respaldo, la asesoría

en el más estricto sentido, ¿no? Sí, porque si no, pues se convierte en un profesor de un sistema tradicional y viene siendo una réplica, y nada más (Rojas, 1998: 153).

[...] yo me di cuenta de que era un sistema mucho más estructurado, con un programa de trabajo muy exigente, pero también muy realista [...] los alumnos aquí salen mejor preparados [...] [que en el escolarizado, donde] el número de estudiantes que no tienen una idea realmente clara de lo que tienen que hacer es bastante grande [...] no es lo mismo una clase en un salón a la manera tradicional que una tutoría [...] el sistema no sólo obliga a los alumnos, obliga a los tutores [...] (Vera, 2005: 105).

También observamos aquí que el énfasis en el estudio riguroso de los contenidos se hace patente en la modalidad abierta, marcando un contraste importante con el sistema presencial.

c) Papel de los materiales de estudio en el esquema de trabajo en tutorías. Tanto la elaboración como la utilización de los materiales de estudio ha constituido un reto profesional y académico muy importante, en particular durante los primeros años de implantación de la modalidad, porque en un principio se experimentó con ideas novedosas hasta llegar a la conformación de guías y programas modélicos. Por otra parte, el que un tutor fuese al mismo tiempo elaborador de los materiales de la asignatura a impartir ofreció la posibilidad de investigar y crear estrategias de abordaje de contenidos disciplinarios. Tomemos el siguiente ejemplo:

La tutoría fue definida, establecida en función de la guía de estudio. Si la guía de estudio ya estaba definida, ya se tenía un modelo, ya debía haber una introducción general, el contenido se tenía que dividir en unidades; las unidades deberían tener un temario particular, deberían contener actividades de aprendizaje, la bibliografía básica, la bibliografía complementaria, la tutoría resultaba entonces de la utilización de la guía. Había que apegarse y se decía cómo van a manejar ustedes las actividades, cómo van a manejar la bibliografía básica o cómo van a manejar la bibliografía complementaria, etc. Entonces, de la definición de guía vino la definición de la actividad de la tutoría... (Rojas, 1998: 155).

También hemos de considerar que el hecho de contar con una guía de estudio, ya sea elaborada o no por el tutor, ha determinado de manera significativa la planeación de los cursos semestrales, así como la definición de estrategias que seguir en el trabajo en el aula. Así se expresa un tutor: “Doy clases basándome en mis guías; tuvimos que aprender una metodología [diferente] de diálogo constante con los alumnos, más de acuerdo con mi sentido pedagógico [...] que tiene mucha vinculación con la metodología del SUA que empleamos” (Vera, 2005: 97). Otros testimonios en este sentido expresan lo siguiente:

Yo seguía la guía de estudio, tuve una gran disciplina, comenzaba explicándoles [a los alumnos] de qué iba a tratar la materia; los animaba y los ponía en sus primeras actividades de aprendizaje [...] a veces llevaba los libros que tenían que consultar [...] Por lo general, las primeras actividades no las comprendían, entonces las tratábamos en clase [...] otro método es que ellos leyeran en clase sus actividades de aprendizaje [...] entre todos reordenaban la actividad [...] me resultó muy enriquecedor (*ibid.*: 69).

El tutor tiene otro trabajo [diferente del del maestro del escolarizado]. El trabajo del tutor debe ser más organizado [...] la tutoría es el resultado de una planeación que está vertida en una guía de estudio [...] uno tiene que someterse a la guía [...] uno tiene que ser respetuoso del instrumento de aprendizaje, por lo tanto si uno era elaborador de la guía y tutor, la combinación era perfecta. [Una tradición que se perdió en el SUAFYL] es el trabajo en equipo, se ha perdido la comunicación interna (*ibid.*: 97).

Se aprecia aquí que los materiales de estudio (guías, programas y antologías) han marcado un precedente importante en la planeación didáctica de los cursos universitarios.

d) *Singularidades de la relación docente-alumno.* Dada la realización habitual de las formas de interacción en la clase tradicional y el contraste impuesto por la impartición de tutorías, encontramos que en esta modalidad la relación entre tutores y alumnos, si bien no está exenta de conflicto y rechazo, también permite el establecimiento de fuertes lazos afectivos y

de mayor compromiso hacia el trabajo con el grupo. Conviene considerar aquí que el perfil del alumno del SUAFYL es diferente del del sistema escolarizado, por tratarse de gente con más edad y experiencia laboral, y con un proyecto de vida distinto. Dos tutores opinan al respecto:

yo en lo particular, el trabajo en la tutoría [...] sí fueron como [...], crear lazos muy fuertes, ¿no? Un nivel de trabajo con los alumnos, lazos afectivos, lazos intelectuales, lazos académicos, porque [...] De por sí el trabajo docente te involucra, ¿no? [...] Se habla desde otro lugar, ¿no? y en ése [...] ahí tiene un referente muy, muy importante el Sistema de Universidad Abierta, porque, claro, el tipo de involucramiento alumno-maestro o tutor, si es que sigue en esa modalidad de tutor hasta este momento de como estaba planteado [...] (Rojas, 1998: 154).

El sistema debe estar basado en algo que a mí me parece esencial: es una atención particular, diferenciada a los alumnos. Los alumnos del sistema abierto no tienen tiempo para venir a perderlo. Los alumnos del sistema escolarizado —aunque protesten de que las cosas no ocurren con la rapidez que ellos desean— vienen a perder el tiempo. Es decir, vienen a perder el tiempo con los momentos de ocio. Los alumnos de SUA no tienen esa posibilidad por sus propias condiciones; si a los alumnos de SUA no se les da la atención que ellos requieren por esa condición, entonces se está soslayando la importancia que tiene el servicio a los alumnos. Con esto quiero decir que el alumno del SUA debe ser asesorado académicamente, asesorado escolarmente, asesorado en sus servicios, y con esto quiero decir que el alumno de SUA debe tener el primer día de tutoría la guía correspondiente (*ibid.*: 155).

Se trata sin duda de una percepción distinta de la interacción establecida en el trabajo en el aula, definida por las características de la modalidad.

e) *Sentido y significado de la formación y el desempeño docente a través de las tutorías.* Ya sea que hablemos de tutores que iniciaron en la modalidad sin preparación previa, o bien de tutores que contaron con una formación inicial, la mayoría de ellos considera que el desempeño docente mediante las tutorías ha

ampliado el horizonte académico y profesional, asignándole un sentido de mayor compromiso al trabajo en la institución. Se considera invaluable atender el aspecto de la preparación docente, pero todos coinciden en la importancia de la práctica en el aula para contrastar, ajustar y enriquecer los referentes teóricos, disciplinarios y pedagógicos que han conformado el bagaje personal de los tutores. Un tutor expresa:

Escribo artículos en el periódico, en revistas, y ejerzo la profesión de [...] la terapia familiar [...] creo que la docencia es como la culminación de toda la serie de actividades, porque no puedes dar una docencia sin práctica, no puedes dar una docencia de puro libro [...] y me parece que la riqueza de los maestros [...] es la capacidad para transmitir algo de interés para los alumnos, porque van a ver un texto [...] cómo lo van a vincular con la vida (*ibid.*: 74).

Otro tutor señala: “No me dedicaría a otra cosa [...] la atmósfera, el ambiente, la academia [...] es toda mi vida [...] el contacto con los alumnos [...] Ser profesor te obliga a sentirte intelectualmente joven, anímicamente joven, pararte frente a un grupo, dialogar con los alumnos, que te midan, que te juzguen, implica la ventaja de sentirte vivo [...]” (*ibid.*: 102).

En su totalidad, los tutores demuestran un afecto especial por este ejercicio, el cual articulan con otras actividades académicas como la investigación, aun cuando las condiciones institucionales no han sido las mejores en términos económicos ni académicos. He aquí un ejemplo:

La docencia, actividad elegida actualmente] la conservaría en menor grado [...] las satisfacciones personales que uno debería tener con los alumnos no son tan inmediatas [...] en cambio uno hace trabajos fuera del aula, los beneficios son más concretos, mejor valorados, mejor estratificados; la Universidad ni premia ni castiga la docencia [...] lo que está premiando la Universidad son productos fuera de la docencia [...] entonces uno tiene que encontrar los medios para esa mayor producción [...] Lo que sucede es que la Universidad ha perdido la perspectiva

del trabajo del maestro, a veces no es una evaluación justa de lo que hace el maestro en el salón de clase (*ibid.*).

Con todo lo anterior hemos remarcado que la docencia en la modalidad de tutoría implantada en el SUAFYL, a lo largo de poco más de tres décadas ha sido producto de una combinación de experiencias, debate y reflexión.

5. COMENTARIOS FINALES

Podemos coincidir en que el quehacer docente es una construcción cotidiana y permanente, basada en un esquema referencial sustentado en una teorización disciplinaria y la reflexión sobre el propio desempeño pedagógico. Una especie de ejercicio de combinatoria de los requerimientos institucionales y la experiencia personal, aspectos todos ellos enriquecidos por las particularidades que adquiere el ejercicio de la docencia en la modalidad tutorial de un sistema no presencial.

No obstante la riqueza del trabajo de los docentes en las tutorías en la División SUAFYL, cabe destacar también algunos de los problemas que aquejan a la entidad en este rubro. Así tenemos una planta docente profesional con preparación insuficiente tanto en el desempeño en la modalidad abierta como en las disciplinas respectivas. Encontramos también fallas en la implantación de criterios de admisión, capacitación, actualización y perfeccionamiento de la planta académica. Por otra parte, hay una falta de apoyo presupuestal para regularizar y estabilizar a los docentes en ejercicio, y aunado a esto último, una falta sistemática de reconocimientos normativos para la promoción del personal académico.

Es por ello que al concluir nuestra participación, nos interesa proponer una breve reflexión sobre la actividad docente en esta modalidad, pues si bien el tutor de sistemas abiertos realiza diversas tareas propias de la modalidad, su trabajo se enmarca en una práctica educativa general. Sabemos que actualmente ya no se concibe la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, sino que ésta ha de tomar en cuenta la participación activa y creativa del alumno en el manejo de los contenidos, y la intervención del docente como coordinador y

promotor de este proceso. Un apoyo de esto último lo encontramos en los aportes de Carr y Pérez Gómez.

Basado en Aristóteles, Carr (1999: 186) señala que es posible diferenciar tres tipos de acción humana: teórica, tecnológica y praxeológica, siendo esta “la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción en particular que, en cualquier situación concreta constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético”. La educación corresponde a este tipo de actividad de carácter ético y político, y a partir de este planteamiento es conveniente situar la formación de los docentes.

De acuerdo con el autor, la preparación de los profesores tendría que ponderar la teoría, la técnica y la praxis, en donde esta última daría a la preparación docente el potencial para equilibrar conocimientos teóricos y capacidades técnicas sobre la base de la reflexión crítica, a fin de tomar “decisiones inteligentes y juicios astutos acerca de actuar de maneras deseables en situaciones de aula, prácticas y problemáticas” (*ibid.*: 191). En suma, habría que considerar la formación y la práctica de la docencia como un proceso esencialmente reflexivo y de investigación para traducir contenidos académicos y valores educativos a situaciones prácticas concretas; lo anterior permitiría cimentar una praxis que entramara el trabajo del docente con las actividades de los alumnos en forma dialógica. Asimismo y considerando lo anterior, afirmamos que la práctica es algo que se construye y no un simple hacer dado que implica siempre sentidos y significados enmarcados en la historia, la tradición y la ideología.

Otro aporte de Carr consiste en destacar que los sentidos y significados de la práctica educativa se construyen en cuatro planos: a) las intenciones del profesional según su propia interpretación; b) el plano social, en donde surge la interpretación de los otros; c) el plano histórico, en donde la interpretación se relaciona con el origen histórico de una práctica educativa dada y las tradiciones que la enmarcan; d) el plano político, puesto que en la práctica hay relaciones de poder, sometimiento, toma de decisiones y procesos democráticos vinculados con una ideología.

Pérez Gómez (1987a), hace referencia a cuatro enfoques para entender la enseñanza (tradicional, de entrenamiento, natu-

ralista, constructivo), así como a la caracterización de la práctica del docente desde las dimensiones tecnológica, heurística y ética. Es la dimensión heurística en particular la que nos interesa resaltar, toda vez que la práctica docente tiene un fuerte componente subjetivo que influye sobre las diferentes variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así:

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un *currículum* y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula (*ibid.*: 100).

En este sentido, estamos de acuerdo en enfatizar que la práctica docente del tutor del SUAFYL no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos sin correr el riesgo de reducirla a una actividad mecánica. De ahí la insistencia en desarrollar formas de trabajo vinculadas con el ejercicio del juicio práctico del docente, a fin de situar su labor como una actividad de carácter profesional, esto último mediante un proyecto permanente de formación docente en esta entidad.

El potencial de la tutoría está en el hecho de propiciar la comunicación y el intercambio con los alumnos, para que los contenidos académicos sean el pretexto para utilizar el entendimiento combinado con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano. Dice Pérez Gómez: “La mejor manera de implicar a los alumnos/as en las actividades de aprendizaje y a partir de esquemas de pensamiento y actuación es favorecer su intervención para determinar la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje” (*ibid.*: 102).

Así, si el tutor necesita actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, es

preciso contar con bases e infraestructura académico-institucional suficientes para garantizar la realización de este conjunto de tareas en las mejores condiciones posibles, reduciendo al máximo resultados desfavorables como la reprobación y la deserción. Sin embargo, actualmente en la Universidad son escasos los espacios para la reflexión y discusión del ejercicio de la docencia, de la preparación de quienes hacen posible la vida institucional, para no mencionar las condiciones de estabilidad laboral y retribución económica que tanto dejan que desear.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55, julio-diciembre, México, UNAM-CISE.
- BARBA MARTÍN, Leticia y Margarita Vera Carreño (1992), "Formación de tutores en el SUAFL", en *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica*, Memoria, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- BARRERA, Refugio *et al.* (1988), "La carrera de Pedagogía en el SUAFL", en *Trabajo elaborado para los Seminarios de Diagnóstico para el Congreso Universitario*, México, SUAFL-Comisión de Pedagogía.
- CARR, Wilfred (1999), "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro", en Marta Elba Tlaseca Ponce (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN, pp. 183-194.
- CUAED (2007), *Taller: formación de asesores para la educación a distancia*, Guía de estudio, México, CUAED-UNAM.
- FFYL (1974a), *Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM-FFYL.
- FFYL (1974b), *Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM-FFYL.
- LÓPEZ SUÁREZ, Adolfo *et al.* (1993), "Segunda unidad: el tutor SUA-UNAM", en *Curso introductorio al Sistema Universidad Abierta UNAM*, 2ª. ed., pp. 61-71, México, SUA-UNAM.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1987a), “Diferentes enfoques para entender la enseñanza”, en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 6ª. ed., pp. 78-81, Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1987b), “Comprender e intervenir en la escuela”, en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 6ª. ed., pp. 95-107, Madrid, Morata.
- ROJAS MORENO, Ileana (1992), “Los materiales de estudio de la carrera de Pedagogía en el SUAFYL. Una reflexión sobre sus posibilidades de desarrollo e innovación”, en *Memorias de la Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI*, pp. 177-186, México, UNAM.
- ROJAS MORENO, Ileana (1998), “Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM”, tesis de maestría, México, UNAM-FFYL.
- ROJAS MORENO, Ileana *et al.* (1995), “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, pp. 69-77, Madrid, UNED-AIESAD.
- ROJAS MORENO, Ileana *et al.* (2001), *Curso Formación y práctica docente de asesores en sistemas de educación abierta*, México, UNAM-SUAFYL.
- SUAFYL (1977), *Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo*, núm. 1, 2, 3 y 4, México, SUAFYL-Unidad de Asesoría Pedagógica.
- SUAFYL (1978), *Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo*, núm. 5, México, SUAFYL-Unidad de Asesoría Pedagógica.
- SUAFYL (1980), *Curso para tutores del SUAFYL. Documento de trabajo*, núm. 6, México, SUAFYL-Unidad de Asesoría Pedagógica.
- VERA CARREÑO, Margarita (2005), “Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)”, tesis de maestría, México, UNAM-FFYL.

2. TUTORÍA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE CON ROBÓTICA PEDAGÓGICA*

Enrique Ruiz-Velasco**

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este proyecto tuvo su marco en un curso mixto¹ de robótica pedagógica. Este curso no fue diseñado para transmitir un contenido en particular, sino concebido como un recurso flexible, un entorno de aprendizaje en el cual los estudiantes fueron capaces de explorar sus ideas y desarrollar habilidades y destrezas relevantes para su formación en tecnología en general y más particularmente en robótica pedagógica. El modelo pedagógico fue desarrollado con referencia a las perspectivas construccionistas del aprendizaje, con el objetivo de apoyar la autogestión, el autoconocimiento y el aprendizaje colaborativo, que era nuevo para todos los participantes en el curso. El énfasis estuvo en el desarrollo de nuevas perspectivas y la experiencia en una “comunidad de práctica virtual con robótica pedagógica”, a través del análisis y reflexión de la comunidad en línea; el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos para apoyar el desarrollo de sus pares al mismo tiempo que experimentaban un aprendizaje en red, todo ello expresado en la concepción, desarrollo, implantación y animación de robots pedagógicos, socializando y desarrollando la tutoría a través de sus *blogs* y utilizando los *webquest*. La reflexión crítica y las

* Los resultados que se ofrecen, corresponden a un proyecto de investigación auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

¹ Este curso mixto implicó 30% modalidad regular (presencial) y 70% modalidad virtual (posición remota).

discusiones fueron alentadas durante todo el tiempo. Se utilizaron herramientas asíncronas para acceder a los recursos y a la información.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO

Las Tecnologías de la Información, la Comunicación para el Conocimiento (TICC), por sus siglas en inglés (ICKT), *Information Communication and Knowledge Technologies*, se refieren a la aplicación de las TIC en algún campo del saber para la producción de conocimiento. Este modelo subyace en la forma de trabajar en la comunidad de aprendizaje virtual. Con esto se quiere denotar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación *per se* no tendría sentido si no es para producir y socializar conocimiento mediante su aplicación de manera racional. Con ello queremos señalar que es importante desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas de información (búsqueda, discriminación, clasificación, selección y recuperación) y, por otra parte, también se hace imprescindible desarrollar un conjunto de habilidades de comunicación, que nos permitan utilizar, comunicar, socializar y gestionar la información, todo con el objetivo final de crear conocimiento. Así pues, se pretende transmitir esta idea de acceder y manejar información, para comunicarla, socializarla, construir y gestionar conocimiento.

USUARIO-SISTEMA

Hasta la aparición de las comunidades de aprendizaje y de las comunidades de aprendizaje que aprenden en comunidad, las prácticas, usos y modelos de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en educación, se inclinaban al estudio de estos procesos de manera individual. Es decir, se investigaba alrededor de cómo se aprende de manera personal. Esto es, de acuerdo con el modelo de Gándara (1994: 73), el análisis y las reflexiones se hacían en torno a la modalidad

usuario-sistema. Si extendemos estos modelos de uso y consideramos diversas formas de interacción entre varios usuarios y distintos sistemas, resulta interesante estudiar las interacciones cognitivas (Ruiz-Velasco, 2003: 17) que se dan entre una comunidad o un grupo de comunidades en interacción con uno o varios sistemas para el análisis de la tutoría y el aprendizaje colaborativo, como un resultado de éstas.

INTERACCIÓN

La primera manera de interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación es mediante la selección de teclas mediante nuestras manos. No obstante, si el usuario ha sido capaz de cambiar de página y de avanzar en la lectura de un texto específico, no quiere decir, necesariamente, que ya está interactuando con el autor del texto. Aquí, la manera de interactuar del usuario con los materiales presentados depende del diseño mismo del material, por un lado, y, por el otro, del objetivo educacional. Hacemos incapié en que el hecho de cambiar de páginas y de avanzar o retroceder en un material específico, no quiere decir que el usuario ya esté interactuando completamente con el autor.

Podemos notar de lo anterior que una cosa es el contacto o la interacción física con las TIC y otra es la interacción con los contenidos educacionales. Aquí Papert (1993) hace una diferencia entre estos dos tipos de interacción. Él menciona que ésta puede ser instruccionalista, cuando el instructor controlando, guiando y restringiendo la información y los recursos asegura el éxito de ciertos objetivos de aprendizaje; o constructivista, cuando el instructor deja en libertad a los estudiantes para que construyan significados por ellos mismos a través de su interacción abierta con entornos ricos de aprendizaje.

SISTEMA INTERACTIVO

El usuario interactúa a través del sistema computacional. Estas interacciones son efectuadas en función del diseño del software o sistema computacional y como se nota, estos sistemas ya es-

tán definidos, preestablecidos y difícilmente son modificables. Es en este sentido que se vuelven más importantes que los contenidos. Si los contenidos son buenos y si se cuenta con un buen instructor, entonces podría asegurarse un éxito en el uso de estos sistemas computacionales o software educativo. Es por ello que se puede definir a un sistema interactivo (Ruiz-Velasco, 1999) como aquel que permite:

- explorar, interactuar libremente (en el sentido que el usuario desee)
- interactuar de manera directa con los datos que alimentan el sistema (modificaciones)
- alterar los modelos (físicos, matemáticos, etc.) que definen el concepto o fenómeno en estudio
- realizar simulaciones del fenómeno o concepto en estudio (cambiando únicamente algunos parámetros)
- quitar o anexar gráficas
- utilizar distinto software (volviendo más robusta la aplicación en uso)
- interactuar con distintos usuarios (desde distintos espacios y tiempos)
- controlar distintos dispositivos tecnológicos físicos (miniaturizados) reales o virtuales
- usar distintas interfaces de hardware
- navegar fácilmente con la red más grande del mundo (Internet)

Estas características serían ideales en el software educativo, empero, depende de los diseñadores de software su acceso o limitación. Aquí lo importante por rescatar es que la interactividad que se requiere sea una interactividad cognitiva.

INTERACTIVIDAD COGNITIVA

Por interactividad cognitiva (*ibid.*: 137) entenderemos la comunicación bidireccional que se da entre los procesos cognitivos del usuario y la información obtenida a través de los recursos tecnológicos utilizados, que le permiten la construcción de sus

propios conocimientos y conceptos, en función de sus experiencias, experimentaciones y exploraciones en entornos educativos tanto reales como virtuales. La interacción entre el usuario de una computadora y la computadora no se refiere únicamente a manipular o decidir el uso de ciertas teclas o a “descubrir” cosas ocultas durante la ejecución del programa, sino se trata de desarrollar nuevas habilidades durante este proceso de interacción. Por ejemplo, la noción de obtener información de distintas bases de datos puede ser generada, pero la noción específica de recuperar información desde una base de datos en particular, se desarrolla en la medida en que se utiliza esa base de datos específica.

El descubrimiento, la exploración y la experimentación pueden ocurrir en entornos ricos e interesantes para los usuarios. A éstos les gusta interactuar directamente con el entorno para encontrar información por ellos mismos. Al estar interactuando con un programa específico, ya están trabajando con una representación concreta de la realidad, o con representaciones más abstractas.

Las posibilidades de interacción que permiten en general las TIC y, en particular, los multimedios² y la realidad virtual³ abren un universo nuevo de posibilidades a los usuarios. Esto es, no tendrán que trabajar en espacios constreñidos y limitados por el tiempo y el espacio. Si el resultado de la interacción

² La tecnología de multimedios es aquella que tiene la posibilidad de combinar texto, sonido, video, gráficas y animación en sistemas que permiten desarrollar aplicaciones para la capacitación, la educación, el entretenimiento, y tantas otras posibilidades como nuestra capacidad de imaginación nos lo permita.

³ La realidad virtual es una representación de hechos o fenómenos a través de medios electrónicos. Nos ofrece la sensación de estar en una situación real en la que podemos interactuar con lo que nos rodea. La realidad virtual puede ser de dos tipos: de inmersión y de no inmersión. Los métodos de inmersión de realidad virtual se relacionan con un ambiente tridimensional creado por computadora (imágenes de síntesis) el cual se manipula a través de cascos, guantes u otros dispositivos que capturan la posición y rotación de diferentes partes del cuerpo humano. La realidad virtual de no inmersión, utiliza medios como el que actualmente nos ofrece la Internet en el cual podemos interactuar en tiempo real con diferentes personas en espacios y ambientes que en realidad no existen utilizando únicamente la computadora. La realidad virtual de no inmersión, tiene una gran ventaja sobre la realidad virtual de inmersión, su bajo costo y la fácil y rápida aceptación por parte de los usuarios. La realidad virtual de inmersión, es de muy alto costo. Actualmente los usuarios, prefieren manipular el ambiente virtual por medio de dispositivos familiares como el teclado y el ratón que por medio de cascos o guantes virtuales.

entre el estudiante y el entorno computacional es rico, satisfactorio y motivante, entonces, es factible, que los usuarios transfieran estas habilidades de comunicación con el entorno computacional, hacia otras situaciones educativas, familiares y sociales. En la medida en la que los estudiantes van desarrollando nuevas estrategias de comunicación e interacción con la computadora y que sus conocimientos van aumentando, su interacción será menos limitada.

El problema de la interacción no solamente radica en el acceso a diferentes medios como lo permiten los multimedios o Internet, también es un problema de decisión sobre a qué información acceder y seleccionar. No es conveniente únicamente recibir información de manera pasiva. Es decir, el estudiante debe elegir cómo recibir la información, qué información recibir y cuándo recibirla. El concepto de interactividad no debe confundirse con el de retroalimentación. El concepto de interactividad debería asociarse a situaciones educativas en las cuales existan respuestas cognitivas de distintos tipos por parte del aprendiz. La interacción entre estudiante-tutor-tecnología tiene beneficios cognitivos. Aquí el reto es no descuidar los aspectos afectivos y motivacionales del estudiante.

Los entornos de aprendizaje colaborativo permiten una construcción activa del conocimiento entre estudiantes, además de privilegiar un enfoque autodirigido.

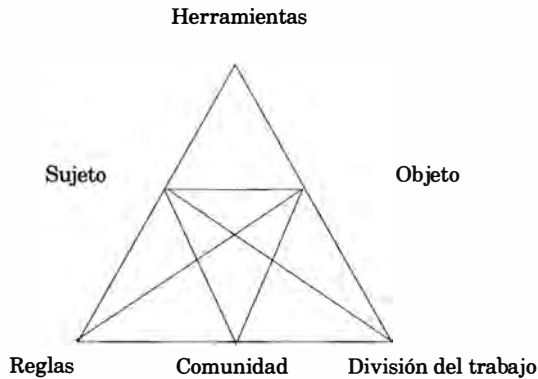
Gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación, se pueden extender enormemente las posibilidades del aprendizaje colaborativo a todos los estudiantes. Ahora, también puede decirse que ya no existen estudiantes a distancia, porque se han suprimido estas distancias y se puede incluso manipular a placer el tiempo. En contextos de entrenamiento, la interactividad es vista como la posibilidad de incrementar la velocidad de asimilación y el grado de retención de la información. La interacción y el aprendizaje colaborativo entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno de aprendizaje *ad hoc* garantiza la construcción del conocimiento entre estudiantes y tutores, y privilegia un enfoque independiente y flexible.

EL MODELO KUUTTI (1996: 17-44)

Figura 1. Estructura de base de una actividad de una comunidad según Kuutti, 1996



Figura 0
Relación individual
mediatizada según Kuutti, 1996



El modelo Kuutti plantea esencialmente las interacciones que se dan entre los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el sujeto aprendiz, el objeto de aprendizaje y las herramientas para lograr este proceso. Asimismo, Kuutti plantea el enriquecimiento de las interacciones que se dan entre estos tres elementos: las reglas de trabajo, la comunidad misma de aprendizaje y la división del trabajo.

Podemos observar a través del modelo Kuutti que las interacciones posibles teniendo como eje fundamental al sujeto son:

- sujeto-objeto-herramientas
- sujeto-objeto-comunidad

- sujeto-herramientas-comunidad
- sujeto-división del trabajo-objeto
- sujeto-reglas-comunidad
- sujeto-herramientas-reglas
- sujeto-división del trabajo-comunidad

De la misma manera, si tomamos a la comunidad como elemento de estudio, tendremos las siguientes interacciones posibles:

- Comunidad-sujeto-objeto
- Comunidad-objeto-herramientas
- Comunidad-sujeto-herramientas
- Comunidad-sujeto-reglas
- Comunidad-sujeto-división del trabajo
- Comunidad-objeto-división del trabajo
- Comunidad-reglas-objeto

CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE QUE APRENDE EN COMUNIDAD

El grupo de trabajo lo integraron estudiantes de un curso mixto de robótica pedagógica (55 estudiantes de distintas disciplinas egresados de la UNAM), de alto rendimiento, en un Diplomado de Formación en Tecnologías, impartido en la CUAED-UNAM, durante 60 horas. De manera unánime y en la primera sesión de trabajo presencial, en el grupo, se decidió conformar una comunidad de aprendizaje que aprendiera en comunidad. Se definieron claramente las reglas del juego, así como los prerrequisitos que había que cumplir para echar a andar una comunidad de aprendizaje de este estilo. Todos estuvieron de acuerdo en realizar su mejor esfuerzo para llevar a feliz término esta experiencia de aprendizaje. Se discutió ampliamente sobre lo que era una comunidad de aprendizaje y cuáles eran sus ventajas, potencialidades y responsabilidades de trabajar de manera virtual y en comunidad.

Se partió del hecho de considerar que los usuarios tenían disposición y actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y, particularmente, hacia el aprendizaje con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en comuni-

dad. Es decir, fue imprescindible que los estudiantes estuvieran sensibilizados hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y que tuvieran la disposición mental y la disciplina para funcionar eficazmente en el entorno educativo que supone el uso de estas nuevas tecnologías y metodologías.

Más que la memorización de una serie de comandos, los estudiantes debían contar con un alto nivel conceptual sobre la tecnología que estaban utilizando. Para ello tuvieron que aprender a desarrollar las habilidades que les permitieran una inmersión en la Internet, la lectura de los contenidos de documentos técnicos, la obtención, búsqueda, recuperación, uso y socialización de información sobre los temas de estudio. Asimismo, se aseguró que los participantes mostraran dominio sobre las principales habilidades de información-comunicación-conocimiento: búsqueda, clasificación, discriminación, selección, uso y socialización de información para la producción de conocimiento. Supieron navegar en Internet y utilizar motores de búsqueda sencilla y avanzada. Además conocieron y manejaron las herramientas básicas de los sistemas de edición y comunicación en las plataformas virtuales y entre grupos y comunidades. Aprendieron a desarrollar *blogs* y el uso de los *webquest*. En suma, se volvieron *bloggers*.

La fase de capacitación de los estudiantes en el uso y manejo de estas herramientas se llevó a cabo durante tres sesiones de cuatro horas. Finalmente, se conformó una comunidad de aprendizaje que disponía de herramientas de Internet (*blog* y *webquest*) para funcionar como comunidad de aprendizaje colaborativa.

ELEMENTOS CENSORES PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

- Determinación clara y precisa de los objetivos de aprendizaje (qué objetivos educativos apoyarían una comunidad de aprendizaje en red).
- Determinación clara y precisa de las tareas (tareas y actividades que tienen mérito educativo y que ayudarían a construir el tema o concepto en estudio).

- Determinación del tamaño del grupo (éste dependería de los objetivos de aprendizaje, de la interacción esperada —cómo se organizaría la comunicación—, de cómo se diseñaría la tarea y de las herramientas tecnológicas accesibles).
- Determinación de los recursos tecnológicos (aprovechamiento de la modalidad tecnológica susceptible de ser explotada por los objetivos, tarea y tamaño del grupo).
- Determinación clara y precisa de la interacción entre todos los elementos considerados (niveles de estructuración de las interacciones).

MECÁNICA DEL TRABAJO

Las sesiones presenciales fueron durante cuatro semanas (los martes) a razón de cinco horas por semana. Los participantes del grupo estuvieron de acuerdo en que a pesar de que tendríamos pocas horas en las sesiones presenciales, lo sustancial del trabajo y del aprendizaje comunitario se llevaría a cabo de manera virtual (diez horas a la semana, durante cuatro semanas). Asimismo, se convino en que al final del curso habría por lo menos una sesión presencial para evaluar la experiencia de aprendizaje en el grupo.

Una vez satisfechos los requisitos de uso y manejo eficaz y amigable de las herramientas tecnológicas de Internet (*blog* y *webquest*) por todos y cada uno de los integrantes de los equipos, se conformó su comunidad de aprendizaje virtual. Todos conocieron la mecánica de trabajo con relación al curso. El curso pretendía optimizar el potencial de uso y aplicación de la robótica pedagógica en *entornos virtuales de aprendizaje*, de forma tal que se fortaleciera la reflexión de ideas, la creatividad, la innovación, la abstracción, la práctica y uso de nuevos medios tecnológicos para la generación de conocimiento y la reducción del tiempo y del esfuerzo cognitivos. Hubo lecturas obligadas de textos, que tuvieron sus propios espacios para la interacción entre todos los participantes. Esto es, se utilizaron los *blogs* para los trabajos finales y uno en donde el grupo completo participaría en la construcción de un proyecto comunitario, un robot pedagógico. Un grupo trabajaría sobre la concepción (mecánica), otro sobre diseño y animación (electricidad), otro sobre la

comunicación con la computadora (electrónica) y uno más sobre el control (informática) y puesta en marcha de un robot pedagógico. Todos trabajarían desde la virtualidad y tendrían que colaborar con el resto de los equipos conformando así sus comunidades de aprendizaje.

EL BLOG Y EL WEBQUEST EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La convergencia de medios ha abierto nuevas posibilidades de creación, uso y consumo de información a través de los multimedia y de la Internet pasando por todos los sentidos. Es en gran medida, gracias a la Internet, que ha podido desarrollarse una integración de códigos, lenguajes y de nuevos sistemas de realidad virtual 3D con los que se han podido crear nuevas composiciones e interconexiones para el desarrollo de información, tanto estática como dinámica (imagen, voz, sonido, texto, etc.), en muy variados formatos y soportes. Todo ello apunta a que estamos en posibilidades de hablar sobre que la información puede eventualmente ser experimentada y vivida por el mismo sujeto que la genera, la transmite o la recibe, en función de la inmersión proporcionada por la realidad virtual con imágenes estáticas y dinámicas en 3D y del nivel de interactividad desde el punto de vista cognitivo que puede aportar esta convergencia de medios.

De acuerdo con Ramón Salaverría (s.f.) las dimensiones que se entrelazan para producir la convergencia de medios son: la empresarial, la tecnológica, la profesional y la comunicativa. Tanto la dimensión empresarial como la profesional y la comunicativa nos permiten entender el fenómeno de la convergencia de medios, pero consideramos que la dimensión tecnológica es la que ha marcado la pauta para hacer posible este fenómeno. Es por ello que la abordaremos a continuación.

DIMENSIÓN TECNOLÓGICA

Los sistemas basados en el estándar *XML* permiten desvincular la forma del contenido y es gracias a esto que la publicación en

distintas y variadas plataformas físicas o digitales tales como *Web*, *TV* interactiva, *WAP*, *PDA*, *PDF*, etcétera, se ha vuelto factible y rápida. Desvincular forma y contenido implica continuar con el desarrollo de sistemas de gestión integrada de contenidos (*Content Management Systems*), resultando ser éste, uno de los objetivos principales de la dimensión tecnológica: avanzar en el desarrollo, implementación y uso de los sistemas integrados de gestión de contenidos.

Los receptores digitales de información con capacidad para reproducir contenidos multimedia están convergiendo rápidamente hacia la movilidad y la interactividad. Esto quiere decir que la dimensión tecnológica está tendiendo hacia la hibridación entre medios.

Podemos deducir que la convergencia de medios intenta optimizar los recursos de distintas plataformas de contenidos para darle mayor valor agregado a cada uno de sus productos, ya sean éstos a través de *TV*, radio, impreso, móvil o digitales y trayendo como resultado la generación de nuevas formas y lenguajes de creación de información. Veamos el caso del *blog*.

QUÉ ES UN *BLOG*

El término *blog* fue definido por el estadounidense Jorn Barger en diciembre de 1997.

Un *weblog* (también llamado *blog*) es un espacio personal de escritura en la Internet. Podemos pensarlo como un diario en línea, un lugar en el que una persona escribe asiduamente. En el *blog* toda la escritura se maneja vía la web. Un *blog* está diseñado para que, como en un diario, cada escritura, tenga fecha de publicación, de forma tal que el escritor o *weblogger* y los lectores puedan seguir una secuenciación de todo lo que se ha publicado en el *blog*. Realmente no necesitamos saber nada desde el punto de vista técnico o tecnológico para poder tener nuestro propio *blog* más que leer y escribir.

Algunas variantes del *weblog* son los *fololog* para fotografía, los *vlogs* para videos, los *audioblogs* para audio y los *moblog* para teléfonos celulares.

LOS WEBLOGGERS

Son los usuarios de los *blogs*. Los *webloggers* conforman comunidades en línea con quienes comparten intereses. Se han formado muchas comunidades de *webloggers* en línea. Existen comunidades colaborativas que se sirven de un *weblog* como herramienta para escribir, reflexionar, comentar y opinar sobre información concerniente a sus intereses.

EL BLOG COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

El *blog* nos permite, desde nuestra propia individualidad, salir al mundo y del mundo, y regresar a nuestro espacio personal (el *blog*). Pensemos en la importancia que tiene el hecho de saber que tenemos un espacio personal para desarrollar un plan o proyecto propio, en donde nosotros mismos somos responsables del desarrollo de este espacio. Es decir, crecerá tanto como queramos y trabajemos. Lo anterior aumenta indiscutiblemente nuestras capacidades de autoafirmación, autoconfianza y responsabilidad.

Disponer de un *blog* es tener la oportunidad de acceder al hipertexto, crear documentos que puedan tener ligas, imágenes, etcétera. Es decir, pueden ser diseñados los *blogs* de tal forma que den cuenta de un documento perfectamente didáctico. Para ello, podemos pensar en los *blogs* como una herramienta de optimización del aprendizaje de acuerdo con Père Marques (s.f.), además de utilizar otro tipo de recursos didácticos como los *Webquest* o los *Miniquest*. Un *blog* puede ser diseñado como queramos desde el punto de vista didáctico. En este espacio pueden converger todos y cada uno de las distintos medios y modalidades educativas. Es por ello que se vuelve una clara herramienta paradigmática de convergencia de medios.

EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE CONVERGENCIA DE MEDIOS

Desde el punto de vista tecnológico, un *blog*, además de que permite desvincular la forma del contenido y esto representa un

gran avance para su manipulación y comunicación, demuestra entre otras muchas, las siguientes características:

Estructuración a través del hipertexto. En un *blog* pueden converger distintos medios: video, audio, imagen, texto, pero lo más importante es que un *blog* nos permite estructurar la información existente en la *www* a través del hipertexto. Esta estructuración implica *per se* un gran avance con respecto a la posibilidad de explotar desde el punto de vista pedagógico-didáctico el *blog*. Es decir, podemos generar, crear información y contenidos, que posteriormente podremos gestionar. Todo ello a través del modelo TICC (Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Conocimiento). Este modelo considera como habilidades tecnológicas las siguientes: buscar, seleccionar, clasificar, discriminar, recuperar, usar y socializar información a través de la Internet para ubicarla y gestionarla en el *blog*.

Expresión de opiniones. Un *blog* permite expresar opiniones en Internet. En este lugar se puede recopilar y socializar todo aquello que parezca interesante, ya sean comentarios educativos, políticos, sociales, a través de un diario personal o de distintos hipervínculos a distintos sitios *Web*.

Un *blog* puede ser utilizado para organizar nuestras propias ideas. Otros lo utilizan para hacer llegar sus opiniones a miles de personas de todo el mundo. Los profesionales del periodismo, utilizan los *blogs* para publicar noticias impactantes, y hay personas que recurren a ellos para expresar sus pensamientos íntimos como si lo estuvieran haciendo en su diario. Cuando tengamos algo que decir a todo el mundo, el *blog* puede ser la solución.

Obtención de comentarios. Los *blogs* son otra forma de conocer distintos puntos de vista y entrar en contacto con personas que socializan sus ideas. Esta opción permite a los usuarios de todo el mundo que visitan el *blog* expresar su opinión sobre la información que usted comparte en su *blog*. Existe la opción de decidir si desea recibir o no comentarios sobre cada entrada y borrar todo con lo que no esté de acuerdo.

Conformación de grupos. Los grupos de *blogs* son excelentes herramientas de comunicación para comunidades reducidas,

familias u otros colectivos. Un *blog* otorga a su grupo, un espacio propio en Internet donde compartir noticias, vínculos e ideas.

Generación de perfiles. Los perfiles en *blogger* permiten buscar personas y *blogs* afines a sus intereses. El perfil de *blogger* refleja sus *blogs*, sus entradas recientes y al hacer “clic” sobre un interés o una ubicación, obtendrá los perfiles de otros usuarios cuyos *blogs* le pueden ser útiles.

Envío de fotografías. Mediante un *blog*, se puede compartir una fotografía. Existe una opción para subir fotografías en el *blog*. Basta con hacer “clic” en el botón de la fotografía para subir la foto desde su equipo. En otro caso, si la fotografía que se desea poner en el *blog* ya está en la *web*, resulta más sencillo todavía. Sólo hay que ubicarla.

También se pueden mandar fotos hechas con la cámara del móvil directamente al *blog* mientras se desliza con *blogger móvil*.

El blog móvil (celular). Moblog. Con *blogger móvil* puede enviar fotografías directamente a un *blog*. Basta con que se envíe un mensaje por teléfono a go@blogger.com. No se necesita una cuenta de *blogger*. El mensaje será suficiente para crear un *blog* nuevo y publicar la fotografía o el texto que se quiera enviar.

Si se desea solicitar un *blog móvil* o cambiar entradas a otro *blog*, basta con acceder a go.blogger.com y utilizar el código *blogger* enviado a un teléfono.

Se pueden mandar mensajes de correo electrónico directamente desde un teléfono celular, también se pueden crear entradas en el *blog* utilizando Mail-to-Blogger.

El audio blog. Audioblog. La función *AudioBlogger* permite llamar a *blogger* desde cualquier teléfono y dejar un mensaje, que se publica inmediatamente en un sitio como un archivo de audio MP3.

EL BLOG Y LA CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS PROPIOS

Por qué “un *blog* facilita la autoafirmación del usuario siguiendo el modelo TICC de habilidades de búsqueda, clasificación, discriminación, selección, recuperación, uso, socialización y gestión de información”. Consideramos que puede haber dos posibi-

lidades. La primera se refiere a los “neófitos” ya que en los entornos ajenos a las tecnologías, éstas se encuentran “fetichizadas”: otorgan a su uso y a quien las usa un halo de ser especial por dominar ese “*know how*”. Y en efecto, como derivación puede entenderse que en el momento en que se logran romper barreras para acercarse a ellas, y el “neófito” se apropia de esos saberes, la sensación de logro es considerable. Pero además, la lógica de esas tecnologías sumerge al usuario en un mundo que exige y promueve en él ciertas características, habilidades y competencias que traen como consecuencia una expansión real del sujeto en materia de saberes y no sólo de eso, sino de “estar en el mundo”. Esas habilidades son búsqueda, clasificación, discriminación, selección, recuperación, uso, socialización y gestión de información.

Se puede afirmar que al momento de aprender y realizar el trabajo que el *blog* exige, los sujetos están fomentándolas y promoviéndolas en su uso constante. Lo anterior, bien podría señalarse, es una característica propia de las tecnologías. La peculiaridad del *blog* como tecnología es precisamente que permite al sujeto colocarse frente a la amplia comunidad de cibernautas, colocarse como un creador de su propio mundo, de sus propuestas, sensibilidades, intereses, como tal es visto y de esa manera recibe retroalimentación constante. El *blog* es un medio para construir los mundos propios en comunidad y ello indudablemente va a repercutir en una autoafirmación del sujeto.

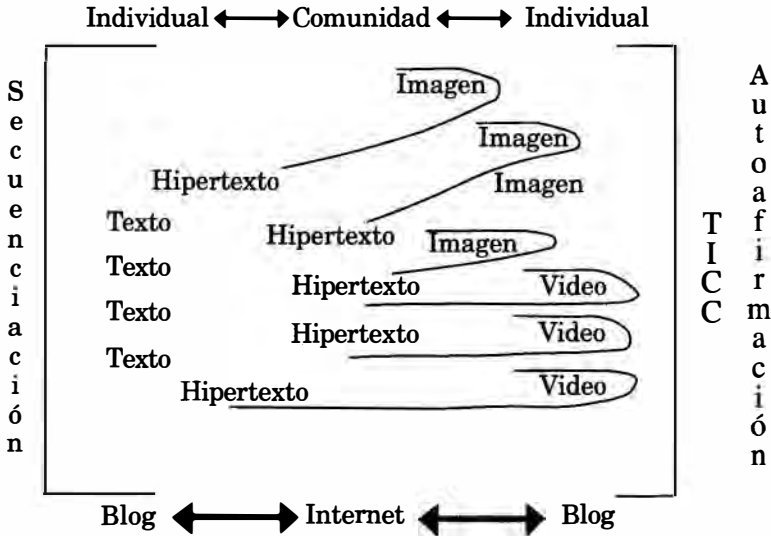
La figura 2 muestra sucintamente la importancia del *blog* desde el punto de vista tecnológico y como potenciadora de la capacidad autoafirmante del usuario.

EL BLOG EN LA ACCIÓN TUTORAL

Se organizó un blog para el curso de robótica pedagógica, de manera que la mayoría de los trabajos del curso se realizaran a través del *blog*, mediante la acción tutorial.

- El grupo definió el *blog* educativo como un espacio comunitario en el cual cada integrante del curso (incluyendo al tutor) “publica” o “muestra” sus tareas, tanto para sí mismo como para los demás. Este espacio es universal, con lo

Figura 2.



cual los alumnos pueden acceder a él desde cualquier lugar, desde casa, desde la escuela, o en casa de un amigo o familiar.

- Este espacio permitió buscar tareas “personalizadas”, con cierto margen de opción, para los alumnos. Por ejemplo, si deben buscar información sobre entornos emergentes de aprendizaje, la información no debería repetirse.
- Se aprovechó la grandiosidad de la Internet para que los estudiantes pudieran buscar, clasificar, discriminar, recuperar, usar, socializar y gestionar información.
- Además los estudiantes crearon su *blog* personal, en donde guardan sus propias evidencias de aprendizaje (trabajos y actividades realizados).

Las actividades que los alumnos debieron realizar durante el curso fueron las siguientes:

- Crear una dirección de correo electrónico personal para esta clase
- Crear un *blog* personal y un *blog* para el grupo

- Estudiar, diseñar, publicar y analizar una *Webquest* o una *Miniquest* en el *blog* del grupo
- Publicar apuntes de clase en el *blog*
- Publicar tareas de curso en el *blog*
- Buscar ligas, imágenes e insertarlas en el *blog*
- Buscar un video alusivo al curso en un repositorio e insertarlo en el *blog*
- Mantener animado el *blog* del curso mixto de robótica pedagógica
- Crear, animar y gestionar un *blog* personal

En la dirección <<http://estrategiasdeusodecontenidosdigitales.blogspot.com/>> están las instrucciones para que el usuario aprenda a diseñar una *webquest*.

En esta misma dirección el usuario aprende a hacer un robot pedagógico mediante una situación didáctica constructorista.

Se podrán observar en la sección de recursos de esta *webquest*, las distintas ligas activadas a través del hipertexto para generar información y allegarse de más recursos en la Internet. Es importante hacer hincapié en que en un *blog*, la información se va sucediendo de manera secuencial con respecto al tiempo. Ello nos permitirá tener la información generada, siempre ordenada y lista para gestionarse.

EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se trabajó en el desarrollo de una situación didáctica constructorista intitulada “El robot” mediante los *blogs* y los *webquest* en y desde la virtualidad. Hubo un *blog* grupal general y cuatro *blogs* correspondientes a los cuatro grupos, además de los *blogs* individuales. Esta situación constó de dos partes: la tarea y los recursos. En la tarea se hace una descripción detallada del conjunto de actividades que realizar por los equipos; los recursos se refieren a la organización del material educativo que tendrían a disposición para dar cuenta de las actividades educativas. Los distintos equipos se dividieron el trabajo y trabajando en y desde la virtualidad, se abocaron a desarrollar su robot pedagógico y a consignar y mostrar sus resultados en sus *blogs* respectivos.

SITUACIÓN DIDÁCTICA CONSTRUCCIONISTA DEL ROBOT

Tarea

1. Trabajando en equipos de 4 personas discutan y definan lo siguiente: ¿Qué es un robot? ¿Qué es la robótica? ¿Qué es la *robótica pedagógica*? ¿Qué es un robot pedagógico? ¿Cuáles son las principales fases en las que se divide la construcción de un robot pedagógico? ¿Cómo se construye un robot pedagógico? ¿Para qué sirve un robot pedagógico? ¿Cuáles son las principales diferencias entre un robot pedagógico y un robot industrial? ¿En qué campos del conocimiento se puede aplicar la robótica pedagógica?

Describan lo más detalladamente posible cómo construyeron su robot pedagógico y cuáles son sus ventajas desde el punto de vista didáctico y tecnológico.

Conciban y diseñen un (robot) prototipo didáctico. Realicen el proyecto en computadora en algún procesador de texto. Discutan la viabilidad del proyecto con sus compañeros de equipo.

2. Elaboren la parte mecánica de su prototipo.
3. Anímenlo desde el punto de vista eléctrico.
4. Conéctelo a la computadora y desarrollen un pequeño programa informático para controlar su dispositivo didáctico.
5. Hagan un reporte de su prototipo. Mencionen su utilidad y las posibilidades de mejorarlo. Expongan ante el grupo cómo desarrollaron su robot didáctico y cuáles fueron las principales complicaciones u obstáculos que se encontraron durante las distintas fases de construcción de su robot pedagógico.

Recursos:

Lectura sobre la *Robótica Pedagógica*

Microcomputadora, material de recuperación, interfaz electrónica, compilador de *Basic* y de *LogoObject*.

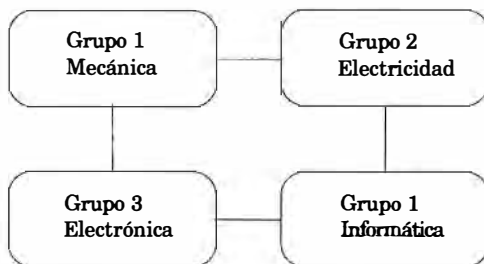
INTERACCIONES COMUNIDAD-SUJETO-OBJETO- HERRAMIENTAS-REGLAS-DIVISIÓN DEL TRABAJO

De acuerdo con el modelo de Kuutti (1996), en estas interacciones, fue importante determinar si las herramientas fueron las apropiadas para la consecución de los objetivos. La definición de los objetivos estuvo influenciada por la existencia de la comunidad misma y de las herramientas y competencias de los miembros de la comunidad. Se produjo una responsabilidad colectiva cuando los grupos se dieron cuenta de que las evaluaciones se harían en grupo. Se conciliaron los objetivos individuales para alcanzar acciones comunes. Esto exigió que se estableciera un lenguaje común y los miembros de los grupos se comprometieron de manera individual a contribuir para la consecución de los objetivos comunes explícitos. Las acciones no se predefinieron. Se negoció de manera colectiva en función del proyecto colaborativo (un robot pedagógico). Los miembros de la comunidad fueron conscientes de sus competencias individuales y sociales para apoyarse en las de sus pares y las del tutor. Se inclinó la comunidad por la realización de actividades colectivas, tomando en consideración la disponibilidad y elección de los canales de comunicación (*blogs* y *webquest*). Ellos conocieron las posibilidades y limitaciones de cada uno de estos canales de comunicación. A lo largo de la experiencia los miembros de la comunidad fueron conscientes de la diferencia que existe entre una comunidad de trabajo y una comunidad de aprendizaje.

DISTRIBUCIÓN DE EQUIPOS Y DEL TRABAJO EN EQUIPO

El esquema siguiente muestra la distribución por equipos de los alumnos en el grupo. El trabajo estaba subdividido en cuatro partes. Los miembros de cada equipo tuvieron que preparar las lecturas, los resúmenes, los trabajos, las respuestas a las preguntas, las discusiones intragrupos e intergrupos y la síntesis para producir el robot pedagógico final y ponerlo a disposición en la plataforma virtual para que pudiera ser visto, trabajado y sometido a la consideración del grupo completo.

Modelo de conformación de equipos en el grupo



EL TRABAJO DE MANERA COLABORATIVA

En el proceso de aprendizaje colaborativo los estudiantes contribuyen en los aprendizajes del grupo. En el aprendizaje cooperativo se trabaja en equipo y cada equipo apoya la obra colectiva. Básicamente la estructura de la actividad pedagógica es impuesta. La experimentación y la exploración son guiadas por el profesor de acuerdo con la estructura. En el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje individual es resultado de las actividades del grupo o comunidad. Los estudiantes comparten los recursos con el grupo y utilizan el trabajo realizado en grupo para aprender. Aquí la estructura de la actividad pedagógica es flexible y abierta. Los recorridos de la experimentación y la exploración son libres.

LA ACCIÓN TUTORAL

La orientación y la acción tutorial supusieron la comunicación ininterrumpida, siempre efectiva, fácil y expedita entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso híbrido.

EL PAPEL DEL TUTOR

El papel del tutor en educación virtual, al igual que en la educación regular, es el de servir de enlace entre las instituciones y

los educandos, y de adaptar los contenidos a las necesidades particulares de cada uno de ellos. Además, supone la preparación de cursos y la evaluación de trabajos y exámenes, y la realización, motivación y tutoría de manera aséptica, creativa y dinámica. Estos elementos son fundamentales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo se piensa que la acción y orientación tutorial en línea supone menos trabajo que la acción y orientación tutorial en educación regular. No obstante, dadas las sincronías/asincronías del tiempo y el espacio en el que ocurre este acto educativo, la tutoría virtual se vuelve más compleja y demandante. Así pues, la orientación y acción tutorial fueron doblemente dinámicas y creativas para asegurar la comunicación-acción continua por parte del tutor y los alumnos.

EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes deben responder siempre de manera activa y creativa, estableciendo un diálogo continuo e ininterrumpido con sus tutores y pares a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El tiempo y la disponibilidad de los alumnos y tutores debe ser siempre flexible y continuo para asegurar el buen desarrollo del trabajo académico. Las características, habilidades, actitudes y valores de los tutores y alumnos deben ser las mismas que las que éstos despliegan en cursos regulares, no obstante, los tutores deberán acentuar sus capacidades de animación de los espacios virtuales generados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los tutores deberán privilegiar el trabajo activo, creativo, cooperativo y colaborativo del grupo de estudio que se está desempeñando en el espacio virtual.

Huelga decir que los tutores de entornos virtuales de aprendizaje deben mostrar excelentes habilidades disciplinares, sociales, comunicacionales y tecnológicas para lograr en sus estudiantes un desempeño aceptable en el aprendizaje en línea. Asimismo, se requiere una actitud de apertura hacia la superación y formación por parte del tutor, de manera constante en los temas y tecnologías emergentes de enseñanza-aprendizaje.

LAS TUTORÍAS VIRTUALES

El servicio de tutoría a través de la red puede efectuarse mediante las distintas herramientas que los *LMS (Learning Management System)* Sistemas de Gestión del Aprendizaje, facilitan y que pueden ser tanto asíncronas como síncronas. Las asíncronas son: el correo electrónico que puede ser individual o grupal. Esta herramienta es una de las utilizadas y expandidas a través de la *www*. Los foros sirven para propiciar la discusión entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es también una de las herramientas más utilizadas por su facilidad y forma de uso. Los *FAQ* o preguntas más frecuentes. Es en este espacio donde los estudiantes encontrarán respuesta a las preguntas más frecuentes.

Las herramientas síncronas como el chat o charlas síncronas, permiten al mismo tiempo y en tiempo real, realizar tutorías entre alumnos y tutores. Son estas salas virtuales las que facilitan la resolución de dudas o problemas. Las videoconferencias son un recurso muy utilizado cuando se requiere una comunicación cara a cara. Existen otras herramientas que facilitan esta comunicación tanto visual como auditiva. No obstante, en este caso nosotros utilizamos el *blog* y el *webquest* para realizar esta comunicación de manera eficiente y expedita. La tutoría telemática requiere mucho más tiempo de dedicación, sobre todo, cuando el número de los participantes en el grupo es elevado. Lo interesante en este caso es tener conciencia de los tiempos de respuesta por parte de los tutores y también por parte de los estudiantes.

LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE ROBÓTICA PEDAGÓGICA

Los espacios electrónicos potencian la generación de nuevos y ricos entornos educativos en donde se originan un sinnúmero de interacciones y nuevas y mayores posibilidades de intercambio y participación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si tomamos en cuenta que en la Sociedad del Aprendizaje la principal forma de estructura social son las redes y que éstas a su vez están conformadas por comunidades, cobra especial sentido el concepto y la conformación de

comunidades de aprendizaje o redes de comunidades de aprendizaje que aprenden en comunidad. En efecto, en el caso de la tutoría en entornos virtuales de aprendizaje con robótica pedagógica, las comunidades virtuales que se crean, son comunidades de aprendizaje que en muchos de los casos, se definen como comunidades de aprendizaje que aprenden en comunidad.

En este caso apuntaremos hacia la conformación de una comunidad de aprendizaje de robótica pedagógica en red que tiene como principal objetivo aprender en comunidad, al mismo tiempo que desarrollan un proyecto colaborativo de robótica pedagógica. Si recordamos que una comunidad de aprendizaje tiene como precepto regulador el aprendizaje en forma dialogada, es decir, contempla la posibilidad de discusión y esto sólo se logra a través de la interacción entre estudiantes, puesto que son los estudiantes quienes construyen de manera conjunta los significados, entonces cobrará una importancia capital el concepto de interactividad.

REDES DE COMUNIDADES EN ENTORNOS VIRTUALES

Trabajar con redes de comunidades en entornos virtuales plantea el seguimiento del paradigma constructivista. Sus principales máximas son: la resolución de problemas, el trabajo conjunto, el análisis desde distintas perspectivas y el autocoñocimiento (del proceso de aprendizaje y del rol que se juega en este proceso). Determinar claramente los elementos críticos metodológicos que considerar para el diseño de entornos (comunidades) de aprendizaje para el desarrollo de proyectos colaborativos con robótica pedagógica supone el seguimiento cabal del paradigma constructivista centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Esto quiere decir que entre menos enseñe el tutor más aprenderán los estudiantes. No obstante, esto supone la facilitación de un entorno rico de aprendizaje para los estudiantes por parte del tutor. Es por ello que consideramos el modelo TICC como subyacente en todas las actividades y objetivos planteados en el diseño y tutoría de una comunidad de aprendizaje virtual.

CONCLUSIONES

La tutoría a través de Internet es una actividad que debe ser planeada con anticipación y deben considerarse todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en y desde la virtualidad. Consideramos que un *blog* es un buen recurso para la tutoría en línea. Además de ser muy sencillo de crearse, utilizarse y gestionarse, resulta ser una herramienta que realmente da un poder al usuario porque le permite integrarse de manera directa y sencilla en el fabuloso mundo de la Internet. No le solicita conocimientos previos de informática avanzada, sino únicamente demanda por parte del usuario, saber leer, escribir y evidentemente tener acceso a la Internet, y algo que decir o comunicar. Además, por su propia estructura y arquitectura el *blog* privilegia la autoafirmación del usuario con respecto al uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación, y a la información buscada, utilizada y gestionada por él mismo. también, se enriquece la conformación de comunidades de aprendizaje y de redes de comunidades de aprendizaje que quieren aprender en comunidad.

Desde la óptica del aprendizaje, la obtención, presentación y estructuración de los datos, no implicó necesariamente su comprensión, su comunicación o su construcción de significados compartidos (primera intención de todo proyecto educativo). El desafío fue generar un espacio informático como ambiente de aprendizaje más rico y complejo que favoreciera operaciones mentales complejas, un alto nivel de reflexión, habilidades sociales, de autogestión y de autoconocimiento. Por otra parte, el crecimiento exponencial de la información nos llevó a la exploración de nuevos caminos para tratarla y organizarla.

Fue importante tener claro que, dado que la información es ilimitada e inagotable y se interactúa con ella de manera constante, crecemos y nos regeneramos en la medida en la que la consumimos; se multiplican nuestras habilidades cognitivas y posibilidades de uso y aplicación de la información, modificando nuestros modos de relacionarnos y de vida.

Gestionar la información para lograr el conocimiento implicó ser capaces de lograr un rápido acceso a ella, acotando el volumen por procesar e identificando la que es relevante y pertinente para analizarla, estructurarla y sintetizarla. La crítica

y la evaluación se llevaron a cabo siempre entre pares. Los participantes en cada uno de las comunidades intercambiaron puntos de vista sobre la información buscada, estructurada, clasificada, discriminada, seleccionada, analizada, socializada; organizaron su trabajo colectivo, compartieron la experiencia; construyeron conocimientos y competencias en comunidad, todo esto gracias a la acción tutorial.

Asimismo, trabajaron de modo asíncrono y en lugares físicos diferentes a través del correo electrónico, en espacios virtuales compartidos. Distribuyeron y construyeron sus propios recursos; hicieron redacción colectiva e intercambiaron puntos de vista diferentes, organizaron sus propias acciones; negociaron la construcción de proyectos conjuntos y siguen perteneciendo y creciendo en su propia comunidad.

Todos los estudiantes trabajaron las mismas estrategias, aun cuando el logro de los objetivos fue diferente. Las habilidades y competencias tanto tecnológicas como metodológicas fueron variadas, puesto que consideraban tanto procedimientos complejos como sencillos. Entre los complejos podemos mencionar la argumentación, la reflexión sobre los diferentes puntos de vista, la transferencia, la síntesis, etcétera.

Siempre se centró la interacción en la reflexión y creación de ideas; la interacción entre el tutor y los estudiantes fue continua y creciente. Se realizaron tanto actividades completamente estructuradas como poco estructuradas, esto con el fin de desarrollar y trabajar habilidades y competencias sencillas y complejas. Todos los estudiantes tuvieron acceso al mismo material y recursos. Aunque ellos también propusieron nuevos materiales (ligas) sobre todo para el desarrollo del proyecto colaborativo.

Con respecto a las tareas, éstas se modificaron en función de las necesidades y dificultades encontradas para su solución. Se prescribió la formación de los distintos subgrupos dentro del grupo para la realización del proyecto colaborativo, aunque nunca se determinó el nivel de interacción entre los estudiantes. Este nivel de interacción siempre fue decidido por los propios estudiantes.

Se privilegió el trabajo grupal, aunque también se desarrollaron tareas individuales.

Se desarrollaron muchas interacciones espontáneas. Las contribuciones de los distintos miembros del grupo fueron diferentes. Se consideró para la evaluación la participación y las contribuciones al grupo (cooperación y colaboración). Aunque se utilizaron diferentes modalidades de trabajo que ofrece la Internet, se privilegiaron las comunidades de aprendizaje a través de los *blogs*, con la finalidad de mantener un ambiente de reflexión, participación y comunicación entre todos los miembros de la comunidad.

Otro de los resultados concretos obtenidos con esta experiencia fue el hecho de permitir a los estudiantes de los distintos grupos trabajar de manera virtual, potenciando las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, pero sobre todo, dejando que ellos aprendieran de una manera muy amigable el dominio del manejo de las tecnologías involucradas en sus aprendizajes colaborativos. Es decir, invirtieron muy poco tiempo para “aprender” los prerequisites tecnológicos y se abocaron sobre el buen funcionamiento de una comunidad que aprende en comunidad, colaborando siempre de manera decidida en un entorno virtual.

En efecto, una vez dominadas las tecnologías y conociendo la mecánica de operación de los *blogs*, tuvieron el tiempo suficiente para hacer sus lecturas y trabajos obligados, y sobre todo los análisis y reflexiones tanto de manera individual como grupal. Aprendieron colaborando y perteneciendo a una comunidad de aprendizaje.

Creemos que esta experiencia es susceptible de generalizarse y masificarse, puesto que lo importante fue concebir, crear y hacer funcionar una comunidad de aprendizaje virtual que tuvo como pretexto la construcción de un robot pedagógico y quiso aprender en comunidad teniendo al *blog* como sistema de gestión de aprendizaje.

En la educación virtual, al igual que en cualquier modalidad educativa, la comunicación entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve un aspecto medular. Esta comunicación se vuelve vital en los entornos virtuales. Un entorno virtual de aprendizaje supone el contacto ininterrumpido entre los actores del proceso independientemente del tiempo y del espacio en que éstos se encuentren.

Este trabajo anhela explicar cómo el *blog* resulta ser un recurso muy importante para la acción y la tutoría virtual. En

efecto, mostramos cómo el *blog* integra algunas de las principales características del proceso de tutoría virtual. De las dimensiones que caracterizan este proceso hicimos especial énfasis en la tecnológica. También expusimos las principales bondades de un *blog*, mostrando cómo se puede estructurar la información existente en la Internet a través del hipertexto integrándole imágenes y video. Distinguimos cómo en un *blog* se puede generar y posteriormente gestionar información de manera sencilla, elementos fundamentales para la acción tutorial. Además, mostramos cómo un *blog* facilita la autoafirmación por parte del usuario siguiendo el modelo TICC de habilidades de búsqueda, clasificación, discriminación, selección, recuperación, uso, socialización y gestión de información. Finalizamos mostrando las actividades realizadas de un grupo durante la creación de un *blog* educativo en y desde la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- DEGUERRY, Nicolas (2002), "Apprentissage coopératif en ligne: les apports de la recherche", en *Entretien avec Alain Derycke, Actualité de la Formation Permanente*, núm. 179, julio-agosto, París.
- DERYCKE, Alain (2005), "L'apprentissage collaboratif: coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer", en *Algora. Formation ouverte et reseaux. Espace Ressources*. Consultado en <<http://www.fffod.org>>.
- GÁNDARA, V. Manuel (1994), "Modelo NOM", en Manuel Álvarez-Manilla y A. Bañuelos, *Usos educativos de la computadora*, México, CISE-UNAM.
- HENRI, France y Karin Lundgren-Cayrol (2001), *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Quebec, Presses de l'Université du Québec.
- KUUTTI, K. (1996), "Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research", en *Context and consciousness: activity theory and human computer interaction*, pp. 17-44, Cambridge, MA-MIT Press.

- PANITZ, T. (1996), *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Consultado en <<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>.
- PAPERT, S. (1993), *Children's machine*, Nueva York, Basic Books.
- PAPERT, S. (1994), *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.
- PÈRE MARQUES (s.f.), *El uso de las bitácoras como herramientas de optimización del aprendizaje*. Consultado en <<http://dewey.uab.es/pmarques/dim/revistadim4/articulos/sblanco1005.pdf>>.
- RUIZ-VELASCO, Enrique (1999), *A virtual environment for children to learn basic concepts of science and technology. Proceedings CAL99 virtuality in education*, Londres, University of London.
- RUIZ-VELASCO, Enrique (2000), "Propuesta de un modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas", en *Memorias del XVI Simposio Internacional de Computación en la Educación. SOMECE 2000*, Monterrey. Consultado en <<http://www.somece.org.mx>>.
- RUIZ-VELASCO, Enrique (2003), *Exploración y comunicación a través de la informática*, México, Grupo Editorial Iberoamérica.
- RUIZ-VELASCO, Enrique, M. Beauchemin y P. Mar, (2005), "El blog como herramienta paradigmática en la convergencia de medios", en *Memorias del XXI Simposio Internacional de Computación en la Educación*, México, SOMECE-IPN-ILCE.
- SALAVERRÍA, Ramón (s.f.), "Convergencia multimedia: incógnitas y recelos", en *Mediación. Consultores en Dirección Estratégica de Medios. Revista Digital de la Universidad de Navarra*, Navarra. Consultado en <<http://www.mediacion.com/mediacionline/temas/periodigital/object.php?o=196>>.
- SANZ, Sandra (2003), Reseña del libro *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad de Etienne Wenger*, UOC. Consultado en <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/ssanz1003/ssanz1003.html>>.
- STRIJBOS, J., R. Martens y W. Jochems (2004), *Designing for interaction: six steps to designing computer-supported Group-based learning*. ELSEVIER: computers & education, Londres, ELSEVIER-Computers & Education.

WEBGRAFÍA

- <<http://estrategiasdeusodecontenidosdigitales.blogspot.com>>.
 <<http://matatena71.blogspot.com>>.
 <<http://didacteca.blogspot.com>>.
 American Center for the Study of Distance Education. Consultado en <<http://www.ed.psu.edu/acsde/>>.
 Hearn P., A. Bradier y A. Jubert, *Building communities: organisational knowledge management within the European Commission's Information Society Technologies Programme*. Consultado en <<http://www.itcon.org/2002/specialkm.htm>>.
Information technologies for knowledge management: their usage and effectiveness. Consultado en <<http://www.itcon.org/2002/8/>>.
Knowledge incubates in the human mind and when applied innovatively becomes a factor of growth and development. Consultado en <<http://www.knownet.org/>>.
La utopía es posible. Consultado en <<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>>.
Portfolio assessment. Consultado en <<http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/assess6.html>>.
 Lafranca Lerín Rosa y Patricia Andrés Fernández, *Las comunidades de aprendizaje: ¿qué son?* Consultado en <<http://www.unizar.es/cce/vjuan/comunidades.htm>>.

3. ACCIÓN DOCENTE Y ACCIÓN TUTORAL. ¿UNA MISMA FUNCIÓN?

Leticia Moreno*

PRESENTACIÓN

Actualmente el *knowlimento* ha sido reconocido como el elemento central en el desarrollo de todos los países, en efecto, el desenvolvimiento y relación que existe entre los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de cada nación están estrechamente vinculados con el desarrollo educativo. Por esta razón, la educación en general, y particularmente la *educación superior*, que se reconoce como medio fundamental para generar y transmitir conocimiento, ha sido motivo de atención y de análisis gubernamental en los últimos años. El resultado de algunos estudios de evaluación, de la eficiencia terminal así como la misma realidad han mostrado que se hace necesaria la transformación de las instituciones de educación superior.

En Europa, la estructura actual de los estudios superiores implica retos muy diversos debido a la intención de responder a un proceso de armonización, convergencia y homologación de los estudios en los países que integran la Comunidad Económica Europea. Los resultados de esta nueva ordenación muestran que existen dificultades y deficiencias que es necesario atender.

En América Latina, las Instituciones de Educación Superior, sobre todo las universidades públicas, en los últimos años, presentan altos índices de deserción y reprobación escolar; las tasas de rezago y abandono escolar se traducen en una pérdida enorme de recursos humanos y económicos.

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Es urgente hoy día repensar la educación superior en torno a los grandes desafíos que plantea el desarrollo acelerado pero enormemente desigual de nuestra sociedad. El reto es “diseñar sistemas pedagógicos incluyentes que hagan un uso más eficiente de los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender” (ANUIES, 1999).

Esta transformación implica, entre otros muchos cambios, un nuevo marco conceptual en el que la función docente se integre en un nuevo esquema pedagógico de orientación y apoyo a los estudiantes tanto en el área académica y profesional como en la personal a lo largo de su carrera. Esto ha estimulado la reflexión y la interlocución en el ámbito pedagógico sobre la temática relacionada con la *tutoría*.

En este contexto surgen diversas propuestas sobre orientación académica y de apoyo al estudiante universitario. Los modelos de *tutoría* que se han propuesto muestran una gran diversidad de signos teóricos y metodológicos así como de estrategias y áreas de aplicación.

La necesidad de realizar innovaciones en la educación superior es general en todo el mundo, pero evidentemente que las propuestas específicas se realizan según las necesidades y características contextuales por región, en cada país y según particularidades de la enseñanza superior en cada institución. En este artículo revisamos conceptualmente la función del docente en educación superior, argumentando que éste deberá realizar una acción que implica la orientación y apoyo consideradas como acción tutorial.

Como se ha dicho, la educación superior europea se encuentra en un proceso de armonización y convergencia que supone propuestas para enfrentar el desafío de la tutoría en los países implicados. Se inicia la transformación con la Declaración de La Sorbona y la de Bolonia en 1998 y se prosigue con encuentros y convenciones posteriores. Así se ha consignado el compromiso de los Estados Europeos para promover una mejor educación superior en la región; basada en el conocimiento que favorezca el crecimiento y la cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos. Estos planteamientos tratan de resolver algunos de los problemas universitarios que afectan los estudios superiores (Informe Bricall, 2000), tales como flexibilizar el funcionamiento académico, mejorar las po-

líticas de personal, articulación entre la docencia y la investigación y la pobre concepción del estudio en profesores y estudiantes.

El profesor universitario en una nueva perspectiva deja de ser un mero transmisor de conocimientos; dedicando una gran parte de su actividad docente a orientar y a guiar al estudiante en su trayecto formativo; principalmente académico pero también profesional y personal. La formación del estudiante deja de tener así como único escenario “la clase” empleando toda una gama de recursos y espacios curriculares diseñados para cumplir con ese objetivo como son las bibliotecas, programas informáticos y actividades diversas en el aula y su entorno. Podríamos sintetizar el proceso de armonización europea en cuatro ejes principales:

- La convergencia en la estructura y duración de las titulaciones.
- La transferibilidad mediante un sistema común de créditos.
- La transparencia respecto al contenido y la calidad del currículo.
- La movilidad para fomentar la competitividad en el mercado laboral europeo.

Todo lo anterior implica planteamientos que tratan de resolver algunos de los problemas universitarios entre los cuales se encuentra la transformación de la docencia para que el profesor universitario responda a la nueva filosofía de fondo que el trabajo del estudiante implica (Gairin *et al.*, 2004).

En América Latina se han incorporado programas de *tutoría* como estrategia para mejorar la enseñanza y evitar la deserción, la reprobación y la deficiencia en la formación profesional. Como ejemplo en la universidad de Tolima (Colombia) se han realizado investigaciones sobre los conceptos y las prácticas de la tutoría, y existe un trabajo importante en el que se entrevista a los tutores para establecer las categorías de dicha actividad académica. En esta investigación se entiende la tutoría como una actividad académica para acceder a nuevos conocimientos y complementar la información brindada por los materiales pedagógicos. Desde este punto de vista se concibe la tutoría como “la actividad académica que permite la co-

municación entre tutor-estudiante y universidad-estudiante”. Es asimismo, “la actividad académica que se convierte en un momento de cierre y culminación de unidades didácticas, el cual permite la identificación de conceptos básicos y el dominio conceptual de los contenidos de un curso”. De acuerdo con este trabajo y como resultado de entrevistas de profundización los tutores coinciden en afirmar en que la tutoría como actividad académica está enfocada en el logro de objetivos de carácter cognoscitivo y atiende más a las necesidades e inquietudes de los estudiantes con referencia a su material de estudio (IDEAD, 2008).

En México existe un Modelo Institucional para la *tutoría* que la ANUIES ha trabajado por varios años y que ofrece una propuesta amplia integradora y flexible para ser adoptada en diversas instituciones como lo han hecho la Universidad de Colima y la Universidad Nicolaíta de Michoacán. En estas propuestas nacionales y de acuerdo con el modelo de ANUIES, la *tutoría* consiste en un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo y reflexión así como de convivencia social (ANUIES, 2001).

Partiendo de esta concepción que sobre *tutoría* plantea el modelo de ANUIES podemos afirmar que la transformación de la educación superior, implica replantear la formación del docente para transformar su función y ampliarla hacia la acción tutorial.

Existen ya algunas experiencias que con base en el modelo de ANUIES se han realizado en nuestro país: en la Universidad de Colima (UC) se realizó en 2004 una reunión nacional sobre las tutorías, allí esta Universidad definió que la tarea tutorial tiene muchas aristas y tendría que cumplirse en diferentes etapas. También se planteó la capacitación como un factor fundamental para incorporarse al trabajo de la tutoría. En la Universidad de Colima la tutoría se ha planteado como un programa transversal y longitudinal, proponiendo la participación de todos los estudiantes y todos los profesores; además, la implicación de las autoridades para hacer factible la tarea. Actualmente la totalidad de las escuelas y facultades de nivel superior en esta Institución realizan la tutoría, para lo que ha

promovido la participación de equipos de trabajo multidisciplinarios.

El programa de tutorías en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima identifica varias modalidades tutoriales como son: tutoría personalizada, tutoría grupal, tutoría PRONABES (se trata de un acompañamiento del becario del programa nacional de becas en su logro académico), asesoría académica, asesoría en trabajos de investigación, asesoría en práctica profesional y asesoría psicológica. En ésta Universidad se ha impulsado la tutoría personalizada sobre todas las demás modalidades; lo cual hace que se desvanezcan los esfuerzos para fortalecer el concepto de tutoría integral. Sin embargo, este esfuerzo se lleva a cabo actualmente de manera constante y faltaría realizar algunas evaluaciones (Universidad de Colima, 2004).

En la Universidad Nicolaíta de Michoacán se realizó un evento sobre ésta temática en 2006, se planteó la propuesta de incluir a los profesores de carrera para que realicen la función tutorial y que ésta sea validada en los programas de primas al desempeño de personal de tiempo completo. Esto sería un ejemplo de las búsquedas recientes para integrar a los docentes en la función tutorial, sin embargo no se ha extinguido en las universidades la posibilidad de que los profesores con tiempo completo cubran esta función.

En relación con las escuelas normales también se ha trabajado durante los procesos de asesoría y tutoría que se realizan en 7° y 8° semestres de la licenciatura en preescolar y primaria que cursan los futuros profesores; respondiendo a los retos y problemáticas que enfrentan los maestros de las escuelas normales. Partiendo de la urgencia de prácticas tutoriales en los niveles de educación básica, los maestros se enfrentan a las limitaciones académicas que cuestionan su propia experiencia y se asume la necesidad de transformar la educación normal. Así, formar para la docencia ha llevado a las escuelas normales a asumir el reto de acortar la distancia entre la formación teórica que se recibe en estas instituciones y las experiencias prácticas que se obtienen en las escuelas de educación básica; además de las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone. A partir del plan de estudios de 1997 los profesores han analizado el trabajo de asesoría y tutoría que rea-

lizan como acompañamiento; intentando de esta forma que los profesores asuman su nuevo papel para poder formar a los futuros maestros que se requieren (Mercado, 2004).

Lo anterior muestra algunos ejemplos de todas las acciones realizadas para incorporar programas de tutoría en la educación superior; los esfuerzos son muy recientes y no existen aún acuerdos ni definiciones teóricas para hablar de consensos en relación con la práctica tutorial. Esta situación de gran diversidad de concepciones y prácticas se complica todavía más en otros niveles de educación, aunque el presente artículo intenta reflexionar únicamente sobre las prácticas tutoriales en educación superior.

Dada la necesidad de transformar las instituciones de educación y los esfuerzos en todos los niveles, actualmente existen una gran diversidad de programas, concepciones y formas de la práctica tutorial. En este artículo nos referiremos únicamente a la función tutorial en la educación superior.

La tutoría que se practica en las sedes universitarias es también una propuesta de búsqueda para llevar a cabo las funciones y tareas que deberían realizar los docentes o tutores en relación con las necesidades de los estudiantes. Estos programas plantean el reto para que la tutoría sea una actividad encaminada a elevar a planos superiores la participación, la colaboración y el protagonismo de los estudiantes, y la función que el tutor tiene como figura que acompaña al alumno durante toda su carrera; asesora, guía e impide que se sienta desalentado. Por lo anterior, se considera a la tutoría como un derecho de los estudiantes para recibir apoyo a lo largo de sus estudios.

La propuesta entonces está referida al marco conceptual de la función docente hacia un esquema pedagógico nuevo de orientación y apoyo contemplando la *formación* integral de los profesionales.

SUPUESTOS TEÓRICOS

En relación con la docencia, la *tutoría* universitaria, puede entenderse y practicarse bajo tres supuestos teóricos:

La tesis de la disociación: *tutoría* universitaria como ayuda a la enseñanza, ofrecida en un horario específico de *tutoría* y tendiendo como principal objetivo clarificar dudas sobre el programa (contenido, metodología, actividades prácticas, valuación). La asistencia es voluntaria y no se considera en los procesos de evaluación.

La tesis de la complementariedad: algunas tareas, responsabilidades y estrategias de orientación como las *tutorías* grupales y las personalizadas. “No tienen que ver directamente con los contenidos de las distintas asignaturas, aunque sí se relacionan con la titulación y su contexto, con los estudiantes asignados y su toma de decisiones” (Rincón, 2000). La *tutoría* contribuye a complementar la formación recibida y se relaciona con la madurez personal y la orientación profesional, favoreciendo el desempeño académico. Su asistencia puede ser obligada y evaluada en algunos casos.

La tesis de la integración: función tutorial y docente integrada, enmarcada en la idea de considerar al docente como un ser activo y proactivo de formación. La docencia en la universidad debe favorecer un proceso no sólo de aprendizaje sino de formación centrado en las necesidades e intereses del estudiante; además las competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar su carrera. Las estrategias metodológicas en este caso representan una combinación de trabajo grupal e individual implicando el razonamiento interactivo como crítico y reflexivo. El papel del profesor es acompañar al estudiante, a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas. La evaluación tiene en consideración todo el proceso formativo del estudiante (interés, participación, rendimiento académico, etc.) (Gairín *et al.*, 2004).

Después de mostrar los esfuerzos de algunas universidades e instituciones de educación superior por desarrollar programas de *tutoría*, nos damos cuenta de que existe una gran diversidad de programas y concepciones sobre la práctica tutorial. El objeto de este artículo es desarrollar algunas reflexiones sobre aspectos conceptuales que son necesarios precisar para defender la propuesta de que la acción docente debe ser ampliada para cubrir también una acción tutorial realizando así una misma función.

ASPECTOS CONCEPTUALES

Educación y formación

Como campo de estudio, la educación, aunque forma parte de un campo más amplio que el de la realidad social, queda delimitado por la existencia articulada de prácticas educativas, de los elementos teóricos que se insertan en ellas y de los sentidos que adquieren dichas prácticas para diversos sujetos. Tal entramado de prácticas, elementos teóricos y sentidos no es fijo sino dinámico, pues se desenvuelve en distintos tiempos y espacios y responde a necesidades e intereses diversos.

Concebir a la educación como práctica significa entenderla como actividad o conjunto de actos estructurados como elementos de un proceso total que desemboca en la transformación de la realidad, conforme a fines conscientemente elegidos. La educación corresponde a un tipo de práctica que tiene como propósito mediano la transformación de la sociedad y, en este sentido, es una forma de *práctica social*; pero lo que la define como *práctica educativa* es su finalidad inmediata, que consiste en la transformación de los individuos concretos. Algunos de los rasgos que dan cuenta de dicha transformación son los siguientes: de ser heterónimo, el individuo se convierte en autónomo; la conciencia confusa se torna conciencia crítica; la práctica reiterativa se abandona en aras de una práctica creativa; en lugar de recipiente de información, el individuo asume el papel de agente generador de conocimientos y realizador de valores; en suma, de estar pasivamente determinado, el individuo pasa a comprender y explicar los fenómenos naturales y sociales, aprende a interactuar en el mundo social y adquiere las competencias que le permiten: a) desarrollarse como particular y como parte de grupos y comunidades diversas, b) contribuir a enriquecer su acervo cultural, y c) interrumpir con su acción en el mundo para transformarlo, conforme a fines conscientemente elegidos, y para dar sentido a la historia.

Dicho en otros términos, la educación es un proceso de formación de sujetos. Desde esta perspectiva, si bien es cierto que la educación tiene como funciones la socialización del individuo para integrarlo a determinados grupos y órdenes sociales,

así como la transmisión, de parte de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, de saberes y productos culturales, los resultados del cumplimiento de estas funciones no constituyen sino la condición de posibilidad del proceso formativo en el que se favorecen e impulsan las múltiples y posibles objetivaciones del sujeto, gracias a las cuales transforma el mundo y se transforma a sí mismo.

Si la educación se concibe como una práctica que es esencialmente formativa sin dejar de ser socializadora y transmisora, entonces también requiere un momento que no es práctico. Dicho momento abarca, por una parte, la elección del fin por alcanzar, elección que se refiere a valores y en la que adquiere concreción el sentido que el agente confiere a la práctica educativa y, por otra parte, incluye el conocimiento de lo que se quiere lograr, de los medios para lograrlo y de las condiciones objetivas y subjetivas de las que se parte para el logro del fin. En otros términos, la educación se orienta por valores y necesita conocimientos que, en la medida en que se inserta en una auténtica praxis, adquiere un carácter praxeológico.

Por último la educación es también un campo de posible intervención de carácter profesional, entendiendo por esto que aunque la práctica educativa es común a cualquier ser humano, algunas personas realizan dicha práctica públicamente y en un ámbito laboral determinado, después de haber adquirido los conocimientos y habilidades que son exigibles socialmente para legitimar dicha práctica. Esto es la función docente (Barrera *et al.*, 1995).

Al ser concebida la educación como esta práctica esencialmente formativa, la tesis de la integración, es decir, la acción docente y la acción tutorial como una misma función, es la que se enmarca en la búsqueda de una reforma académica considerando al profesor universitario como un promotor de la formación de profesionales.

CONSIDERACIONES FINALES

En síntesis, la interrogante: acción docente y acción tutorial, ¿Una misma función? Se puede responder de forma afirmativa, y

ésta es nuestra apuesta, sin dejar de tomar en cuenta las problemáticas que a continuación se detallan.

Es necesario precisar el hecho de que la formación profesional, en el nivel de licenciatura, no es formación en investigación precisamente. Únicamente en el nivel de posgrado sobre todo en el doctorado la finalidad curricular se centra en la formación de investigadores. No obstante, esto no significa que la formación profesional sea ajena al proceso de investigación, es conveniente que el profesional vaya adquiriendo las competencias que son indispensables en el investigador, y que no son privativas del oficio de investigar, estas competencias son: criticar, argumentar, problematizar y comunicar. No se trata de que el profesional sea formado como investigador, sino que la investigación sea una estrategia formativa, y así el docente de licenciatura tendría que organizar las experiencias de aprendizaje para que el estudiante adquiriera las competencias que se han mencionado, para lo cual es necesario emplear los métodos y las técnicas de investigación como formas de aproximación al saber y fines de aprendizaje. Este último aspecto se precisa, ya que en la práctica de docencia universitaria, también se considera “tutor” al docente encargado de guiar al estudiante en su trabajo de investigación para fines de titulación (Yurén, 1999).

El docente-tutor debe concebirse como un mediador capaz de crear condiciones que permitan que los saberes tengan sentido para los estudiantes, lo cual exige un amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas de su asignatura. Pero no únicamente eso, además acompañará al alumno en su desarrollo integral; para lo que evidentemente necesita un tratamiento individualizado y de una relación personalizada. Esto exige una figura comprensiva que pueda ser un guía de la formación del estudiante. El docente se convierte así en un asesor profesional y personal que atiende la conducta tanto intelectual como valoral del alumno, a lo largo de toda su carrera. Lo anterior, no resulta nada fácil para los docentes de la licenciatura, quienes en la mayoría de los casos no tienen una formación pedagógica específica, pues se trata de profesionales de diversas áreas que asumen la docencia como campo profesional, siendo este último el escudo de conocimientos que constituyen una barrera frente a los estudiantes; por tanto, el proceso

de aprendizaje debe ser también para el tutor, quien requiere la adquisición de competencias comunicativas. Un reciente trabajo revela la complejidad que conlleva traducir un idioma (el de la docencia) a otro (el de la tutoría), lo cual deja a los docentes como perdidos ante la posibilidad de ejercer como tutores, lo cual implica cuestiones de moralidad, habilidad y condiciones para aprender a ejercer esta función (Orland, 2006).

El reto actual de las universidades del siglo XXI exige una revisión de la figura del docente en sus diversas modalidades. En esta elemental proyección se exige además una formación especial de los docentes, quienes deberían estar en constante proceso de aprendizaje para tener la posibilidad de generar encuentros espacios y valores.

El profesor universitario en una nueva perspectiva dejaría de ser un mero transmisor de conocimientos dedicado a su actividad docente y se convertiría en un formador capaz de romper el contrato social perverso implícitamente existente de: clase-apuntes, antología-examen-calificación, y convertirlo en: estudio-tutoría-trabajo conjunto-evaluación y satisfacción mutua.

Sé que para algunos esto significa “escolarizar la universidad”, sin embargo, yo no estoy de acuerdo con el falso supuesto de que los estudiantes universitarios no necesitan ayuda, y que son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones académicas y formativas adecuadas. A lo largo de su carrera universitaria tienen mucho que aprender: adaptarse al cambio que implica el ingreso a la universidad, aprender a escuchar, a tener confianza en sí mismos, a responsabilizarse de sus opiniones, a relacionarse interpersonalmente y a trabajar con otros. Todo lo anterior no está incluido en los programas de ninguna asignatura; pero sería pertinente que los maestros asumieran esa formación y realmente ayudaran a los estudiantes a adquirir las habilidades mencionadas. Claro está que esto plantea varias interrogantes: ¿cómo puede sensibilizarse a los maestros de educación superior para que reorienten su acción docente hacia una función facilitadora del trayecto académico y formativo de sus estudiantes? ¿Qué cambios curriculares y organizativos tendrían que realizarse para llevar a cabo esta función docente y orientadora?

Las anteriores reflexiones no pueden obviar las condiciones de trabajo que acompañan a los docentes. Básicamente esto

implica nuevas exigencias formativas del docente y modificar las variables del trabajo.

Por lo anterior no se puede contar únicamente con la voluntad del profesor. Pero sí podemos reflexionar sobre una propuesta de replantear el papel del profesor y la exigencia de un nuevo compromiso, tanto para los profesionales de la educación como para las instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1999), *XXX Sesión ordinaria de la Asamblea General*, Veracruz, Instituto Tecnológico de Veracruz.
- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.
- BARRERA, Refugio, Ofelia Escudero, Leticia Moreno y María Teresa Yurén (1995), *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta*, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- GATRÍN, Joaquín *et al.* (2004), “La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 1, Universidad de Zaragoza.
- IDEAD (2008), *Apropiación del modelo pedagógico de la Universidad de Colima*.
- Informe Bricall (2000), *Conferencia de rectores de las universidades españolas* (CRUE), Madrid, Universidad.
- MERCADO, C. Eduardo, “Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 12, núm. 33, pp. 487–512, , abril–junio, México, COMIE.
- Mora, J. Antonio (2004), *Acción tutorial y orientación educativa*, Madrid, Nacera.
- ORLAND-BARAK, Lily (2006), “Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa”, en *Revista de Educación*, núm. 340, mayo–agosto, pp. 187-212, 206.

- RINCÓN, B. del (2000), *Tutorías personalizadas en la universidad*, Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Universidad de Colima (2004), *Primer encuentro nacional de tutoría: acompañando el aprendizaje*.
- Universidad Nicolaíta de Michoacán (2006), *Encuentro institucional de tutores*, Morelos, Universidad de Michoacán.
- XUS, Martín *et al.* (2003), *Tutoría. Técnicas recursos y actividades*, Madrid, Alianza.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa (1999), *Formación, horizonte al quehacer académico*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

4. LA TUTORÍA COMO MODALIDAD DOCENTE: DE SU CONDICIÓN ARTESANAL A SU ESCENARIO POLIFUNCIONAL

*Rosario López**

1. ¿PARA QUIÉN Y PARA QUÉ LA TUTORÍA?

En lo que va de esta década he sido testigo de la frecuencia con que se habla de la tutoría; en el marco de la reforma de la educación secundaria, en bachillerato, en licenciatura, donde ha resonado con mayor fuerza; ¿con qué finalidad? Más que respuestas ofrezco una serie de reflexiones con el único afán de analizar desde qué lógica aumenta la expectativa social sobre la contribución de la universidad a la formación de los jóvenes. Acoto el tema a educación superior porque ahí me desempeño como docente y tutora.

El primer cuestionamiento, ¿para quién la tutoría?, implica automáticamente al estudiante y profesor, quienes desde este ámbito se observan en un espectro mayor a lo que, por décadas, se fue configurando como el trabajo cotidiano en las universidades, centrado principalmente en el cumplimiento de los contenidos programáticos de cada una de las carreras ofrecidas.

Para muchos docentes y estudiantes resulta incomprensible qué se hace y para qué sirve la tutoría, puesto que el referente común que tienen es el del trabajo en aula sobre un programa de contenidos, cuyo aprendizaje se demuestra en un examen, resultados que se registran en el historial académico del estudiante, cuando son aprobatorios, puede concluir los requisitos de egreso y quizá de titulación. La mecánica la hemos tenido muy clara por años; sin embargo, ante la sociedad ac-

* Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

tual, ha sido necesario replantearse los alcances y límites de las universidades en la formación de los jóvenes que transitan por ellas. El terreno de la información ya no es exclusivo de sus muros; en el terreno del conocimiento es necesario repensar cómo se produce, difunde y socializa, más aún, si la expectativa es la construcción de aprendizajes para aprender a lo largo de la vida, el desafío esencial es la recuperación del sentido humano de la educación.

Pareciera que algo, de manera irremediable, se trastocó: la educación de masas que se dejó sentir en la década de los setenta, aunque originada en un tiempo mucho más lejano, hoy nos muestra su lado oscuro: el rostro amorfo de estudiantes, docente e investigadores, *el individualismo de masas*, al que ahora se añade un nuevo énfasis: el de la producción a destajo y la ética de la competencia, especie de “perversión académica” que nos hace perder el sentido de nuestro trabajo: la docencia, repetitiva, gira sobre sí misma; la investigación, brilla en las alturas de la especulación (Aguirre, 1996: 9).

Se puede comprender el sentido poco relevante que docentes y estudiantes le asignan a la tutoría, si profundizamos en la forma como esta actividad se ha incorporado a las universidades. Por una parte, está fundamentada en la mejora de la calidad y la eficiencia terminal de la educación superior y, por otra, orientada a superar los problemas de reprobación, abandono y rezago escolar (Romo, 2005), y además frecuentemente desvinculada de los cambios de fondo en las formas de vida de estudiantes y docentes a la luz de la dinámica social actual. A mi juicio, desde la publicación *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUTES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* (ANUTES, 2001) y algunos programas institucionales de tutorías (IPN, 2003) que he revisado, se obvia la problematización y conocimiento de los cambios sociales y su repercusión en la educación y la cultura. Queda implícito que los rasgos de empobrecimiento, diferenciación, exclusión, marginalidad y violencia atraviesan a las universidades provocando problemas y fenómenos que la tutoría no puede resolver, pero que a falta de quién se haga cargo es

una posibilidad, en tanto, mediación en la creación de las condiciones más favorables para la formación de los estudiantes.

La revisión de supuestos se dirige a la tutoría como extensión o modalidad del docente total, y a la evidente distancia que existe entre los programas institucionales formales y su implementación, pues es ahí donde se desdibuja por problemas diversos, desde lo laboral, hasta de precisión en los contenidos, metodologías, condiciones para la acción tutorial, materiales, etcétera.

Si bien queda claro que la acción tutorial se lleva a cabo entre estudiantes y profesores, más allá del quehacer en aula y del tratamiento de contenidos específicos, *el para qué de la tutoría* se queda corto, cuando se insiste en fortalecer académicamente a los estudiantes a través de un acompañamiento individual o en pequeños grupos, pero en el que prevalezca la sensibilidad del tutor para identificar la situación problemática particular de cada alumno y al tratarse de un asunto distinto del académico-profesional, realizar la canalización correspondiente para que la estructura universitaria atienda la necesidad exclusiva de sus estudiantes. Se queda corto al no explicitar más abiertamente qué tanto tutores como tutorados requieren una visión amplia y crítica sobre el vínculo universidad y sociedad, en la que se comprenda el papel estelar que la información y el conocimiento tienen en los procesos productivos que demandan aplicaciones cada vez más rápidas (Tedesco, 2003); es decir, se crea una tensión entre el sentido pedagógico de la tutoría para la formación de los estudiantes y el sentido pragmático y utilitario de dicha formación; esto debiera formar parte de los temas de discusión entre tutores, tutorados y sus pares.

No es un asunto menor que el recurso fundamental de la sociedad ya no es el capital o la mano de obra, sino la aplicación del conocimiento al trabajo; además, diferenciando conocimiento de información, aunque se utilizan como pares no necesariamente aluden a lo mismo, la información se apoya en el conocimiento para que se acepte como tal a través de las tecnologías de la información. Por otra parte, la educación superior se mueve entre la intención de una política educativa y la influencia del libre mercado neoliberal que tensiona sus fines como bien social o posibilidad de consumo. En este panorama, ¿cuál es el sentido de la tutoría?, ¿hasta dónde puede contribuir

a la formación de los jóvenes?, ¿mediante qué dispositivos superar la tendencia del pragmatismo informado?

El para qué de la tutoría proviene de los fines del proyecto educativo de cada universidad, forma parte de la articulación entre el currículum y la sociedad. El desafío es lograr que a través del desarrollo curricular los estudiantes superen el aprendizaje a aprender y se formen y se constituyan activamente como sujetos, al tiempo que construyen la cultura y la sociedad.

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro se basa en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimiento y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el periodo de formación inicial en las escuelas o universidades no permitían a las personas desempeñarse por un largo periodo de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2003: 104).

Así pues, *el para qué de la tutoría* significa la superación de la transmisión de conocimiento e información, y el apoyo al estudiante para desarrollar la capacidad de producirlo y utilizarlo,¹ en una constante flexibilidad generalizada que se refiere a que ante las informaciones y conocimientos nuevos que surgen cada día, las actividades humanas están permanentemente en revisión, más allá del control y la certeza (Giddens, 1991).

2. ¿HASTA QUÉ PUNTO LA TUTORÍA RESPONDE A ESTOS CAMBIOS Y EXIGENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD?

En este marco, ante los cambios sociales que impactan a la escuela, la educación y los procesos de formación buscan solu-

¹ El mismo Tedesco (2003) retoma a Perkins para diferenciar los tipos de conocimiento de orden inferior, sobre determinadas áreas de la realidad, y los de orden superior, conocimiento sobre cómo obtener conocimiento.

ciones recuperando prácticas históricamente superadas por la educación masiva. Tedesco (2005) señala que el nuevo capitalismo genera fenómenos de exclusión, que se definen por la ausencia o la ruptura de los vínculos y por una débil hegemonía, no como pensamiento único, sino en tanto capaz de convencer y generar adhesión; asimismo, la lógica de distribución de los bienes culturales ya no depende directamente de la oferta sino de la demanda, pero una demanda controlada desde la oferta; desde ella se constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se expresa la demanda. Tal parece que la tendencia del nuevo orden social es la crisis estructural generalizada,² donde las opciones son opuestas; vivimos juntos o desde los fundamentalismos, vemos al diferente como enemigo.

El impacto a la escuela y la familia,³ como ámbitos esenciales en la transmisión de la cultura, está presente tanto en los contenidos como en las lógicas de su funcionamiento.⁴ La familia contemporánea como “red de relaciones” privilegia la construcción de la identidad personal; la transmisión está en crisis porque sus mecanismos no logran mantener su vigencia, por ejemplo, el compromiso respecto a las generaciones futuras, la existencia de instituciones para cumplir dicho compromiso y la aceptación de mediaciones para la transmisión de largo plazo. Por otra parte, los niños y jóvenes tienen acceso a tal cantidad de información que es difícil que valoren a un adulto por la

² Se entiende por crisis estructural generalizada (CEG) al debilitamiento general de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, el debilitamiento de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc. La crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras (Alba, A. citada por Orozco (2005: 23.).

³ Como se sabe, la descripción clásica de la socialización distingue la existencia de fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera efectuada en la niñez y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Tedesco, 2005: 16).

⁴ Un cambio importante en la familia es la disociación entre conyugalidad (vínculo de pareja) y filiación (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas), tradicionalmente estos dos vínculos eran indisolubles; ahora, mientras la conyugalidad ha perdido su carácter indisoluble, porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural (Tedesco, 2005: 17).

experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural, es decir, los padres ya no son los guías de antaño, tal parece que no existen guías o, al menos, no son tan claros.

La relación de la escuela con la transmisión de la cultura consiste en la formación de los marcos de referencia que suponen la existencia de un núcleo cultural, desde el cual es posible la identificación, el reconocimiento, la diferenciación, adhesión o rechazo, elección y respuesta a los mensajes culturales. En el plano cognitivo el acceso a la información implica el desarrollo intelectual del sujeto. Cuando estos núcleos están constituidos débilmente, el riesgo de alienación y dominación aumentan. Los agentes socializadores dan por hecho que los usuarios ya tienen las categorías y las capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos disponibles.

Nuestra crisis actual ha sido atribuida tanto a la abrumadora celeridad del cambio, como al derrumbe de la familia, a la decadencia del capitalismo, al triunfo de la tecnología sin alma, y, en términos de repudio total, a la quiebra definitiva del Sistema (*Establishment*). Detrás de estos asertos se observa una intensificación de nuestra cultura configurativa ya existente, en la que los pares están remplazando cada vez más a los padres como modelos significativos de conducta, y aquellos que alegan que en verdad estamos ingresando en una etapa totalmente nueva de la evolución cultural (Tedesco, 2005: 18).

En estos contextos apostar por los pilares de la educación (UNESCO, 1997) supone una escuela capaz de generar experiencias que no se producen en el espacio externo, la reflexión sobre dichas experiencias que no pueden desarrollarse sin un guía, un modelo, un acompañante, que sólo la actividad educativa organizada puede brindar.

3. PARADOJAS EN TORNO A LA TUTORÍA

En este apartado, la idea de plantear paradojas busca revisar los supuestos y afirmaciones que aparentemente se muestran como razonables pero que no resuelven el problema de mejora

en los resultados de la educación superior y de la docencia. La intención es contribuir al debate sobre algunas de las expectativas sobre la tutoría y su alcance, por ejemplo, en la reconfiguración del docente, la formación integral del estudiante y la variedad de concepciones y funciones presentes en su carácter polifuncional.

*a) De docente a tutor:
¿una nueva cultura docente?*

En muchos de los programas institucionales de tutoría y en las ponencias de la memoria del Primer Encuentro Nacional de Tutorías, realizado en Colima (2004), un eje temático es hacia una nueva cultura docente. Al respecto se menciona la necesidad de impulsar una nueva cultura docente, a la cual puede contribuir la tutoría. No obstante, no se ha logrado sistematizar una propuesta de formación que replantee pedagógicamente la tutoría y que contribuya a la formación pedagógica del docente, cuestión sumamente necesaria si consideramos que los maestros han sido formados en su campo disciplinario y no necesariamente para la docencia, de modo que cuando se incorporan como maestros centran su quehacer en la transmisión de contenidos desde la óptica de su disciplina.

El problema está en que si la educación busca el aprender a aprender, el papel del maestro no puede seguir siendo el mismo, ahora necesita enseñar el oficio de aprender, es decir, recuperar la relación de experto y aprendiz en la cual se aprende a aprender, comprendiendo y operando sobre el saber para resolver problemas. Al transferir esta situación a la universidad, los docentes deben desarrollar capacidades que les permitan hacer explícitos los procedimientos mentales implícitos en el conocimiento propio y de los expertos, de manera que los estudiantes puedan identificarlos, contrastarlos, construir y reconocer los propios para paulatinamente ponerlos en práctica.

En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de

· modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje (Tedesco, 2003: 108).

En mi opinión suponer que vía la tutoría puede impulsarse una nueva cultura docente es una paradoja por lo que a continuación se explicita. En una breve revisión histórica, tres datos me parecen relevantes respecto al origen de la acepción de tutor: i) en la antigüedad, concretamente en Grecia existía esta figura, el que guiaba a un joven discípulo en su desarrollo cultural, un iniciador en el plano intelectual y heredero de un conocimiento revolucionario para la sociedad y el mundo. Una de estas figuras fue Sócrates con su discípulo Platón, su mejor aprendiz (FES-A, 2007: 13 y 14). Al paso del tiempo, esta figura sería concebida como tutor, responsable del crecimiento intelectual de su discípulo. ii) En la mitología griega se identifica cuando Ulises, al partir a la guerra de Troya, deja a Mentor en calidad de tutor de su hijo Telémaco a quien encomienda su cuidado y educación. Desde entonces, la figura del tutor (mentor para los ingleses) está asociada a la de consejero, orientador, persona de confianza que acompaña la educación de niños y jóvenes. iii) En México desde la época prehispánica se sabe que cuando nacían los niños, los padres los presentaban en el templo para que quedaran bajo la protección de un dios tutelar, asimismo, los sacerdotes daban consejos a los jóvenes, y, en el aprendizaje de oficios, se identifica el aprendiz del artesano (Vázquez, 1994 y Santoni, 1996).

Independientemente de las diversas definiciones que podamos encontrar acerca de la “tutoría”, la “acción tutorial o del tutor”, apreciamos elementos comunes que se asocian a las funciones de ayuda, acompañamiento, asesoramiento y que tienen como objetivo esencial la formación de la persona, en singular, es decir, en una relación de persona a persona, quizá en grupos pero muy pequeños.

La paradoja radica en el reconocimiento de que en la actualidad hay un vacío en el proceso formativo de los universitarios, y que la tutoría como modalidad docente podría cubrir al diferenciar un tipo de atención que no se da en el aula y en la asesoría; pero debido a las condiciones y recursos con que cuenta la mayoría de las universidades la han incorporado de acuerdo con sus posibilidades. Pensar en este sentido la tutoría implica

pensar en la formación pedagógica del docente, que en general, ha sido poco atendida o inexistente en la trayectoria académica de los docentes universitarios que priorizan el dominio de su disciplina y, por lo tanto, centran su desempeño en el cumplimiento de contenidos programáticos. La paradoja es que parece una salida factible, pero variables de consideración como el número de estudiantes a cargo de un profesor, tener espacios adecuados para la tutoría, la condición laboral de los docentes para contar con tiempo para la formación como tutores, dificultan la atención generalizada y diferenciada según las necesidades de la población estudiantil.

La solución ha sido que las universidades seleccionan grupos específicos para implementar los programas; algunas dirigen la tutoría para estudiantes de excelencia, mientras otras lo hacen para estudiantes en riesgo de abandono y fracaso escolar; otras más para los estudiantes que se incorporan a la universidad, y otras sólo para la etapa final, en la que el estudiante elabora el trabajo de titulación. Lo cierto es que contar con tutores para toda la población universitaria no es la regla, es la excepción.⁵

Así pues, la nueva cultura docente es compatible con la idea de reconstrucción de la identidad del docente (Segovia, 2006), en la que no todo tiene que ser nuevo, sino una recuperación, quizá romántica, del maestro artesano y, como mediador, en la creación de las condiciones más favorables para el aprendizaje de los estudiantes.

b) De docente formador, a docente-tutor para la formación integral del estudiante

Hemos revisado que la tutoría se vincula a la educación y, en particular, a la actividad del profesor. Sin embargo, no existe un consenso en cuanto a la definición de la figura del tutor y los alcances y límites de sus funciones en el ámbito universitario. Esto depende del proyecto educativo,⁶ de sus fines en cuanto

⁵ Actualmente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, todos los docentes son tutores y atienden un determinado número de tutorados.

⁶ El cambio de la universidad medieval a la universidad moderna trajo consigo el surgimiento de diferentes modelos de universidad atendiendo a su organización: El modelo alemán (humboldtiano); el modelo francés (napoleónico) y el modelo anglosajón.

a lo que se pretende formar. De este modo se puede hablar de tantos tipos de tutoría como universidades la incorporen a sus actividades.

Por ejemplo, en Reino Unido, la Open University, fundada en 1969, es una institución de educación a distancia, donde los alumnos estudian de forma autónoma las materias de los programas y se encuentran con sus tutores en los centros locales de enseñanza y en las escuelas de verano para resolver problemas de aprendizaje (FES-A, 2007: 14). En la universidad de Oxford, el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor; el primero, prepara un ensayo por semana para discutirlo con su tutor de manera oral, esta característica sugiere un trabajo autónomo importante por parte del estudiante.

En México, las universidades que han implementado programas institucionales de tutoría, han modificado su estrategia según sus resultados y la profundización en el tema; en general su esquema de acompañamiento es complementario al desarrollo de la carga curricular que tenga el estudiante. Las expectativas de los estudiantes son muy variadas, algunos demandan apoyo estrictamente académico y, en el extremo, otros demandan apoyo para resolver asuntos personales. Esta situación provoca posturas encontradas tanto entre los coordinadores de los programas de tutorías como entre los mismos tutores. Por un lado, sostienen que sólo les corresponde el acompañamiento académico y, por otro lado, señalan que cuándo los estudiantes lo necesitan hay que apoyarlos y canalizarlos.

La paradoja es que esta tensión se trata de resolver con el planteamiento de formación integral del estudiante entendido como “la orientación metodológica que promueve el crecimiento humano a través de un proceso que implica una visión multidimensional del ser humano” (Durand y Fresán, 2005: 36). El término de formación integral es recurrente en el fundamento de los programas de tutoría, sin embargo, no se logra explicitar un plan o programa específico que delimite su tratamiento, lo más que se logra es delimitarla entre los perfiles de ingreso y egreso. Si bien la mayoría de las universidades cuenta con un conjunto de servicios y programas que contribuyen a la formación de los estudiantes, no se explicitan coordinados y articulados a dichos fines formativos, y los tutores frecuentemente desconocen la información y los procedimientos para acceder a ellos.

Referirse a la formación integral del estudiante es tomar en cuenta la acción recíproca y conjunta de los ámbitos primordiales en su vida personal, familiar, escolar, social y moral, para acompañarlos en el proceso de construcción de su capacidad para la toma de decisiones libre y responsable, en función de su proyecto de vida, a fin de alcanzar una realización plena como profesional, como individuo y como ser humano (*ibid.*: 37).

En mi opinión, el planteamiento de formación integral le resta fuerza al sentido de la tutoría porque plantea un camino predeterminado, en el cual el acompañamiento adquiere el matiz de contribuir a que el estudiante se adecue a lo que socialmente se espera de él. En ningún momento se habla de que el estudiante logre diferenciar su proyecto de formación de su proyecto de vida; la diferencia entre ambos radica en lo que se entienda por proyecto.⁷ Como visión de futuro implica ruptura y rebasamiento del presente, la capacidad de liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente, lo pre-supuesto, de anticipar y producir lo proyectado, significa fundamentalmente una capacidad de libertad. Libertad situada en la comprensión y crítica del sistema social, ya que “la formación está anclada a la paulatina complejización de los sistemas sociales, desde la cual, a medida que la sociedad va autorregulando su funcionamiento, enfrenta cambios cualitativos ineludibles” (Meneses, 2002: 89). Según Luhmann y Schorr, citados por Meneses, el circuito perfección humana-formación-capacidad de aprender es el progreso seguido por la formación en las sociedades occidentales.

La paradoja, entonces, se centra en la insistencia de que la tutoría acompaña la trayectoria académica para fortalecer el aprender a aprender y un conjunto de competencias que den cuenta de ello, pero sin el énfasis de la formación, la capacidad de aprender privilegia la dimensión profesional de la prepara-

⁷ En su sentido más común, proyecto tiene que ver con producción, en la medida en que no sólo idea con anticipación algo, sino que lo idea como producible, como factible y, por esto, el proyecto implica también el conocimiento y la formulación de los fundamentos en los que se basa la posibilidad de ser efectivamente producido, se dispone con exactitud de las causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos. El acento del proyecto es el de la anticipación, la previsión y la concreta producción; además del énfasis tecnológico, por proyecto se entiende también libertad (Hoyos, 1992: 20).

ción de las personas. La variante que planteo es concebir la formación vinculada al por-venir del hombre en un juego constante entre lo propio, cotidiano, familiar y conocido y su trayecto hacia lo ajeno, lo desconocido y volver al punto de partida, pero transformado por la experiencia del encuentro con “otro” y del enriquecimiento de la conciencia.

Formación refiere de esta manera, más que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe la relación entre educación, conocimiento y cultura. Es en este contexto que interesa pensar a la educación como un horizonte que pueda aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia y el consumo (Gómez, citado en Meneses, 2002: 123).

Así, el tutor que el estudiante requiere es aquel que se asuma como formador en el sentido de potenciar procesos de enriquecimiento del ser relativos al saber, el convivir y la estética; su particularidad es su capacidad de lectura del mundo y construcción de dispositivos que enriquezcan el movimiento del pensamiento.⁸

⁸ Ricardo Sánchez Puentes caracteriza estereotipos de sujetos relacionados con la transmisión del conocimiento que no logran proyectar una formación como conciencia que se comunica y encuentra con otra. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario: más aún no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo; para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto. El instructor transmite preceptos y consignas en el entendido de que no puede alterar la información que recibe al carecer de autoridad para introducir cambios en la secuencia de las órdenes recibida y, en cierto modo, por él firmadas; es simple depositario de lo que otros deciden en niveles superiores al suyo. El moderador calma y apacigua las relaciones temperamentales de un grupo, contiene y amortigua los excesos de una discusión al enseñar y transmitir los valores al grupo (Meneses, 2002: 123, 124).

Las figuras 1, 2, y 3 esquematizan las ideas planteadas hasta aquí.

Figura 1

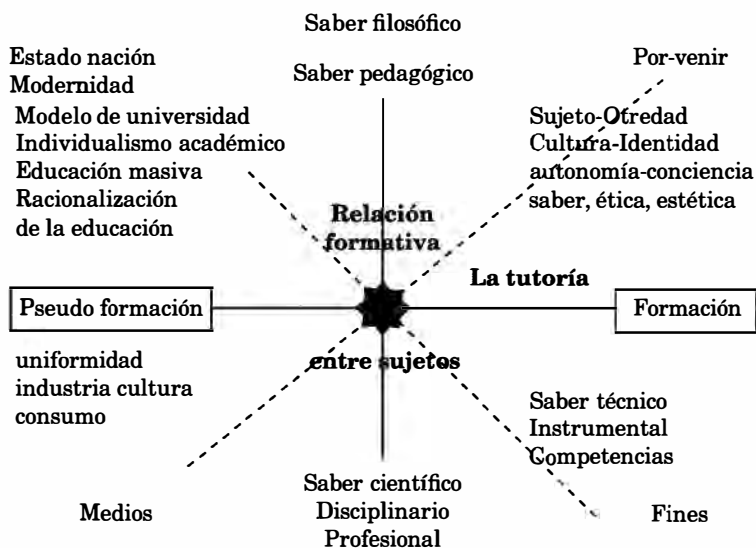


Figura 2

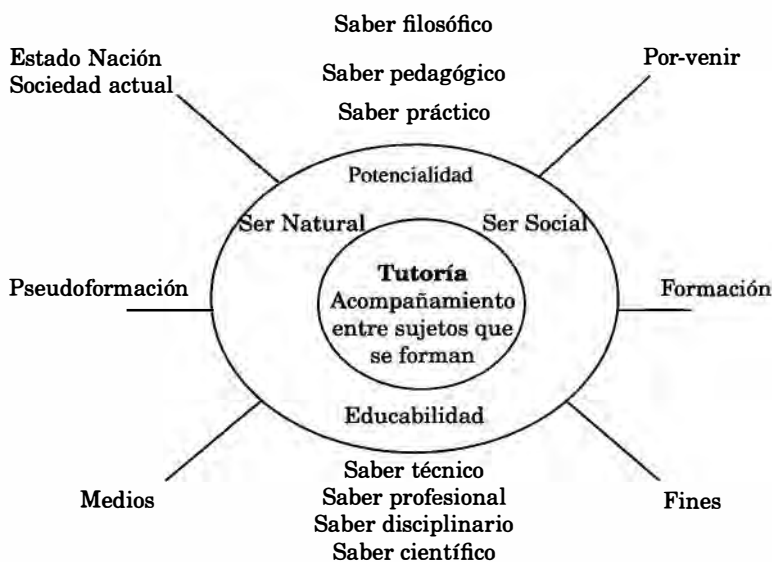
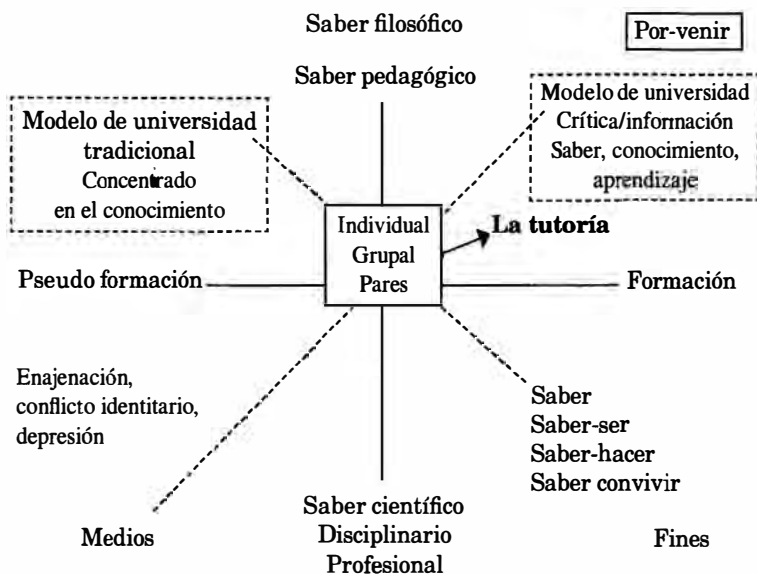


Figura 3



c) La tutoría: de su imprecisión conceptual a su carácter polifuncional

Hemos insistido en que la tutoría se vincula a la educación y a la actividad del profesor, pero que no existe un consenso en cuanto a la definición de la figura del tutor y sus funciones en el ámbito educativo; el pro es que el campo se va configurando de forma muy diversa y rica en cuanto a posibilidades de indagación, exploración e innovación; el contra es que dentro de esta posibilidad los límites son tan amplios que la tutoría se vuelve una tarea polifuncional, es decir, aunque los programas estén definidos en cuanto a la modalidad y usuario, el límite entre el acompañamiento académico y otras esferas del desarrollo personal del estudiante es tan escurridizo que fácilmente pueden priorizarse aspectos distintos del trabajo académico.

Algunas definiciones citadas por González Maura (2006) son:

- Tutor es un profesor, aunque no todo profesor tiene por qué ser tutor, que, además de ocuparse de las actividades rela-

cionadas con la enseñanza, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases.

- Tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permiten actuar de formador de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo docente, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y su familia.

- Tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos es algo más que dar clase: es ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno individual y socialmente, es apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria.

- Tutor es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad.

Como puede apreciarse podemos identificar por lo menos tres vertientes que conducen a los tutores a un tipo de intervención polifuncional: a) tutoría personal, b) tutoría académica y profesional, y c) tutoría científica. Los ejemplos anteriores se centran en los incisos (a y b), pero sabemos que en la última etapa de formación la tutoría orienta a los estudiantes a la investigación.

La paradoja en este punto la ubico nuevamente en un vacío que relaciono con el sentido esencial de tutor y vocablos afines; en una breve revisión encuentro que desde su etimología:

Tutor: latín tutor —oris, de tueri—: cuidar proteger. Aquel a quien se confía la tutela de un menor o de otra persona (Corripio, 1984: 483).

Mentor: Griego Méntoor: el consejero de Telémaco, hijo de Ulises. S. XIX —preceptor, instructor (*ibid.*: 299).

Consejero: latín consilium: consejo. S. XII: Sugerencia, recomendación (*ibid.*: 112).

Profesor: latín *professor* —oris, de *profiteri*: declarar. S. xv: que enseña una ciencia o un arte (*ibid.*: 381).

Guía: germánico *witan*: reunirse, escoltar. S. xii: dirigir, mandar orientar (*ibid.*: 284).

Maestro: latín *magister*: jefe, maestro, de *magis*: más. S. x: el que enseña un arte (*ibid.*: 284).

Ayo: gótico *hagja*: guarda. S. xi: Encargado de criar a un niño (*ibid.*: 56).

Pedagogo: griego *paidós*: niño y *ágein*: conducir. S. xv: Educador, experto en educación infantil (*ibid.*: 351).

Ahora bien, podemos identificar que en estas acepciones prevalece un ethos de cuidar, guiar y proteger al “otro”, de hacerse cargo del otro; ya Tedesco (2005) lo señalaba al decir que la preocupación social por el futuro de los jóvenes ha perdido importancia, los guías se han difuminado. Ubico este punto como paradoja porque en el cumplimiento de la tutoría subyace la responsabilidad ética del profesor, quien tiene la disyuntiva de comprometerse como formador o instalarse en la transmisión pragmática. Sin duda asumirse como tutor formador implica fortalecer la cultura pedagógica de los profesores tutores e incluso probar alternativas como la cotutoría o la tutoría entre pares, tanto entre profesores como estudiantes, en una cultura de colaboración y comunidad de aprendizaje.

En síntesis, suponer una nueva cultura docente, la formación integral del estudiante como objeto de la tutoría, y la variedad conceptual y el carácter polifuncional de la tutoría conlleva un planteamiento paradójico, en tanto se deja de lado la formación como movimiento del sujeto, como desestabilización al dudar de los saberes previos, formas de hacer, ser y convivir, como cuestionamiento de la sociedad y la cultura a la que se pertenece.

4. EL TUTOR-FORMADOR: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN POSIBLES

En este aparatado incluyo dos líneas de investigación cuyo interés particular se deriva de pensar alternativas contra las distintas formas de exclusión que enfrentan los jóvenes, abierta, cuando se les deja fuera de las instituciones escolares; indi-

recta, cuando por deficiencias del sistema educativo los estudiantes no alcanzan los aprendizajes esperados; y velada, cuando se homologa la diferencia y la individualidad se bloquea ante el discurso de la igualdad. Las líneas que selecciono consideran tanto los aspectos socioculturales como psicológicos y pedagógicos, atienden al desarrollo humano desde una mirada transdisciplinaria e incluyen como elemento importante el establecimiento de vínculos con “otros” que pueden ser adultos o los docentes tutores. Evidentemente, se podrían considerar otras alternativas, pero en el marco del evento *Tutoría y mediación* considero pertinente incluirlas a modo de invitación y posibilidad.

a) La Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada

Una línea obligada es el aprendizaje desde la perspectiva de la mediación. La mediación es un término polisémico; aquí propongo la que se basa en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural que tiene como base la Experiencia de Aprendizaje Mediada, a la que se atribuye la modificabilidad humana. Desde esta perspectiva se considera que la gente con bajo rendimiento llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Noguez, 2002). La Experiencia de Aprendizaje Mediada es una característica típica de la interacción humana, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la “modificabilidad estructural”. En este sentido, la mediación o aprendizaje mediado se entiende como un proceso interactivo en el cual el profesor o adulto se interpone intencionalmente entre el estudiante y el mundo, modificando así el conjunto de estímulos al afectar su intensidad, contexto, frecuencia y orden.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada se inscribe en la familia de los enfoques constructivistas: psicogenético (Piaget), Cognitivo (Ausubel) y Sociocultural (Vigotsky). En general, le asignan al profesor o adulto un papel fundamental para la construcción del conocimiento, definiéndolo como: facilitador del aprendizaje y el desarrollo; organizador de la información, tendiendo puen-

tes cognitivos; promotor de habilidades del pensamiento y del aprendizaje; mediador en la ayuda pedagógica.

Ubico este tema como línea de investigación por la necesidad de fortalecer pedagógicamente la función del tutor, porque desde la idea del maestro artesano se requiere un dominio de la materia pero también la exploración de nuevos campos para innovar y desarrollar el oficio. Por otra parte, la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada se define como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente, por ello es multidisciplinaria, porque además de su dimensión pedagógica, la psicológica es fundamental en la explicación de los procesos cognoscitivos, y la sociológica porque las dimensiones anteriores se vinculan con la transmisión cultural. Así, el aprendizaje se produce en dos modalidades de interacción del humano con su medio: a) la exposición directa a los estímulos, en la cual la interacción del organismo-ambiente afecta al organismo y b) la Experiencia de Aprendizaje Mediada, en la cual la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente.⁹

En este sentido, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada aporta ele-

⁹ En algunos programas de tutoría se incorpora el enfoque de mediación en el sentido de que la universidad pública es una mediadora educativa, espacio *ex profeso* creado y sostenido por la sociedad, para posibilitar la generación de conocimiento y la realización de aprendizajes en las mejores condiciones. Esta mediación, al estar dispuesta para el aprendizaje hace indispensable la creación de ambientes, atmósferas educativas que estimulen y otorguen significación a los procesos de "aprender" que les sean trascendentes a quienes se forman, dotando al universitario de las competencias, aptitudes y actitudes que le permitan transferir y aplicar sus aprendizajes en diversas y posteriores situaciones de la vida y campo profesional, así como contribuir en su desarrollo como persona en los contextos históricos de realidades sociales complejas. Entre el sujeto que se quiere formar, los aprendizajes y el conocimiento por desarrollar, se encuentra la institución educativa: facilitadora, promotora de ambientes, situaciones y condiciones para el aprendizaje, que abarca todas las dimensiones del ser humano, política, cultural, social y emocional, esperando se modifique la manera de actuar en la realidad para transformarla y mejorarla. Para ello, se requiere que los aprendizajes sean significativos, creativos y proyectivos, que se vinculen a experiencias previas de los sujetos y sobre todo con la realidad profesional y académica, se traduzcan en capacidad de anticipar para construir y modelar el futuro.

El universitario encuentra en el docente la mediación necesaria para la adquisición y el desarrollo de competencias en las áreas disciplinarias en las que se prepara, así como para el establecimiento de conexiones con otras disciplinas o áreas científicas (interdisciplina, multidisciplinaria, pluridisciplinaria, transdisciplinaria) y para realizar la necesaria reflexión crítica de los entornos específicos en los que el universitario desarrollará su actividad.

mentos para comprender el desarrollo humano, no sólo desde sus aspectos biológicos, sino desde los puntos de vista psicológico y sociocultural; es decir, toma en cuenta una doble ontogenia: la biológica y la sociocultural; la teoría es una combinación de ambas vertientes. En una visión más amplia, la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada se basa en un concepto de crecimiento humano, vinculado a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno.

La Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediada plantea una metodología basada en el Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein que busca mejorar las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos, a través de un conjunto de elementos que se trabajan. Por ejemplo, por medio del “puenteo” se pide al sujeto que adapte el aprendizaje logrado en un contexto determinado y lo aplique a otros contextos o situaciones, lo cual le obliga a extraer casos de su propia experiencia a los que también puede aplicar el nuevo aprendizaje. En estos mecanismos es constante la utilización de procesos de orden metacognitivo como un factor que facilita e induce la significatividad en los nuevos aprendizajes logrados por el estudiante.

Además del Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, la metodología incluye el Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje para conocer sobre la naturaleza de la inteligencia humana y su modificabilidad y la Creación de Ambientes Modificantes, como condición vital para materializar el potencial de modificabilidad humana. En su conjunto, esta metodología pretende aumentar y mejorar la modificabilidad cognitiva del sujeto cuando es necesario, o sea, la meta es equipar al individuo para cumplir con los requisitos de aprendizaje necesarios para obtener el beneficio óptimo de su exposición a las experiencias de aprendizaje. Lo que está en juego en esta teoría es que la Experiencia de Aprendizaje Mediada se concibe como determinante de la autoplaticidad del organismo humano de tal forma que su carencia reduce la modificabilidad.

En este marco, el maestro mediador trabaja con el estudiante diferentes técnicas para procesar la información: comparación, clasificación, análisis, síntesis, inducción, deducción, formulación de hipótesis, analogías, inferencias lógicas, silogismos, etc. Se trata de categorías que permiten la elaboración del conocimiento partiendo de un proceso de selección crítica de la información.

b) Los factores de resiliencia y el fortalecimiento interno del estudiante

Tedesco (2003b) señala una distinción entre las condiciones de educabilidad y los factores de resiliencia.¹⁰ Las primeras se refieren a todos los aspectos que rodean la vida de los estudiantes y que tienen un significativo impacto en el éxito o el fracaso escolar como la alimentación, vivienda, salud, ingresos económicos del hogar, composición familiar, etc.; no se refiere a condiciones genéticas e inmodificables, sino a las condiciones fundamentales para garantizar que los estudiantes lleguen a la escuela en condiciones de aprender. La segunda implica fortalecer la capacidad interna, subjetiva, de cada individuo para superar los traumas y las situaciones difíciles que le toca vivir.

A mi juicio es un campo por explorar por qué el docente tutor puede intervenir en los dos planos, la educabilidad y la resiliencia, distinguiendo las posibilidades, los actores y las responsabilidades de cada uno, porque atender sólo a mejorar las condiciones de educabilidad implicaría aceptar que todo el problema está fuera de la escuela, lo cual no es válido desde ningún punto de vista. “La pobreza, la violencia, la ausencia de figura paterna, etc., son situaciones objetivas que tienen una representación subjetiva diferente en cada una de las personas que sufren esas carencias. Para cambiar esas representaciones, el concepto de resiliencia aporta algunas pistas” (Tedesco, 2003b).

El concepto de resiliencia alude a la capacidad que muestran algunas personas para sobreponerse a situaciones trau-

¹⁰ Resiliencia es una palabra que en español y francés se utiliza en la metalurgia, la ingeniería y la física para describir la capacidad de algunos metales para recobrar su forma original después de sufrir una presión deformante.

máticas frente a las cuales la mayoría de los individuos no pueden resistir. Como teoría, ha descrito y demostrado que quienes sufren este tipo de adversidad construyen un espacio interno de fuerza, que espera ser descubierto por el contacto con otro ser humano, y que al ocurrir abre nuevos horizontes para el desarrollo vital. Poner la mirada en estas personas y en sus características permite recuperar el optimismo acerca de la posibilidad de superar determinismos sociales, biológicos o culturales. En general, los resilientes se caracterizan porque en el momento mismo del trauma y de la crisis, ya piensan qué van a hacer cuando salgan de ella; la presencia de una idea de futuro, de una expectativa de salida —y no importa su grado de verosimilitud—, se convierte en una parte fundamental del proceso de superación de la crisis. También son capaces de formular una explicación, un relato de lo que le sucedió, articular el conjunto de situaciones, imágenes, sentimientos y representaciones asociadas al trauma y a la crisis en una secuencia con sentido que permite dar coherencia a los acontecimientos y, de esa forma, sus efectos son más soportables y susceptibles de ser enfrentados. Por último, los resilientes han tenido vínculos con personas que les han permitido mejorar su autoestima y su confianza en las posibilidades para superar las situaciones de crisis, de forma que no evitan el esfuerzo sino fortalecen su capacidad para realizarlos.

Estas líneas de investigación son pertinentes por la amplitud del campo de la tutoría, la cantidad de factores y aspectos que toca; comprensibles si aceptamos el hecho de que subyace en esta actividad la necesidad de recuperar el sentido humano de la educación, luego entonces, el compromiso que adquiere el giro de docente a docente tutor o tutor formador es mayúsculo cuando parece que la tarea le corresponde sólo a estos actores. Por ello, dos asuntos pendientes e ineludibles son: por un lado, pugnar porque la sociedad recupere su capacidad educadora y, por otro, más cercano y, por lo tanto, más factible, es el fortalecimiento académico del docente-tutor sin dejar de lado que el docente desarrolle aprendizajes en torno a las modalidades en las que se expresan los contenidos, auditiva, visual, pictórica, gráfica, esquemática, etc. Hay que considerar las capacidades con las que el alumno enfrenta el proceso de aprendizaje, las operaciones mentales que ponen en funcionamiento

esas capacidades, el nivel de abstracción que exige al alumno un determinado proceso cognitivo, la complejidad del estímulo, cantidad de elementos, novedad de la materia, potencial de extrañeza o de fatiga, el nivel de abstracción que el estímulo demanda y el grado de operación mental que exige, entre otros.

En conclusión, la tutoría es un campo en construcción con amplias posibilidades para la intervención e investigación. En este campo la centralidad la tienen tutores y tutorados para el trabajo académico, profesional y el desarrollo humano de ambos. En la medida que logren reconocer su utilidad y valor formativo vía la tutoría estaremos hablando de nuevas formas de vínculo, de mediación, de fortalecimiento interno para coexistir dentro y fuera de las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE LORA, Esther (1996), "Presentación de la edición mexicana", en Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM/Porrúa, pp. 9-22.
- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.
- ARTIGOT, Manuel (1973), *La tutoría*, Madrid, ICE Universidad Complutense de Madrid.
- BENAVENT, J. A. (2000), *La orientación psicopedagógica en España*, Valencia, Promolibro.
- CORRIPIO PÉREZ, Fernando (1984), *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*, Barcelona, Bruguera.
- DURAND PONTE, Víctor Manuel y Magdalena Fresán Orozco (2005), "La tutoría en la formación integral del estudiante", en Rubén González Ceballos y Alejandra Romo, *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*, México, Universidad de Colima/ANUIES, pp. 35-45.
- Facultad de Estudios Superiores Aragón (2007), *Guía didáctica para tutores*, t. II, *Estrategias de aprendizaje*, México, FES-Aragón-UNAM.
- GASALLA, Fernando (s.f.), "Experiencia de tutoría y asesoramiento a estudiantes en la universidad", en *Coloquio. Situación de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: un*

- desafío para la universidad del siglo XXI*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GIDDENS, Anthony (1991), *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Madrid, Península.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2006), “El profesor tutor: una necesidad de siglo XXI”, en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 26, núm. 2, pp. 23-36, Universidad de la Habana.. Consultado en <http://www.dict.uh.cu/rev_edusup_2006_no2.asp>. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2008.
- HOYOS MEDINA, Carlos Ángel (1992), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM.
- Instituto Politécnico Nacional (2003), *Programa institucional de tutorías*, México.
- JONES, Arthur et al. (1994), *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*, Buenos Aires, Eudeba.
- LÁZARO, A. y J. Asensi (1987), *Manual de orientación y tutoría*, Madrid, Narcea.
- MENESES DÍAZ, Gerardo (2002), *Formación y teoría pedagógica*, México, Lucerna Diogenis.
- NOGUEZ, S. (2002), “El desarrollo potencial de aprendizaje, entrevista a Reuven Feuerstein”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado en <<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2008.
- OROZCO FUENTES, Bertha (coord.) (2005), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, IISUE/Plaza y Valdés.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra (2005), *La incorporación de los programas de tutorías en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra (2005), “La tutoría en el marco de las políticas educativas”, en Rubén González Ceballos y Alejandra Romo, *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*, México, Universidad de Colima/ANUIES, pp. 16-33.
- SANTONI RUGIU, Antonio (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM/Porrúa.

- SEGOVIA, Jesús Domingo (2006), *Función tutorial. Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003a), *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003b), "Opiniones en torno a resiliencia y educabilidad: un comentario interesante. Educar en medio de la tormenta", en *Clarín.com*, año VII, núm. 2528. Consultado en <<http://www.resiliencia.cl/actuali/index.htm>>. Fecha de consulta: 28 de abril de 2008.
- TEDESCO, Juan Carlos (2005), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", en Juan Carlos Tedesco *et al.*, *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diogenes, pp. 13-24.
- UNESCO (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, Madrid, UNESCO/Santillana.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (1994), *Una historia de México*, México, SEP (Biblioteca de Actualización del Magisterio).
- YSUNZA BREÑA, Marisa y Sofía de la Mora Campos (2006), *La tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

PARTE II:
MEDIACIÓN Y TUTORÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la escuela como parte de su función social, define proyectos formativos que superan la perspectiva didáctica clásica centrada en la asignatura y recuperan escenarios educativos determinados por criterios interdisciplinarios y globalizadores. Esto se refleja en la definición de instrumentos de planificación y gestión, dentro de los cuales, los programas de tutoría ocupan, actualmente, un lugar importante. No hay que olvidar que uno de los objetivos centrales de la educación escolar es el desarrollo de capacidades, habilidades y posibilidades de los alumnos en el logro de aprendizajes significativos.

Las temáticas de los trabajos incluidos en este apartado, abordan el problema de la tutoría desde una doble perspectiva: psicológica y pedagógica, destacando la importancia de los procesos de aprendizaje y la formación del profesor, en el nivel de educación básica y las propuestas de formación de profesores de educación normal. Podemos señalar entonces que en este apartado el lector encontrará un análisis de diferentes fenómenos psicopedagógicos relacionados con la acción tutorial, como son: el aprendizaje, la motivación, los procesos cognitivos y metacognitivos y la frustración o desmotivación por parte de los alumnos.

El primer capítulo titulado “De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar”, de Patricia Mar, centra su atención en las condiciones de trabajo que caracterizan los procesos de aprendizaje de los estudiantes de maestría en Pedagogía de una Escuela Normal Superior Estatal. Su perspectiva metodológica recupera la Pedagogía de la Gestalt, incluida la fenomenología y el desarrollo teórico de autores como Loureau y Devereux. El análisis pone su atención en los procesos de mediación que se establecen dentro del plan de estudios de la maestría, que funciona como referente empírico de este trabajo, cuando aparece la tensión entre ser docente o ser investigador. Esto,

en el marco de la instrumentalización de políticas en materia de educación superior, relacionadas con el diseño y desarrollo de programas tutorales, que fortalecen la formación profesional. En este sentido, la autora señala que desde la perspectiva de las instituciones “se espera que el acompañamiento constante permita ampliar la eficiencia terminal, a través de la instauración de espacios académicos que posibiliten a los estudiantes plantear, desarrollar y concluir su tesis y con ello sus estudios de posgrado en tiempo y forma para la titulación oportuna”.

Sobre esta reflexión, en este trabajo, se recupera como referente empírico, la experiencia de un Seminario de Metodología de la Investigación de una Maestría en Pedagogía. A lo largo de este curso, se espera que los alumnos realicen su diseño metodológico incluyendo la definición de los instrumentos de investigación. Entre los supuestos que subyacen en la intervención pedagógica, se resaltan los siguientes: a) el reconocimiento de una formación previa, libresca, memorística, repetitiva, orientada a la autoridad y poco orientada a la autonomía, la responsabilidad a sí mismo y la creatividad; b) la propuesta de que el descentramiento del profesor del lugar del saber es lo que permitirá la emergencia del sujeto cognoscente; c) el reconocimiento de la función del tutor como mediador, cuyo objetivo es posibilitar que los estudiantes fortalezcan su proceso de formación.

El segundo capítulo titulado “La mediación cognitiva: origen y relaciones de intervención de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento lógico”, de María Teresa Carballo Riva, analiza la relación epistemológica entre objeto, sujeto y enseñanza, partiendo, de una revisión sobre diferentes perspectivas que han dado sentido a la enseñanza (paradigma tradicional, paradigma de la tecnología educativa y paradigma del materialismo dialéctico), resaltando las ventajas del paradigma constructivista para el análisis sobre el funcionamiento cognitivo, desde la perspectiva de la enseñanza y la del propio sujeto, en el marco de los procesos de aprendizaje. En la tesis central de este trabajo se plantea que el desarrollo del pensamiento lógico, la formación de esquemas y estructuras intelectuales, relativas al conocimiento, tienen una relación directa con los procesos de construcción cognitiva y de aprendizaje, sobre la base de que la constitución del proceso epistemológico de construcción del conocimiento va de nociones a ideas y a conceptos, por lo que se

propone que la situación epistémica del alumno, encuentre y tenga puntos de congruencia con esa construcción.

En este trabajo se resalta el papel de la mediación educativa, como parte de una estructura que permite regular y orientar la práctica del docente, en función al análisis de los procesos cognitivos, relativos a los esquemas constituidos y manifestados por los alumnos. Para la autora, en este contexto, el pensamiento, conciencia y la comunicación del profesor establecen redes de significado y reglas de interpretación que restringen, en ocasiones, la construcción del conocimiento en el alumno, al entrar en contacto con el acto de enseñanza, si ésta no respeta el proceso epistemológico de construcción. En este trabajo, el lector encontrará un abordaje analítico, coherente y estructurado, referente al funcionamiento cognitivo desde la perspectiva de la enseñanza y desde la perspectiva del propio sujeto, para el logro de sus aprendizajes.

El tercer y último capítulo de este apartado, titulado “El programa institucional de tutorías en las escuelas normales: análisis para su implementación”, de María Eugenia Reyes Jaramillo, quien aborda aspectos relacionados con el diseño e implementación del Programa Institucional de Tutorías en el escenario de las escuelas normales, a partir de su incorporación como parte de un proyecto formativo de educación superior y en función a las exigencias que requiere un modelo de intervención tutorial. Esta situación ha derivado en el surgimiento de nuevas tendencias de formación docente y la reestructuración de los planes y programas de estudio de las escuelas normales.

Parte del principio de que la escuela normal se desarrolla como una institución del Estado y su tarea principal se orienta a la formación de maestros para el desarrollo de la instrucción primaria. Como tesis principal, la autora plantea, que el futuro profesional de la docencia, deberá concebir la tutoría como parte de sus propias competencias, lo cual exige conocerla, significarla y traducirla en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a retos como: la calidad de la enseñanza, la formación integral del estudiante y la transformación cualitativa de la docencia. Para tal efecto, los estudiantes normalistas deben ser apoyados con una serie de acompañamientos que les permitan desarrollarse integralmente y al mismo tiempo desplegar una serie de competencias. La tutoría les posibilita interactuar con

los alumnos de las instituciones de educación básica, otros docentes y nuevas autoridades, en los diferentes niveles educativos a los que se inserten. A partir de este contexto, para la autora, resulta ser una doble necesidad la implementación de un programa de intervención tutorial en las normales, pues a través de él, el estudiante normalista identificará no sólo las acciones que van dirigidas a apoyarlo y acompañarlo en su proceso de formación, sino también, de manera indirecta, fortalecerán su perfil para su futura trayectoria como docente. En este sentido, para esta autora, la implementación de un plan de acción tutorial debe considerar la forma en la que se encadenan las necesidades de los estudiantes normalistas, con la finalidad de ofrecerles un apoyo integrador en su proceso de formación y su relación con el ejercicio profesional. De esta manera, el ejercicio tutorial favorece un proceso orientador académico, personal y profesional que fortalece la acción docente.

Es entonces en el ámbito de la educación normal donde la autora centra sus ejes de análisis, refiriéndose principalmente a cinco aspectos: 1) la incorporación de las escuelas normales como instituciones de educación superior; 2) la propuesta formativa actual del nuevo docente; 3) el origen de los planes de acción tutorial en las Instituciones de Educación Superior, como un referente para las escuelas normales; 4) recomendaciones para la estructuración de un plan de acción tutorial en las escuelas normales; y 5) características del plan de acción tutorial. En función de lo anterior, podemos sintetizar que los trabajos que integran este apartado nos dan elementos de reflexión que nos permiten identificar factores relacionados tanto con los procesos de cognición y desarrollo del pensamiento lógico, referido al proceso de enseñanza-aprendizaje, como referentes sobre las diversas problemáticas derivadas del funcionamiento de la tutoría como proceso formativo y de la mediación que se establece entre autoridades y tutores, tutores y contenidos, y tutores y alumnos.

Claudia Pontón

Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación-UNAM

5. DE LA DOCENCIA A LA INVESTIGACIÓN: UN PROCESO DONDE MEDIAR

*Patricia Mar**

ANTECEDENTES

El trabajo que a continuación se presenta trata de los procesos de formación de un conjunto de maestros en activo que realizan el posgrado en pedagogía, y donde los procesos deben encaminarse hacia la transición desde la docencia hacia la investigación. Este proceso se enmarca en una serie de condiciones que son de orden institucional, y que se reflejan en tres aspectos: el crecimiento de la matrícula, las investigaciones efectuadas en torno a la educación superior en México y las políticas nacionales influidas por los órganos de financiamiento internacional.

Con relación al crecimiento de la matrícula encontramos que la de licenciatura ascendió vertiginosamente en la segunda década del siglo xx y que ese ascenso implicó de manera importante a todos los estados de la República (Cuadro 1).

En cuanto al posgrado, el aumento vertiginoso se produjo hasta la década de los noventa, como lo demuestran cifras de la ANUIES, en las cuales se puede ver que el ingreso y egreso ha crecido casi en forma constante aunque en proporciones diversas y que a partir de la década de los noventa, el crecimiento numérico es considerable.

En cuanto a las investigaciones desarrolladas, hubo ciertos trabajos que tuvieron una influencia sobresaliente como fueron los efectuados por Sánchez Puentes y Arredondo, Esquivel Larrondo, Rodríguez Gómez y Casanova, entre otros, quienes

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

estudiaron la vida académica universitaria y la problemática de la eficiencia terminal, y que indudablemente influyeron en la toma de decisiones con relación a las modificaciones en la reorganización del posgrado en México.

Cuadro 1.

Matrícula de licenciatura y tecnológica de la República Mexicana y del D. F., 1950-2000

| <i>Año</i> | <i>Total nacional</i> | <i>Distrito Federal</i> | <i>% del D. F. con respecto al Total nacional</i> |
|------------|-----------------------|-------------------------|---|
| 1950 | 32143 | 21966 | 68.3 |
| 1960 | 75434 | 50996 | 67.6 |
| 1970 | 208944 | 110144 | 52.7 |
| 1980 | 731147 | 217629 | 29.8 |
| 1990 | 1078191 | 251782 | 23.4 |
| 2000 | 1585408 | 325798 | 20.5 |

Fuente: Escamilla (2004) con datos del *Anuario estadístico de la ANUIES*.

Respecto a la influencia de los organismos internacionales, son innegables sus exigencias para elevar la eficiencia terminal, así aprobar las solicitudes de financiamiento a los programas gubernamentales de educación, ciencia y tecnología pasa por el cumplimiento de esta condición. Por ello, el CONACYT (2007) ha aumentado considerablemente el apoyo financiero a los posgrados considerados de calidad, la cual se mide entre otros indicadores con el número de profesores con doctorado y con la eficiencia terminal. Así, el número de becas en el posgrado nacional pasó de 7929 en 1997 a 17660 en 2006, mientras en el extranjero se mantuvieron estancadas con 2181 y 2451 para el mismo periodo.

Lo señalado con anterioridad ha traído como consecuencia que las políticas en materia de educación superior promuevan la formación profesional a través de programas tutorales.¹ El

¹ Dichos programas se desarrollan en forma internacional, En España, escribe Pedro Álvarez Pérez (2002: 23) "la atención personalizada a estudiantes se convierte

principal objetivo de dichos programas es abatir el rezago en la titulación. Se espera que el acompañamiento constante permita evitar el abandono, así como ampliar la eficiencia terminal a través de la instauración de espacios académicos que permitan a los estudiantes plantear, desarrollar y concluir su tesis y con ello sus estudios de posgrado en tiempo y forma para la titulación oportuna. Por otro lado, estos programas tienen el objetivo de apoyar el desarrollo de la investigación y, en general, promover una mejor calidad en la formación universitaria.

Estas son, *grosso modo*, las condiciones que constituyen el marco que permite la implementación de modelos de intervención como el que a continuación se presenta.

Otro aspecto, éste de orden más personal que institucional, se encuentra vinculado con el anterior. Se refiere a la conciencia de que un apoyo formal a la investigación (como es nombrar a un profesor como tutor sin tomar en cuenta si está o no capacitado para cumplir tales funciones) con frecuencia no es suficiente ni para concluir satisfactoriamente una tesis y menos aún para el logro de trabajos de calidad; porque esto último implica el desarrollo de pensamiento autónomo para plantear y desarrollar trabajos innovadores y generadores de nuevos conocimientos.

Este trabajo se inserta en una línea de investigación que se viene desarrollando desde hace algunos años en el IISUE de la UNAM, la cual se denomina Pedagogía de la Gestalt.² Dicha pedagogía surgida desde una variedad de encuentros teórico-filosóficos donde la psicología de la forma, la fenomenología, el existencialismo, las pedagogías alternativas y el psicoanálisis convergen para dar lugar a un nuevo enfoque disciplinar que es precisamente la “Pedagogía de la Gestalt”.

El objetivo de la línea de investigación a la cual aludimos es probar los distintos elementos teóricos del modelo pedagógico en cuestión en diferentes contextos a fin de confirmar (o no) su eficacia en procesos educativos y formadores encami-

en una vía importante para corregir algunos de los desajustes del sistema, que se manifiesta [...] en las altas cifras de abandono y prolongación de los estudios, desmotivación, escasa participación, dificultades para afrontar la transición, etc.”

² Gestalt es una palabra alemana que significa forma, configuración, figura. Es de difícil traducción porque implica una serie de elementos de difícil consideración en una palabra, por lo que suele no ser traducida y ser usada en alemán.

nados a promover la autonomía y la creatividad del sujeto en formación. El contenido de este trabajo forma parte de ese esfuerzo.

En el caso que aquí nos ocupa, la autora fue invitada a hacerse cargo de un grupo reducido de estudiantes de la maestría en Pedagogía de una normal superior de un estado de la República. El seminario encargado fue el de Metodología de la Investigación y fue el espacio que debería asumir la dirección de las tesis iniciadas por los alumnos, ya que el objetivo del programa es tratar de que los alumnos lleguen al final de los dos años de formación con su tesis en estado de elaboración avanzado, esto es, alrededor de 80% como deseable.

La propuesta institucional de distribución del trabajo a lo largo de la formación, en cuanto a los aspectos metodológicos fue planteada de la siguiente manera.³

1. “Curso Propedéutico”. En éste, los alumnos son introducidos a la metodología de investigación educativa.
2. En “Metodología de la Investigación I” se hace la introducción a la metodología de la investigación educativa. Se espera que delimiten un objeto de conocimiento relacionado con su práctica profesional y que diseñen el problema de investigación.
3. En “Metodología de la Investigación II” se inicia propiamente el seminario de investigación, en el que se trata de que los alumnos se acerquen a los referentes conceptuales básicos de su fenómeno de estudio. Se espera que los alumnos elaboren un documento que sistematice la información pertinente a su tema de investigación.
4. A lo largo del curso “Metodología de la Investigación III” se pretende que los alumnos realicen su diseño metodológico, incluyendo la definición de instrumentos de investigación.
5. El quinto curso, denominado “Metodología de la Investigación IV” es el espacio en el que los alumnos planean y realizan su trabajo de campo, es decir, la recolección de

³ Estos datos se tomaron de la documentación oficial (envío electrónico directo de la autora con fecha 20 de noviembre 2007) que circuló entre los profesores para planear la asignatura correspondiente.

- datos. Es el momento de la “adquisición de datos” como se establece en el programa.
6. Durante este curso, denominado ya “Seminario de Tesis I”, se trata de desarrollar la interpretación de los datos obtenidos, lo que incluye, en su caso, la creación de bases de datos y otras fuentes de información.
 7. El Seminario de Tesis II es el último durante la formación y se espera que los estudiantes integren sus resultados y se realice una primera estructuración formal del documento, “con las especificaciones de un trabajo académico”.

La intervención motivo de este artículo y cuyo detalle se encuentra en un apartado posterior, se realizó en el espacio que correspondió a los cursos 3º y 4º (Metodología III y IV), es decir, en aquellos donde se esperaba que los alumnos realizaran su diseño metodológico (con un objeto de investigación previamente definido) y que ejecutaran el levantamiento de información o trabajo de campo. Éstas son las experiencias que se reportan y analizan en este trabajo.

La intervención docente, constituida en investigación-acción, se construyó a partir de un concepto clave de la Pedagogía de la Gestalt: el campo (Lewin, 1978); asimismo se basó en uno de los pilares de este enfoque pedagógico: la educación confluyente (Brown, 1971), Cabe señalar que cuando surgió este enfoque pedagógico, sus aplicaciones se restringieron al ámbito de la educación básica, sin embargo, el planteamiento que hacemos es que esta forma de intervención no hace distinciones en su aplicación a algún nivel en particular y que es igualmente “eficiente” para cualquier nivel. Otro planteamiento de la intervención fue probar la eficiencia de la formación autorreferenciada que se espera propicie el desarrollo del pensamiento autónomo y responsable, lo que es posible a través del trabajo congruentemente gestaltista, esto quiere decir, basado en el reconocimiento del fenómeno de la implicación (Devereux, 1977).

Por lo anteriormente señalado, en la intervención docente de la cual se da cuenta en este documento, se plantea una docencia en la que se “ponen a prueba” los elementos teórico-metodológicos del planteamiento formativo desde la pedagogía de la Gestalt.

EL CONTEXTO: LA MAESTRÍA
EN PEDAGOGÍA EN UNA NORMAL SUPERIOR

La maestría en Pedagogía se concibe como un programa de formación que parte de una concepción de la actividad docente entendida desde la profesionalización (actividad práctico-intelectual), es decir, una formación basada en el análisis, en un proceso de desestructuración y reestructuración de la realidad; es pues, un currículo asociado al interés práctico que promueve conocimientos en los alumnos pero también acciones que permiten comprender el ambiente áulico generado en la interacción grupal.⁴

Esta definición institucional de la maestría nos permite reconocer la determinación docente en la formación; se trata pues de un nivel de estudios profesionalizante y no encaminado a la formación de investigadores. De ahí que a los estudiantes se les oriente hacia temáticas que tienen que ver con su práctica docente cotidiana.

Otro elemento que confirma esta interpretación es que entre los requisitos de ingreso están la hoja de servicios, el talón de pago y el currículum donde se explicita su experiencia profesional. No se les pide proyecto de investigación, pero sí conocimiento de computación y lectura de comprensión del inglés. Lo que llama la atención es que a pesar de lo anterior, a los docentes se les pide, para poderse titular, un proyecto de investigación, es decir, la institución dice querer formar docentes, pero para otorgarles el grado les pide ser investigadores, lo que se pretende lograr con siete cursos de metodología e investigación. Esto no sorprende, pues en los programas de maestría aún no termina de quedar claro cuáles son las diferencias entre una formación profesionalizante y otra de investigación y, en ese sentido, se recurre al camino conocido: la tesis como requisito para obtener el grado.

De esta forma los estudiantes del posgrado de la Normal antes mencionada, se mueven entre las lógicas del deber ser y

⁴ Definición que aparece en la página web de la institución. Fecha de consulta: el 12 de mayo del 2008.

“saber hacer,” propios de su profesión y el “producir-poseer conocimientos,” propio de la vida académica universitaria. A partir de este reconocimiento se determina la cualidad de la intervención tutorial del curso, que se evidenciará en las actividades mediadoras entre esos discursos con el fin de lograr un encuentro entre estas posturas que no traicione su preocupación docente y, por otro lado, les permita el despliegue de sus capacidades como investigadores de una realidad vivida cotidianamente.

OBJETO DE ESTUDIO

Nuestro objeto de investigación se encuentra en esta tensión entre ser docente o ser investigador y se define como la puesta a prueba de principios de formación no directivos basados en la Pedagogía de la Gestalt, uno de cuyos instrumentos de intervención es el de la mediación. Los principios no directivos del modelo de la Pedagogía de la Gestalt son una consecuencia de su comprensión de campo, donde campo es “la totalidad de los hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes” (Calvin y Gardner, 1977: 9). Reconocer entonces al individuo y a éste en su entorno bajo este concepto, obliga a una toma de posición emancipatoria y no directiva, ya que se reconoce la capacidad del sujeto a la propia homeostasis y, consecuentemente, al grupo también. El grupo y el individuo devienen principios activos gestores de su propio desarrollo a la vez que gestores de lo que sucede en el campo en que se encuentren. Los acontecimientos que emerjan y sucedan en el campo referido serán consecuencia de las acciones individual y grupal, pero nunca desde la acción aislada del docente.

Se parte de la hipótesis de que una dirección de tesis de orden no directivo, si bien puede generar angustia frente al trabajo mismo, es una vía segura hacia la producción autónoma, creativa e innovadora. Es importante señalar que, en este contexto, el grupo sirve como red de protección frente a esa angustia generada por el tránsito en la selva de ideas, configuraciones y vaguedades a los que se enfrenta con frecuencia un tesista en los inicios de su investigación.

La intención de la intervención docente es lograr un proceso en el que los maestros de educación básica transiten del deber ser “convencional” magisterial al del ser investigador en el cual se observe la “realidad”, tal como aparece a la conciencia (Lystard, 1989), más allá de dictados normativos a los que se encuentran sometidos desde que iniciaron su formación docente, a lo largo de su práctica y en su nueva formación. En esta función, las cualidades mediadoras del tutor-docente adquieren su importancia pues éste debe generar actividades que permitan la mediación entre ambos discursos y la producción del espacio propicio que permita el desarrollo del trabajo académico esperado.

TIPO DE ESTUDIO

Es una investigación con un diseño cuasiexperimental, ya que se realiza en un grupo existente previo a la intervención (no aleatorio) y las variables están fuera de control del investigador (Campbell y Stanley, 1982). Sin embargo, sí se interviene con el enfoque tutorial basado en la Pedagogía de la Gestalt, y el salón de clases se convierte en un “laboratorio” en el cual se prueban los supuestos que subyacen en este tipo de conducción no directivo.

EL UNIVERSO DE ESTUDIO

Es un grupo de estudiantes de Posgrado (en este caso de nivel de maestría), egresados de la licenciatura en Educación Básica. Está formado por maestros de educación básica en activo, desde preescolar hasta secundaria. Se trata de seis estudiantes, cinco mujeres y un hombre.

SUPUESTOS QUE SUBYACEN EN LA INTERVENCIÓN

A esta forma de ser docente corresponde una formalidad reconocida previamente y es la que da sentido a la propia intervención; esta formalidad es el reconocimiento de una formación

de los estudiantes previa con un carácter libresco, memorístico, repetitivo, orientado a la autoridad y poco encaminado a la autonomía, a la responsabilidad frente a sí mismo y a la creatividad. Ante este escenario, el docente reconoce tres principios básicos en su trabajo como docente-mediador, y que son:

- a) La propuesta de que el descentramiento del profesor del lugar supuesto de saber (no es el profesor quien sabe lo que los estudiantes quieren saber) es lo que permitirá la emergencia del sujeto cognoscente;
- b) En lugar de colocarse en el sitio del supuesto saber, se propone el pleno reconocimiento de la función del tutor-docente como mediador, cuyo objetivo es, a través de esa función posibilitar que los estudiantes se escuchen y que su propio discurso emerja; y,
- c) El grupo (Kaës, 1986), como campo (Lewin, 1978) da protección frente a la ansiedad que produce tener que enfrentarse a su propio discurso y como generador de un espacio de autonomía, de escucha, de diálogo, de discusión y de producción discursiva propia.

CUESTIONES TEÓRICAS EN LA INTERVENCIÓN

La experiencia de la teoría de la Gestalt, en su vertiente terapéutica ha generado un material de enorme importancia para la práctica pedagógica. A continuación se hace una apretada síntesis de algunos de principios aplicados en esta intervención:

1. El sistema tutorial se ha concebido en una estrecha vinculación entre el tutor-docente y sus tutorandos. Dicha vinculación, según la Pedagogía de la Gestalt, está basada en la experiencia clínica terapéutica que implica procesos de mediación donde el terapeuta media, a través de la pregunta, entre los discursos del paciente, es decir, el dominante y el sometido (reprimido) (Perls, 1974).
2. El discurso se vincula con las tres diferentes funciones del *self* (Spagnolo, 2002): La función *Ello* como fondo de la experiencia, “lo que está dentro de la piel”; La función *Personalidad* que es todo lo que nos define como persona, es

el equivalente del *Superyó*, es la respuesta verbal sobre el *self*; y, La función *Yo*, como el motor que moviliza las otras dos funciones.

3. Un concepto sobre el que se basa la formación es el de implicación. Sobre esto se trabaja aunque no necesariamente en forma teórica, sino que se realizan ejercicios que permiten a los estudiantes encontrar su propia implicación en el tema por estudiar. Un ejercicio muy significativo es responder a la pregunta ¿qué tiene que ver mi tesis conmigo?

El objetivo está vinculado con las enseñanzas de Deve-reaux (1977), quien nos mostró que la implicación puede estorbar cuando no se le clarifica, pero que puede servir como elemento de la propia investigación cuando se le evidencia.

El tutor-docente lo que busca es que el alumno se dé cuenta de sus propias motivaciones, de sus inclinaciones, de sus filias y fobias, de sus razones más internas. Así el tutor-docente permite la construcción del espacio grupal como campo de averiguación primera.

Se busca generar en el estudiante un diálogo consigo mismo, un diálogo que permita clarificar su persona misma con relación a la investigación y en esa medida con su objeto de investigación.

4. Una segunda forma de intervenir es en el trabajo con la observación fenomenológica, ahí donde el objeto de investigación lo permite y lo exige. En el caso de los profesores normalistas se espera que estas observaciones les permitan, por una parte, desafanarse del corsé de la teoría y del debeísmo, para poderse acercar a la “realidad” y construir libremente su objeto de investigación. Por otro lado, este acercamiento también les permitiría construir colectivamente esa diferencia entre las perspectivas del docente y del investigador. Los estudiantes se verán confrontados con su mirada hacia el objeto de investigación desde su carácter compulsivamente docente y, al mudar hacia el lugar del investigador, lograrán mirar de otro modo e incluso enriquecer su función docente.
5. Otra modalidad de la intervención, es el descentramiento del tutor-docente como el depositario de los saberes, para

ello se promueve la búsqueda de expertos en otras facultades, universidades e instituciones. Se trata de impulsar el mayor intercambio de voces, donde la voz del tutor-docente no sea la única ni la más fuerte, sino donde la voz principal sea la propia, la de cada uno de los estudiantes, en diálogo con todas las voces posibles.

La mediación bajo estos principios se convierte en un elemento que no se restringe a la mediación entre las diferentes funciones del *self* del estudiante-docente-aprendiz de investigador (entre el qué quiero saber y qué debo, tengo que saber, aprender, decir, interpretar), sino entre las diferentes instancias del saber. Ello con el fin de que aprendan a reconocer no sólo la riqueza, sino también las limitaciones de los otros colocados en el lugar del sujeto supuesto saber⁵ y pueda emerger de ellos mismos una voz, una palabra autorizada, desde su experiencia docente pero también desde su saber como investigadores en ciernes.

SOBRE EL PROCESO DE MEDIACIÓN

El proceso de mediación se inició de manera extra/y/ordinaria. Fue con una sesión en la que los estudiantes de toda la generación presentaron sus proyectos de investigación ante los seis tutores y el pleno de estudiantes. Lo extraordinario lo veo en el hecho de la presentación del proyecto de investigación frente al total de estudiantes y profesores, donde cada tesista recibía observaciones sobre su trabajo. En esta situación los estudiantes ya habían cursado un semestre de propedéutico (iniciación a la investigación) y dos de metodología, tenían proyectos armados con alfileres pero ya armados de acuerdo con ciertas normas que dictan las ciencias metodológicas: tema, nombre, objetivos, preguntas de investigación, metodología, etc. Los temas según lo propuesto por la Normal, vinculados con su práctica docente y variaban desde: conductas agresivas, educación en

⁵ Respecto a este concepto de origen psicoanalítico, nos refiere Pablo España (2003) "sujeto supuesto saber que le otorga el paciente a su analista (lugar) al que pueden conducir las intervenciones de éste en su papel de criptoanalista historiador".

centros de rehabilitación social, estilos de aprendizaje, motivación para el estudio y aprendizaje de la escritura. la mayor parte de los temas que investigar estaba vinculada con problemas importantes y partían de ciertas certezas: “algunos niños son agresivos, la agresividad en preescolares existe, los niños/jóvenes no quieren aprender, hay malos/buenos maestros que estimulan/inhiben el aprendizaje”. Algo verdaderamente importante en este aspecto es que detrás de la parafernalia metodológica e institucional (hay que hacer una tesis para titularse y hay que cumplir con requisitos metodológicos para hacer una investigación) estaba una auténtica preocupación para hacer bien o mejorar su práctica docente, sin embargo frente a esto se encontraban de manera sobredimensionada las autoridades educativas, no sólo las personas concretas sino aquella encarnada en planes y programas, los padres de familia y los mismos niños/jóvenes quienes se transforman en verdaderos continentes cuya principal característica es la opacidad y la inaccesibilidad.

En esta situación se nos planteó una problemática, un discurso que quiero explicar con las tres funciones del *self*. Los estudiantes, su mirada, su atención, estaba concentrada en la función personalidad (lo que nos define como persona, el *super-yó*), que es a lo que me refiero con el deber ser magisterial, mientras la función *ello*, que es el fondo de la experiencia, “lo que está dentro de la piel” se mantenía des-conocida o no reconocida. La función del tutor debe ser precisamente la de un mediador que interviene para que la función *Yo*, que es el motor que moviliza las otras dos funciones ponga atención a esa parte no reconocida que son los propios deseos con relación a la tesis y que tiene más que ver con el saber que con el tener que y deber ser, es decir, que los estudiantes docentes se planteen qué es lo que quiero realmente, más allá de qué quiero cumplir con la Normal y los niños, la escuela, etc. Ello implicaría, pues, el movimiento desde la docencia hacia la investigación. Y en ese sentido se movió la intervención tutorial (junto con el trabajo en metodología y teoría) a lo largo de los semestres.

Así, como primera tarea que saltaba a la vista estaba el trabajo con la angustia que genera esa característica del objeto de estudio, a saber la opacidad e inaccesibilidad, por un lado, y

las exigencias de la metodología convertida en el lugar preciso del “lugar supuesto saber” que dicta cómo hacer las cosas. Visto de esta forma están los estudiantes/docentes/aprendices de investigador en un verdadero dilema donde tienen que quedar bien con las viejas autoridades: (planes y programas que dictan su hacer cotidiano), las nuevas autoridades: la Normal como institución educativa que exige resultados, las metodologías y, por otro lado, la inaccesibilidad del objeto de estudio y de su propio deseo que no puede salir a luz impedido por esa presencia “masiva” de ese mundo exterior sobre ellos mismos.

El enfoque metodológico que se está probando propone no la lectura simple y acumulativa de nuevas teorías y metodologías pero sí el conocimiento de teorías y metodologías que hagan posible mirar las cosas desde otro punto de vista; tiene un efecto particular cuando se realiza una reflexión sobre la reflexión, más allá del ¿qué dicen los autores? sobre todo, ¿qué me dicen a mí sobre mí mismo y mi entorno? En ese sentido, lecturas incluso hechas probablemente con anterioridad, adquieren una nueva dimensión para el estudiante porque empieza, no a mirar a los otros sino a mirarse a sí mismo en su entorno y aquellas tesis “culturalistas” y de la socialidad, es decir, aquellas que plantean que nuestro mundo está socialmente construido y que es asimismo un *continuum* de interpretaciones, tendrán otra significación en tanto se vean a sí mismos, aunque limitadamente, como coautores de su entorno y por lo tanto en condiciones de ocupar lugares distintos de los históricamente asignados.

Una vez trabajada la posibilidad desde la teoría de colocarse en diferentes lugares, lo que se trabaja es la implicación en el tema a través de la observación fenomenológica. Se les deja observar y luego escribir todo lo que observan. El análisis de los reportes no deja lugar a dudas, permanentemente se está interpretando y valorando. Este reconocimiento es de fundamental importancia pues permite una nueva y más fresca mirada sobre la realidad, abre las puertas a la posibilidad de asombro, al descubrimiento de sí mismo y su entorno. El primer asombroso descubrimiento es precisamente darse cuenta de que se está valorando, cuando la instrucción fue “sólo observar y describir”, y ellos daban por hecho que se estaba “sólo” describiendo. Con este reconocimiento se gana un espacio para

la mirada desde el investigador y no desde el docente acostumbrado a valorar y evaluar.

¿Qué tiene que ver la tesis conmigo? Es una pregunta crucial, pues permite comprender que la valoración que hacemos de las cosas está íntimamente vinculada con el sí mismo, es decir, que hay razones de fondo que nos hacen mirar una y no otra cosa, interpretar de una y no de otra manera, tener afectos de cierto índole con relación a los hechos y acontecimientos⁶ y así sucesivamente.

A lo largo de estas intervenciones los estudiantes-docente-aprendices de investigador pudieron darse cuenta de que al realizar su tesis se estaban moviendo en un ámbito diferente del de la docencia, pues la docencia está regida por el deber ser; mientras en la investigación, se trata, son intentos por encontrar el sentido más cercano a los acontecimientos, es tratar de hacer algo más inteligible la realidad que se nos presenta como dada, es finalmente poder decir, así son las cosas aunque no me gusten o aunque no están de acuerdo con lo que, según yo, deberían. Este paso es de suma importancia pues es entonces cuando los estudiantes-docentes están en condiciones de realizar una investigación. Este proceso no fue sencillo. Una estudiante lo expresó diciendo “pues entiendo aunque no me gusta mucho eso de sólo observar (sin valorar y haciendo a un lado el pensamiento axiológico)”.

Éste es un proceso que aún no culmina. Se esperan los resultados finales hacia mediados del 2009.

ALGUNOS RESULTADOS

Algunos de los resultados obtenidos después de dos semestres de intervención se reflejan en varios aspectos: los estudiantes experimentan las emociones propias de quien se enfrenta a una tesis: incertidumbre, dudas, angustia, a veces desesperación, frustración. Sin embargo, todo ello se participa a los demás y forma parte de las sesiones de trabajo, de tal suerte que no son

⁶ Hecho y acontecimiento se entienden acá en sentido de Kurt Lewin. Un hecho es cualquier cosa, en términos gramaticales, cualquier sustantivo. Mientras un acontecimiento es cualquier acción, en sentido gramatical, lo que expresamos con verbos.

más emociones que se ocultan sino que también reciben su lugar en el espacio académico,⁷ ello ha generado un ambiente de trabajo donde predomina la confianza como emoción básica, mientras lo demás se convierte en situaciones contingentes y en última instancia, referentes para el trabajo mismo. Otro resultado se refiere a la cuestión netamente académica; son los cambios en su proyecto de investigación y sobre eso se hablará enseguida.

Estudiante A

El tema de esta estudiante son los estilos de aprendizaje. Su primer planteamiento fue “El impacto de los estilos de aprendizaje en el logro de los propósitos del programa de educación preescolar en un grupo de preescolares multigrado”.

Lo interesante del planteamiento de esta estudiante es su acercamiento al “logro escolar”, visto desde lo que plantea el programa escolar. Esto resulta válido desde los objetivos de un docente quien tiene que cumplir con planes y programas que determinan un nivel de logro en el “*out-put*”. El planteamiento de esta estudiante está significando la dificultad que tiene para mirar el fenómeno escolar como un objeto de conocimiento más allá de los objetivos instrumentales. En esta situación se encuentran la siguiente desiderata de la estudiante-docente-investigadora:

- Se cumple o no se cumple con las exigencias de la SEP.
- Qué obstaculiza o puede ayudar al logro de los objetivos.
- Qué hacer para lograr mejores resultados.

En su proyecto le resulta difícil escindirse no de su práctica docente, sino de las exigencias institucionales sobre su práctica docente, lo que permea su planteamiento de investigación y le impide concretar un trabajo en el que “mire” la realidad escolar más allá de su condicionamiento como docente.

Lo anterior está significando la dificultad de esta estudiante y de casi todos los demás, como veremos más adelante, de plan-

⁷ Que se sustenta en el planteamiento de la educación confluyente de Brown (1971) y retomada por la Pedagogía de la Gestalt.

tear temas y objetos de investigación más allá de la vinculación con lo que dicta la institución, *vr. gr.*, la autoridad en turno.

Al terminar el primer cuatrimestre, la estudiante reestructuró el tema. Para empezar, cambió el título, desapareciendo los programas como referente principal, redujo considerablemente su discurso, lo acotó: fue más conciso y breve, más directo.

| TÍTULO | |
|--|---|
| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
| “El impacto de los estilos de aprendizaje en el logro de los propósitos del programa de educación preescolar en un grupo de preescolares multigrado” | “El impacto de los estilos de aprendizaje en un grupo multigrado de educación preescolar” |

El proceso para llegar a ese cambio fue individual y generado por ella misma a través de las lecturas y la reflexión generada por los ejercicios de observación fenomenológica y de responder a la pregunta, ¿qué tiene que ver conmigo mi tema de investigación? Como consecuencia del cambio de perspectiva y de título, las preguntas de investigación y el planteamiento de objetivos también cambiaron, se hicieron más concisos y desapareció el referente *programas*.

| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | |
|---|---|
| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
| “¿Cómo se caracterizan los estilos de aprendizaje en un grupo multigrado?” | “¿Cómo se caracterizan los estilos de aprendizaje del grupo?” |
| | “¿Cuáles son los principales estilos de aprendizaje que <i>reconozco</i> en este grupo multigrado?” (cursivas de la autora) |
| “¿Cómo se beneficia el logro de los propósitos educativos que marca el programa tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos?” | |
| “¿Cómo pueden integrar los alumnos los diferentes estilos de aprendizaje?” | |

(continuación)

| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
|--|---|
| | “¿Cómo usan los alumnos los diferentes estilos de aprendizaje?” |
| “¿Qué factores influyen en el logro de los propósitos del programa en relación a los estilos de aprendizaje de los alumnos?” | |
| “¿Cómo evalúa la educadora logros y dificultades de sus alumnos ante la diversidad de sus estilos de aprendizaje?” | |

Resulta muy significativo que al paso de la intervención, la estudiante aparezca como investigadora en el acto mismo de observar y de proponerse reconocer algo en esa realidad que se le presenta, que es un grupo de preescolares interactuando.

| OBJETIVOS | |
|---|--|
| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
| “Enlistar características de los estilos de aprendizaje en el grupo multigrado” | |
| | “Reconocer características de los estilos de aprendizaje en el grupo multigrado” |
| “Describir cómo la educadora planea el logro de los propósitos educativos, en relación a los estilos de aprendizaje de sus alumnos” | |
| | “Identificar constantes en los estilos de aprendizaje en el grupo multigrado” |
| “Describir las reacciones que manifiestan los alumnos al aplicar las planeaciones” | |
| | “Describir cómo usan los alumnos los diferentes estilos de aprendizaje” |

(continuación)

| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
|--|-----------------|
| “Analizar qué factores influyen en el logro de los propósitos del programa de educación preescolar en relación a los estilos de aprendizaje” | |
| “Relacionar logros y dificultades de los alumnos ante la diversidad de sus estilos de aprendizaje.” | |

La tendencia se mantiene en el planteamiento de objetivos: la docente-investigadora reconoce, identifica y describe aspectos relacionados con los alumnos. Los planes han pasado a la historia y la mirada se hace más clara con relación al extraordinario y rico mundo escolar que se le presenta.

Hagamos ahora un acercamiento al proceso que vivió otra participante cuyo planteamiento era totalmente diferente del referido anteriormente. En este caso no eran los programas sino una experiencia propia considerada como exitosa. No se trataba de averiguar nada, sino de encontrar la manera de explicar un éxito logrado a partir de una serie de intervenciones docentes que resultaron adecuadas al entorno.

Estudiante B

Esta estudiante había propuesto una investigación en la que pretendía sistematizar una experiencia propia como maestra en un Centro de Readaptación Juvenil, considerada exitosa. Su objetivo era hacer ver que, con entusiasmo y entrega, diversidad en la acción docente, respeto a los jóvenes, era posible permitir a los estudiantes una reinserción social exitosa. Después de esta experiencia de éxito y para plantear su investigación, buscó literatura y encontró que el conductismo explicaba su éxito logrado: a partir de una estimulación positiva, los estudiantes aprendían y retomaban el camino correcto. Su proyecto de investigación no era pues, ni proyecto, ni investigación sino la sistematización de una experiencia hecha, seguramente satisfactoria, con mucha intuición y sentido común. La

problemática saltaba a la vista, ¿cómo dar cuenta de una realidad social tan compleja a partir de una experiencia circunstancial tomando solamente el factor intervención docente en una sola experiencia? ¿Cómo entender esa complejidad y reconocer la multideterminación de la acción escolar en un entorno carcelario?

En unas reflexiones hechas en torno al seminario de investigación, la estudiante escribió:

El curso [...] me permitió clarificar mi problema de investigación, reconocer a los sujetos que intervendrán en la misma y determinar el ambiente en el que se trabajará, es decir las condiciones del mismo.

Por otro lado a partir de las observaciones (fenomenológicas) he podido cambiar las conceptualizaciones de mi práctica docente en relación con los docentes que ahora laboran en la institución, de tal manera que me permite comparar los dos momentos e instancias de trabajo. [...] he podido delimitar el tema y me he podido centrar en mi problemática de tal forma que me desprendo de la realidad que yo viví, para modificarla con la que se está manifestando.

A continuación el cambio en el título de su investigación:

| TÍTULO | |
|---|---|
| TEXTO ORIGINAL | TEXTO CORREGIDO |
| “Actividades realizadas por el docente que propician cambios conductuales tendientes a la readaptación de adolescentes” | “El papel del maestro en la readaptación de adolescentes infractores a la sociedad” |

Estudiante C

Esta estudiante planteaba un proyecto poco claro con relación al desarrollo del juicio moral y el rendimiento escolar. A ella le interesaba “la disposición al estudio”, que trataba de comprenderla a través de categorías como cumplimiento en las tareas exigidas, buenas notas, atención en clase, etc. Posterior a las

lecturas hechas en clase, ella empezó a cuestionar si realmente ese cumplimiento con las exigencias escolares no respondía más a darle gusto al profesor, es decir, a ella, y no necesariamente una disposición al estudio. Ella ha optado por realizar observaciones en aula y posteriormente entrevistar a maestros y alumnos, para, más allá de sus propias representaciones de “disposición al estudio”, encontrar las razones de los alumnos para cumplir o no en las diversas actividades escolares. La definición de su problema de investigación cambió radicalmente de la idea de juicio moral con la que quería explicarse la disposición al estudio a “¿Cómo impactan las expectativas que construyen las y los niños de quinto de primaria ante lo escolar y qué relación tienen con la idea de formación *Bildung* grado? Los objetivos de investigación dan cuenta de que la mirada puesta en la relación educativa, donde relación era cómo los niños cumplían con las expectativas de lo escolar del maestro y escuela, cambió por una mirada hacia los niños y el concepto de *Bildung* como idea de formación integral, entonces los objetivos se expresaron poniendo en el lugar privilegiado a los niños y su entorno.

| |
|---|
| OBJETIVO GENERAL: |
| Describir y analizar cómo construyen las expectativas que expresan las y los niños de primaria ante lo escolar, y su relación con la idea de formación, <i>Bildung</i> . |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: |
| Identificar qué elementos influyen en la construcción de expectativas de los niños ante lo escolar. Conocer qué expresan los niños de sí mismos ante lo escolar. Analizar qué impacto tienen ante lo escolar las expectativas que han construido los niños y su relación con la idea de formación, <i>Bildung</i> . |

Estudiante D

Se trata de una maestra de preescolar, cuyo tema de investigación es “Manifestaciones de comportamiento agresivo en los juegos libres entre alumnos de edad preescolar”. Para el análisis de este caso quiero hacer énfasis en los efectos de dos actividades solicitadas a los estudiantes: concretamente la de responder a la pregunta ¿qué tiene que ver mi tema de investigación conmigo? Ella escribió esta reflexión:

Recuerdo en el último año de normal, cuando estaba en las prácticas profesionales, una vez [...] dos niños comenzaron a golpearse con fuerza. No me di cuenta del motivo, puesto que estaba de espaldas [...] hasta que un alumno me gritó que se estaban peleando [...]. El primer impulso fue gritarles por su nombre, luego corrí hacia ellos, los separé y nuevamente con voz muy fuerte y con cierta molestia los regañé por “peleones” y senté a uno de ellos de un lado del pizarrón y a otro del otro extremo del mismo. Creo que sí me sulfuré demasiado, porque el resto del grupo quedó mudo viendo cómo tomaba con fuerza del brazo a los “castigados”. Tanta fue mi preocupación por saber si había actuado o no bien, de manera correcta, que todo ese día y parte del siguiente me la pasé pensando en qué otra solución le hubiera podido dar a la misma situación [...] me tensó que los niños le dijeran algo a sus mamás cómo los había yo tratado y que éstas me vinieran a reclamar algo [...] ésa fue otra preocupación que no me dejó dormir [...] así que ante conflictos similares iba ensayando formas distintas de solucionar la situación, pero también así era la preocupación de saber si había hecho bien o no.

A esta estudiante se le solicitó que hiciera un registro de observaciones fenomenológicas en su salón de clases y durante la hora del recreo. Su sorpresa fue mayúscula cuando descubrió que las famosas “manifestaciones de comportamiento agresivo” de los menores no era tan graves como tenía en mente y que efectivamente un caso de un niño acusado de conductas agresivas era motivo de conflicto entre ella y las madres de familia que pretendían se le aplicasen castigos ejemplares como expulsarlo de la escuela.

Ella no va a cambiar la definición de su tema, sólo va a ampliar sus observaciones y se va a auxiliar de la videograbación a fin de encontrar todo tipo de actitudes de agresión o exclusión y de ver el papel que desempeña el entorno para reconocerlas/negarlas/llevarlas a situaciones de difícil solución para el afectado colocándolo en el papel de chivo expiatorio.

CONCLUSIONES

El método de trabajo propuesto en la intervención docente proveniente de la Pedagogía de la Gestalt, incluida la fenomenología y el desarrollo teórico de Lourau (1975) y Devereux (1977), permite un acompañamiento activo a los estudiantes, donde activo es la mediación que el tutor-docente ejerce entre los alumnos y sus propio universo simbólico no necesariamente consciente. El rol del grupo deviene también elemento activo en la mediación, pues permitió a los estudiantes sentirse acompañados en el abandono de su papel docente y su posicionamiento como investigadores de una realidad de la cual ellos mismos son parte y experimentar que a la vez pueden “separarse” para mirarla sin la óptica del deber ser y más bien desde el “así es”. El reconocimiento de lo vivido sin el corsé que implican planes y programas permitió una mirada más libre y gozosa de su realidad cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro R. (2002), *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, EOS.
- BROWN, George Isaac (1971), *Human teaching for human learning: an introduction to confluent education*, Nueva York, Viking Press.
- CALVIN S. Hall y Lindzey Gardner (1977), *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- CAMPBELL, Donald y Julian Stanley (1982), *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CONACYT (2007), *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*, México.
- DEVEREUX, George (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- ESCAMILLA GIL, Guadalupe (2004), “Tendencias de la matrícula de educación superior en México”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 2, marzo 2003-junio 2004.

Consultado en <<http://www.remo.ws/revista/n2/n2-escamilla.htm>>.

- ESPAÑA, Pablo (2003), "Puesto y supuesto saber del psicoanalista", en *Revista Carta Psicoanalítica*, núm. 3, septiembre.
- ESQUIVEL LARRONDO, Juan Eduardo (1996), *La universidad hoy y mañana*, México, CESU-UNAM.
- HALL, Calvin S. y Lindzey Gardner (1974), *La teoría del campo y la personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- KAËS, René (1986), *El aparato psíquico grupal: construcciones de grupo*, México, Gedisa.
- LEWIN, Kurt (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.
- LOURAU, Rene (1975), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LYOTARD, Jean François (1989), *La fenomenología*, México, Paidós.
- PERLS, Fritz (1974), *Sueños y existencia: terapia gestáltica*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (1994), *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-UNAM.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (2000), *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM.
- SPAGNUOLO LOBB, Margherita (comp.) (2002), *Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica*, Barcelona, Gedisa.

6. LA MEDIACIÓN COGNITIVA: ORIGEN Y RELACIONES DE INTERVENCIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO

*María Teresa Carballo **

El presente artículo analiza la relación epistemológica entre *objeto*, sujeto y *enseñanza* desde las diferentes perspectivas que han dado sentido a la *enseñanza* y, específicamente, desde el paradigma constructivista, con base en el análisis de las condiciones necesarias para un aprendizaje mediado que parta del ambiente directo en el que el sujeto se desarrolla, y los planteamientos didácticos que generen la experiencia del proceso de construcción de ese conocimiento. Esta construcción de conceptos, relativos al currículum deben partir de la intencionalidad de la *enseñanza* al poner en actividad física, intelectual, emocional y didáctica los estímulos convenientes que impacten al sujeto y que permitan, con base en el proceso de mediación, explicar su funcionamiento cognitivo, desde la perspectiva de la *enseñanza* y desde la perspectiva del propio sujeto, al lograr su aprendizaje. Los procesos de mediación favorecen acercamientos de calidad con el *objeto* de conocimiento para la construcción y apropiación de significados logrados por la tarea educativa cotidiana, llevada a cabo en el salón de clases, que se constituya en la formación de un pensamiento lógico-deductivo en los alumnos.

La formación docente ha transitado por diferentes concepciones y posturas pedagógicas a lo largo de su permanencia en la intención educativa de la sociedad, hasta conformar lo que ahora llamamos “Sistema Educativo Nacional”. Ese tránsito está incidido por las concepciones que se tienen de “enseñar”

* Universidad La Salle.

en cuanto establecer las relaciones *sujeto-objeto*, lo que se entiende por aprendizaje y el tipo de conocimiento que se pone en juego en la relación didáctica, además, está íntimamente relacionado con la evaluación y los fines de ese aprendizaje.

Un primer acercamiento al trabajo docente está en el paradigma tradicional en el que el profesor realiza su tarea docente con el propósito de reproducir conductas “aceptadas” cultural y socialmente bajo el principio de *estímulo-respuesta*, con base en acciones y ambientes rígidos que consideran al sujeto un ser pasivo frente al *objeto* de conocimiento y sin pretensiones de explicación alguna sobre él, únicamente aceptando lo recibido por la influencia externa, que es determinante, y sus sentidos. Las situaciones didácticas, así, son artificiales y ajenas al *objeto* por estudiar y a los intereses y necesidades reales de aprendizaje del alumno, por lo que el aprendizaje se define aquí como “un cambio de conducta inmediato y observable”, con la conducta y las respuestas dadas por los estudiantes, es decir, que el alumno, al ser estimulado por una intervención docente rígida, expositiva o verbalista, con las condiciones arriba expuestas, debe referir al conocimiento expuesto por el profesor de manera fiel e inmediata, de lo contrario no habrá “aprendido”, obtendrá una calificación reprobatoria y se le castigará con la reprobación, pues ese conocimiento no se volverá a exponer otra vez por la *enseñanza*.

Esta rigidez de la acción docente y del aprendizaje se ve juzgada por resultados de visiones de filósofos como Kant, Hegel y educadores como Dewey, Montessori, Agazzi, entre muchos otros, quienes advirtieron que el conocimiento no se funda en la repetición sin sentido, sino en la *razón*, asignando al sujeto un papel diferente del anterior, pues aquí, ya se esfuerza por conocer, cambiando la relación sujeto-objeto; ahora ya no es el *objeto* el que incide al sujeto, sino el sujeto el que incide en el *objeto* al quererlo conocer. Sin embargo, ese conocimiento no es de carácter operatorio, pues no se vincula de manera directa y en relación dialéctica con el *objeto* para conocerlo y comprenderlo, identificando cómo se compone y se descompone para formar operaciones reversibles, pues la manipulación con él, aunque ya se da, es de manera incipiente y no intencionada para caracterizarlo, porque no lo analiza, no lo asimila, no lo comprende aún, y le es difícil utilizarlo en situaciones de *transferencia*, cuando se en-

cuentra con una situación problema, relativa a ese *objeto*. Por ello, la evaluación se ejecuta con base en mediciones cuantitativas, de resultados obtenidos en las llamadas “pruebas objetivas”; esos resultados no son evidencia de los conocimientos logrados por los alumnos, sino, simplemente, de su habilidad para repetir los contenidos “trabajados” en la clase durante periodos mensuales, bimestrales, semestrales, etc. En nuestro país, este paradigma se adopta con el nombre de “Tecnología educativa” y se destaca como corriente didáctica, pues surge la intención de la planeación de la *enseñanza* en la que se proponen previamente los objetivos de la clase, las actividades del profesor, las actividades que va a desarrollar el alumno, basadas en el entrenamiento y mecanización (planas y mecanizaciones aritméticas), garantizando la rapidez en su desempeño, la eficiencia en la solución de problemas y en la ejecución de tareas, pero no en la construcción de aprendizajes orientados a la construcción lógica del conocimiento. En este paradigma, la situación motivante para el alumno sigue siendo fuera de sus intereses, necesidades y esquemas disponibles, es decir, artificial, y la acción del maestro sigue siendo transmisora y, además, organizadora de actividades que impone a la clase, pues son pensadas en función de lo que él sabe o conoce y, así como lo sabe, lo puede transmitir al grupo, y no con base en la constitución epistemológica de ese *objeto* de conocimiento, advirtiendo lo que es factible y pertinente al diseñar actividades que permitan acercamientos acertados a esos momentos de construcción cognitiva.

Este paradigma, como se observa, hizo de la *enseñanza* una reproducción automatizada de métodos rígidos, “ideados y diseñados por ‘expertos’ y al alumno recluso a un plano pasivo, consumidor del mensaje educativo” (Morán, 1983: 35), pero dio la apertura y movilidad hacia concebir al alumno como un agente que podía operar con el objeto.

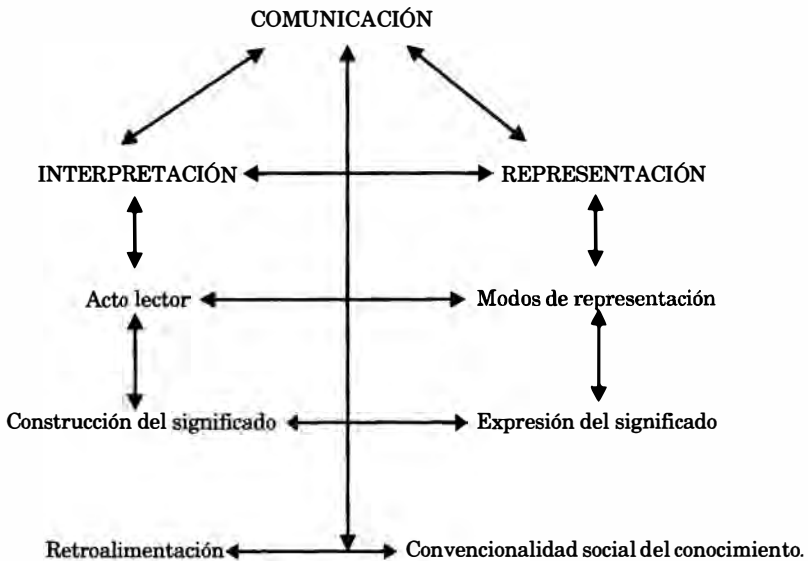
El paradigma anterior dio pie a la postura siguiente, ésta asigna un papel determinante a la educación como aquella que posibilita al sujeto para el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan comprender y transformar su realidad. Con base en la constante social del materialismo dialéctico, sustenta y explica cómo el individuo educado puede ser capaz de tener un juicio crítico acerca de su realidad, a partir de la

observación, el registro, el análisis y el establecimiento de relaciones dialécticas entre las variables para la comprensión de la información y de los hechos que suceden en su vida próxima y en su vida social. Está la corriente constructivista, desde sus constantes filosófica y epistemológica que la validan para proponer ciertas movilizaciones necesarias para favorecer acercamientos teórico-prácticos del sujeto con el conocimiento, al encontrar explicaciones y soluciones a situaciones problema que surgen de su interrelación con el medio que lo rodea. Con base en el recorrido y la construcción de procesos cognitivos, en función con el *objeto* de conocimiento, la relación sujeto-*objeto* cambia, siendo ahora en ambas direcciones, es decir, dialéctica, lo que le permite reorganizar continuamente estas relaciones establecidas con el *objeto* para conocerlo cada vez más al modificar sus estructuras intelectuales y las características componentes que conceptualizan ese *objeto* de conocimiento. Así, de un plano intuitivo pasa a la relación lógica que avala ese conocimiento y lo define al ser capaz de deducir su concepto. Esta conjunción de la teoría con la *acción* permite a la docencia identificar situaciones que pongan en conflicto cognitivo a los alumnos para que se motiven por estudiarlo y conocerlo, por lo que la situación motivante para el alumno deja de ser artificial, pues se sustenta en sus necesidades, intereses y deseo por conocer lo que la *enseñanza* propone en la situación didáctica específica.

El proceso de comunicación, en este modelo, se entiende como la acción dinámica de interpretación y representación de lo interpretado (figura 1), en donde el sujeto requiere un bagaje de esquemas disponibles para enlazarlos con la nueva información que el medio le proporciona (aula) al interpretarlos y darles sentido, es decir, significarlos. Si los esquemas disponibles y el establecimiento de relaciones intelectuales como la *clasificación* y *seriación* (Piaget, 1951) no le permiten ubicar esa información en clases de significado preestablecidas, la competencia intelectual del sujeto propiciará la formación de una nueva *clase*, a la cual podrán incluirse los significados relativos a ella, por la *pertenencia* de sus características que definen a ese objeto. Pero si las características sí pertenecen a una clase, entonces los componentes de ese objeto se ubicarán de manera *transitiva*, según la clases y las subclases a la que correspondan al

ordenarlo y ubicarlo. La *clasificación* y la *seriación* están en constante interrelación para procesar y ubicar la información que recibimos del medio y esas operaciones son reguladas por otra que tiene la función de sintetizar las semejanzas y las diferencias para incluirlas u ordenarlas en los patrones de significado correspondientes o crear unos nuevos. Así el proceso de comunicación, en un primer acercamiento, permite dar lectura a la información que viene del exterior, ese acto lector se lleva a cabo por medio de dar una interpretación de esa información, es decir, utilizar los referentes intelectuales para darle sentido y significado a eso que el medio nos presenta y expresa, ya sea de manera verbal, por escrito, con dibujos, con mímica, eso que interpretamos. La representación muestra algo de lo que pudimos interpretar de la información recibida, y ese algo manifiesta lo que queremos comunicar acerca de lo que sabemos de esa información o de ese objeto de conocimiento y, como se observa, el ciclo es dialéctico, ya que un hecho comunicativo se retroalimenta con base en las intervenciones de los otros, hasta llegar a acuerdos o convencionales sobre el significado de ese objeto o situación.

Figura 1. Proceso de comunicación sujeto-objeto de conocimiento



Los significados construidos se validan en la confrontación con otros, es decir con la puesta en común en una interacción con la *enseñanza* y el aprendizaje, que validará los acuerdos a los que llegue el grupo o proponer alternativas para seguir investigando ese *objeto*, hasta que, con base en negociaciones de veracidad o falsedad de los significados construidos y la validación de las fuentes consultadas, se determine cuál es el significado construido más cercano al *objeto* en estudio. Este proceso no es así de fácil, pues se requiere que el profesor encuentre estrategias que motiven al alumno hacia la indagación y comprensión del *objeto* y que rompan con vicios culturales que se tienen, también de parte de los alumnos, acerca de que es la *enseñanza* la que debe decir qué hacer, qué entender y cómo expresarlo para obtener una buena calificación. Estas posturas se verán suprimidas si se llega a comprender que “el movimiento que recorre el sujeto no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos y resistencia al cambio” (Morán, 1983: 35). Esta construcción-reconstrucción del *objeto*, permite al docente y al alumno tener una visión del proceso que exige el reconocimiento de los avances y logros sobre el conocimiento logrado sobre ese *objeto*, por lo que la evaluación se mira, en este paradigma, como paralela al proceso de aprendizaje, en el cual el docente tiene la oportunidad y la habilidad de reconocer los momentos cognitivos en los que se encuentra el alumno, y éste es capaz de cuestionarse e identificar qué conoce del *objeto*, al llevar a cabo transferencias relativas a él, al dar solución a problemas o ejercicios que lo impliquen, sin necesidad de un examen tradicional y descontextualizado.

Así, este paradigma es soporte de visiones más complejas, pero que explican ampliamente qué sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula escolar, al intentar acciones docentes que orienten hacia una educación de calidad. Este otro paradigma se basa en corrientes filosóficas como el constructivismo, y epistemológicas como la *praxis* para obtener la propia experiencia, el propio aprendizaje por medio de todo lo que afecta al sujeto significativamente, “esto significa que existen muchos factores importantes en el medio que actúan de mediadores y producen un aprendizaje cualitativo o cuantitativo y significativo” (Beltrán *et al.*, 1993: 42). Pero esa *praxis*, además de proporcionar la experiencia, debe dirigirse hacia el aná-

lisis crítico de ella para propiciar la transformación de la cultura donde se desarrolla, con base en la proyección de otra cultura de mayor igualdad social basada en el desarrollo cognitivo e intelectual que permita una politización crítica, por medio del análisis de situaciones, su comprensión y la toma de decisiones, es decir, crear alternativas que generen cambios de mejora social basados en la competitividad de desarrollo intelectual.

Este último paradigma toma como base la corriente psicológica denominada psicointelectiva, que afirma que el sujeto, además de transitar por momentos de construcción intelectuales y conceptuales, es capaz, si así lo desea, de acelerar su proceso de aprendizaje con base en dinimizaciones constantes y sin límite. Esta corriente retoma del conductismo el modelo de estímulo-respuesta (Pérez *et al.*, 1995: 13), pero no desde su visión de imposición y carente de cualquier postura reflexiva, sino que al *estímulo* se lo utilice como aquella situación problematizadora que motiva al alumno a querer conocer el *objeto*, y a la *respuesta*, como aquella que retroalimenta la negociación del significado dado a ese *objeto* en ese contexto social y, además, que permita autorregulaciones en el alumno, que lo lleven a identificar sus procesos metacognitivos y de recomposición de la estructura intelectual.

En este contexto, la didáctica se sustenta en una postura crítica-reflexiva, que conduce a la transformación de estructuras intelectuales, es decir, que permite la constitución de conocimientos para el desarrollo de un pensamiento lógico, con base en la construcción de operaciones lógico-deductivas, con carácter reversible y que, además, las pueda utilizar en cualquier situación y circunstancia, garantizando el uso de aptitudes y competencias, resultantes de un proceso de generalización. Lo anterior ejemplifica la relación sujeto-*objeto* en este paradigma, pues muestra cómo su desempeño está en continua sinergia en un plano dialéctico, al establecer relaciones entre los procesos, las funciones intelectuales y los conceptos, relativos al conocimiento planteado en el currículum, de forma progresiva, ascendente-en espiral, con base en el diseño de estrategias que garanticen el contacto directo con el objeto de forma concreta, *real*, para que el alumno, por medio de su aparato perceptivo, tenga acercamientos directos con esa realidad. Estos acercamientos deberán ser por medio de situaciones problema para

que sea el alumno quien estudie la situación y proponga las alternativas de solución para que encuentre las variables que constituyen ese objeto de conocimiento.

LA TEORÍA DE MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA

Esta teoría sostiene que el individuo puede modificar su desarrollo intelectual si lo desea y si descubre cómo aprende. Este descubrimiento, necesariamente tiene que darse en el aula escolar, pues es el profesor quien puede orientar al alumno, con base en medios y estrategias adecuadas, hacia la identificación y reflexión de su propio aprendizaje, es decir, que reconozca qué hizo, en qué pensó y cómo lo dijo para que sus respuestas fueran acertadas. “El aprendizaje, en general, y los conocimientos, en particular, deben servir para aprender y enfrentarse a nuevas situaciones” (Feuerstein, citado Beltrán *et al.*, 1993: 41).

En específico, la escuela rusa señala que la *enseñanza* tiene el poder de intervenir intencional y sistemáticamente, con estrategias y actividades que impacten en la necesidad y el interés por generar un aprendizaje en el propio sujeto, apropiándose o desarrollando el conocimiento establecido en el devenir epistemológico del desarrollo de la humanidad. Un primer representante de esta escuela y eslabón de transición entre la teoría psicogenética y la teoría psicointelectiva es Vygotski (1973), quien define el aprendizaje como “aquel que engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas” (Vigotski, citado por Pérez *et al.*, 1995: 18).

Posteriormente, Feuerstein aportó, con base en la teoría genética de Piaget (1951), que afirma que la estructura cognitiva se va conformando a lo largo de la historia del sujeto y que “esa dimensión cognitiva que estructura, organiza y orienta la conducta, es el resultado de una permanente construcción a partir de las experiencias y procesos de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de adquisición condicionado y mediatizado, no sólo por las contingencias ambientales, sino también por estructuras internas que se construyen en los procesos de adaptación” (Pérez *et al.*, 1995: 16 y 17). Ese proceso de construcción va de intuiciones u operaciones pre-lógicas a operaciones

lógicas y reversibles, hasta operaciones de segundo orden o de combinatoria. De este modelo de explicación sobre la génesis y desarrollo del pensamiento, con base en la formación de esquemas y estructuras intelectuales, relativas al conocimiento y que dan cuenta del desarrollo de la inteligencia del sujeto, radica la importancia que tiene el proceso cognitivo en la explicación del aprendizaje, considerando al sujeto “un organismo humano abierto a los cambios y la modificabilidad a toda edad y en cualquier estadio de desarrollo” (Beltrán *et al.*, 1993: 40). Afirma que a través de la mediación de significados referentes a un conocimiento específico, sea conceptual, procedimental o actitudinal, se da la modificabilidad de la estructura cognitiva, considerando su intencionalidad educativa culturalmente dada y su trascendencia para cubrir necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos; la mediación, entonces, está puesta para atender las deficiencias o los traslapes en la constitución de la estructura cognitiva que dé cuenta de la formación de un pensamiento lógico-deductivo, con base en la formación de operaciones reversibles, éstas entendidas como el proceso inductivo de construcción del *todo*, considerando la interiorización de las características que definen al objeto, es decir, sus diferencias esenciales que hacen que sea eso y no otra cosa, hasta advertir las relaciones *parte-parte* y *parte-todo*, esto es, ordenando transitivamente esas diferencias desde un enfoque racional.

Desde la perspectiva del “aprendizaje social”, iniciada por Vygotski, y continuada por Bandura, Bindra, Bruner, Ausubel, Norman, etc., se determina que la interacción con la exposición directa al medio ambiente social y cultural, y con la intervención de un mediador entre el niño y ese ambiente, el alumno aprende, es decir, se le facilita la habilitación cognitiva para aprender y beneficiarse de la experiencia al lograr cierta adaptabilidad al medio ambiente. Para ello, se identifica el factor psicológico como aquel que determina la interacción del hombre con su medio. “Bandura (1977), considera que el ambiente, en su mayor parte, es sólo una potencialidad, hasta que se ve actualizado por las acciones adecuadas, y los determinantes personales son sólo potencialidades que no operan influencias, a menos que sean activados” (Pérez *et al.*, 1995: 14 y 15). La intencionalidad de la mediación estará en función de mediar la cognición del alumno por medio de situaciones problematizantes en las

que se interese y se ocupe por resolver. Esta “intencionalidad-racionalidad es condición para llevar a cabo cualquier aprendizaje mediado. La función del mediador consiste en implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez creadas las condiciones, el alumno responderá recíprocamente, enfrentándose al aprendizaje, con cierto desafío” (Beltrán *et al.*, 1993: 43).

Así, entonces, la mediación es considerada como objeto para la renovación continua de la *enseñanza*, que requiere haber constituido y comprendido el *objeto* por conocimiento a “estudiar” y por “enseñar” para generar problematizaciones acordes a ese *objeto* que orienten los procesos de acción-reflexión y lleven a plantear, probar o negar hipótesis desde una actitud crítica de autoanálisis, significación y resignificación de la constitución del *objeto* de conocimiento por parte del alumno, con base en el logro de aprendizajes sucesivos que atestigüen la composición y descomposiciones de ese *objeto* de estudio para que lo pueda transferir a cualquier situación.

Comprender lo que sucede en un aula escolar para el logro de esos aprendizajes y la respectiva consolidación de los conocimientos, determinados en el currículo oficial, requiere conocer a profundidad el funcionamiento cognitivo de los alumnos y el proceso de construcción epistemológica de un conocimiento determinado para contar con las bases mínimas necesarias para dar inicio a una situación de *enseñanza* mediada, con base en la selección, la organización y la administración de estímulos didácticos para definir el logro o la meta de interacción mediada del significado por construir, definiendo su trascendencia dentro del proceso de construcción cognitiva. Por lo anterior, se necesita comprender el hecho educativo, considerando todos los aspectos que intervienen en él, desde los individuales de cada alumno, los del profesor y los instrumentales para el logro de ese aprendizaje.¹

Para comprender los logros estructurales cognitivos del alumno en una situación mediada entre el conocimiento, su interés

¹ Como afirma Novak, “Una teoría comprensiva de la educación debe de tratar del pensamiento, de los sentimientos, de la actividad y, sobre todo, de los cuatro elementos básicos: la enseñanza, el aprendizaje, el currículm y la gobernación didáctica” (Novak y Bob Gowin, 1988: 184).

por conocer, la ejecución de sus acciones, que atestiguan esos aprendizajes logrados, y los planteamientos didácticos de la enseñanza, se requiere que el docente diseñe previamente un andamiaje metodológico que toque los puntos esenciales y primordiales de la construcción epistemológica de ese *objeto* de conocimiento.

Además, el desarrollo de las posibilidades intelectuales de los alumnos, con base a procesos de una *enseñanza* situada en sus necesidades, intereses y momentos cognitivos, relativos a los esquemas constituidos y manifiestos por el alumno, y de los contextos o situaciones específicas requeridas y relativas a un determinado conocimiento, se ven favorecidas por el diseño de propuestas didácticas que favorezcan acercamientos cognitivos de calidad con ese *objeto*, es decir, que ayuden al alumno a comprender y estructurar el contenido tratado.

Hablar de mediación educativa implica comprender cómo se regula y orienta la práctica docente en función del logro constructivo de algún aprendizaje, con base en las significaciones particulares que surgen en cada situación didáctica, y en cada individuo, en un hecho de *enseñanza* y, además, de las relaciones dialécticas entre el *objeto* de conocimiento, el alumno y el contexto social para transformarse mutuamente.

Desde una perspectiva constructivista sociocultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en su momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas (Rogoff, 1993). La interacción dialógica entre el estudiante y su docente o tutor es lo que posibilita, mediante un proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados: el docente debe mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizaje esperados (procedimentales, estratégicos, actitudinales, teóricos). Por su parte, el profesor ejerce una importante función de mediación entre el alumno y el conocimiento. Entre las funciones centrales del profesor se encuentran la orientación, promoción y guía de la actividad mental constructiva de sus

alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia (Coll, 2001, citado en Díaz, 2006: 15 y 16).

Esta visión de la *enseñanza*, como actividad mediadora, desde planteamientos epistemológicos constructivistas y desde una postura psicológica psicointelectiva, que orienten el proceso de constitución del conocimiento, llevado a cabo por el sujeto en una situación didáctica dada en el salón de clases, deberá tener en foco los intereses, necesidades y esquemas de conocimiento disponibles para legitimar ese acto de *enseñanza*, estableciendo relaciones entre la práctica educativa y la teoría del aprendizaje que explique esa construcción cognitiva desde un enfoque epistemológico constructivista.

Así, la *enseñanza* como actividad orientada hacia una meta predispuesta de aprendizaje mediado, requiere la administración paso a paso, del origen del proceso de construcción epistemológico de ese conocimiento y las condiciones específicas del aula que atiende, pues “las condiciones ambientales, psicológicas, emocionales y físicas tienen su influencia para incentivar, o no, la disposición hacia el aprendizaje propuesto y para reforzar la propuesta mediadora por medio del procesamiento mental activo encubierto” (Rosenthal y Zimmerman, citado por Pérez *et al.*, 1995: 159).

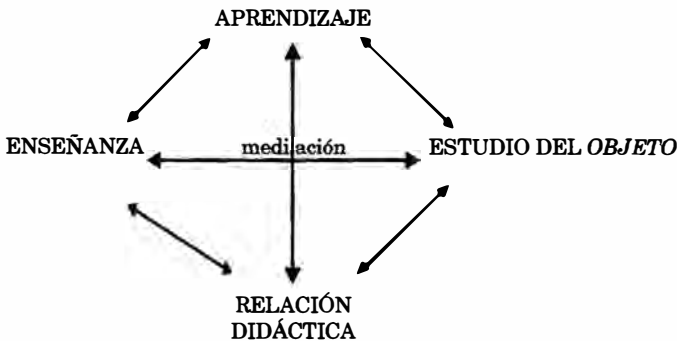
Aprendizaje mediado

La acción mediadora constructiva de significados deberá estar orientada hacia la *praxis* para la construcción y reconstrucción del *objeto* de conocimiento, por medio de acercamientos sucesivos, donde el alumno con base en la acción y en la reflexión caracterice cognitivamente ese *objeto*, estructure una conciencia sobre qué, cómo y para qué es importante aprenderlo y, además, cómo poder utilizarlo en diferentes contextos problematizadores. El estudio del *objeto* de conocimiento parte de identificar, primero, sus semejanzas y diferencias; este primer acercamiento didáctico y mediador, permite que el alumno confronte sus esquemas intelectuales disponibles con los expuestos por sus demás compañeros y del profesor, para relacionarlos e incorporar o elaborar referentes relativos a ese *objeto*, constitu-

yendo referencias empíricas y evidenciables para caracterizarlo en un proceso activo de construcción y desarrollo, el cual, por medio de la interacción social, dada en el acto de *enseñanza* y la mediación constructiva, se irá regulando hasta constituir los aprendizajes que refieran a esquemas intelectuales que den cuenta de algunas significaciones lógicas relativas a ese conocimiento.

Esta situación se muestra en la figura 2, en donde la acción de *enseñanza* está dirigida y orientada a indagar y a mediar, con base en la reflexión-acción, cuáles serían las situaciones pertinentes de interacción constructiva con el *objeto*, para que el alumno transite por los momentos epistemológicos relevantes para constituir ese aprendizaje y ese conocimiento o, incluso, tener la competencia didáctica para advertir los estados epistémicos del conocimiento latente en sus alumnos y saber cómo y con qué recursos y medios didácticos activarlos para el logro de esos aprendizajes y aprendizajes más complejos. La *enseñanza* mediada requiere estar atenta a las respuestas y participaciones de los alumnos para ir conduciendo las actividades planeadas o, incluso, cambiarlas, modificarlas, repetirlas o adaptarlas a la situación relevante que precisa ese aprendizaje mediado, desde hacer los intentos o intervenciones necesarias, dar mayor tiempo a la actividad, a la discusión, a la interrelación con los otros, cambiar los estímulos por otros que describan con mayor facilidad el objeto de conocimiento para focalizar y facilitar la percepción del niño y que su significación del objeto sea lo más fiel posible.

Figura 2. Relación mediadora entre el aprendizaje, el objeto y la enseñanza



Las interrelaciones entre estos componentes es dialéctica y refieren a la comprensión entre una *enseñanza* que estimule y propicie la percepción, el ordenamiento, el análisis y la comprensión de las características, componentes y relaciones del *objeto* de conocimiento, relativas a él y con otros *objetos*, con base en el planteamiento y la utilización de recursos, medios y situaciones didácticos favorables, en cuanto a que sean acordes al desarrollo epistemológico de ese *objeto* de estudio, para ir elaborando las explicaciones y referentes que lo constituyen en los diferentes momentos en que ha sido elaborado.

La constitución del proceso epistemológico de construcción del conocimiento va de nociones, a ideas y a conceptos, por lo que se propone que la situación epistémica del alumno, encuentre y tenga puntos de congruencia con esa construcción. Esto quiere decir que la *enseñanza* en su acción mediadora debe conocer ese proceso para poder advertir, ajustar y respetar los momentos cognitivos por los que debe transitar cada alumno.

La actividad mediadora del docente debe ser un acto intencional, planificado y congruente que parta del análisis de un estado del conocimiento del alumno, es decir, de las nociones e ideas relativas a ese conocimiento y de lo manifiesto en el currículo oficial de este nivel educativo, para proponer situaciones problema que atiendan el desarrollo de ideas fundamentales que permitan comprenderlo y constituirlo, con base en el análisis de las variables que intervienen y sus relaciones, por medio de las cuales el alumno deba encontrar la o las soluciones y, además, pueda contrastarlas con los demás miembros del grupo escolar para enriquecer la actividad. Este procesamiento o tratamiento de la información, basado en experiencias empíricas, necesarias e indispensables para este nivel educativo, en las cuales el alumno por medio de ejecutar las acciones requeridas para encontrar las determinantes que caracterizan y explican ese objeto o esa situación al ordenarlas, deriva en la construcción de significados que le permiten relacionarse en un contexto determinado, como lo es el escolar o en diferentes contextos, pero siempre de manera asertiva.

Como señala Díaz Barriga (2006: 18), “la cognición situada implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado”, es decir, que las potencialidades intelectuales

tuales de los que participan en una situación mediada de enseñanza-aprendizaje, se ven potencializadas por las aportaciones de cada sujeto por las intervenciones de las diferentes experiencias y la mediación del mismo profesor.

El aprendizaje mediado depende en buena medida de la intención e interacción del mediador, es decir, determina el desarrollo cognitivo diferencial del individuo. Esto significa que el desarrollo cognitivo no sólo es el resultado del proceso propio de maduración del organismo y de la interacción autónoma e independiente, sino más bien es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y de la experiencia de aprendizaje mediada (Beltrán *et al.*, 1993: 42).

CONDICIONES DE INTERACCIÓN PARA UN APRENDIZAJE MEDIADO

Si bien, los docentes reflejan en su *enseñanza* su cultura, entendida ésta como aquella red de categorías del pensamiento social y cognitivo que hace posible la comunicación, aun en un plano intuitivo de referencia para llevar a cabo “su actuación en el aula como producto de su esfuerzo, de sus competencias y de las características que definen la situación en el aula” (Gimeno, 1989: 108), la mediación pedagógica no se libra de su influencia sociocultural, por lo que las metodologías aplicadas en situaciones didácticas específicas, y las actitudes y valores para mediar el hecho educativo se ven contaminados. Una situación mediadora “pura” entre el *objeto* de conocimiento y el sujeto, no existe, pues se ve incidida por significados determinados por la *enseñanza* y por las reglas y códigos de interpretación que ella gobierna. La *enseñanza* modifica el contenido avalado y establecido socialmente como verdadero, pues privilegia ciertos modos de pensar y de expresión en su comunicación pedagógica mediadora. El pensamiento, la conciencia y la comunicación del profesor establecen redes de significado y reglas de interpretación que restringen, en ocasiones, la construcción del conocimiento en el alumno, al entrar en contacto con el acto de *enseñanza*, si ésta no respeta el proceso epistemológico de construcción. El andamiaje didáctico, creado por la

enseñanza, deberá considerar el tránsito del conocimiento lógico-deductivo por medio de la formación del concepto desde visiones epistemológicas constructivas que atiendan el estudio de ese *objeto* para caracterizarlo, esto es, decir o mencionar cómo es, para formar clases y subclases al asimilarlo y acomodarlo en esquemas de referencia que den cuenta de él al irlo comprendiendo y para utilizar en una situación determinada.

- El reconocimiento de saber cómo se forma un concepto, permite saber qué se precisa para tratar esa información y cómo se trata, es decir, cómo se ordenan cuantitativa o cualitativamente sus características fundamentales y qué se requiere hacer con él para comprender su composición y descomposición en acciones reversibles. Este conocimiento por parte de la *enseñanza* permite aplicar estrategias y actividades, según las necesidades cognitivas de cada alumno, comprendiendo el funcionamiento mental que cada uno tiene para *conocer*, pero favoreciendo el intercambio de significados entre ellos para interactuar y ampliar o reestructurar los propios, fomentando la autonomía, la responsabilidad personal y con el grupo y la aceptación de las diferencias intelectuales entre los alumnos. Así, la relación didáctica se entiende como una “Aproximación epistemológica que considera los conocimientos relativos a un dominio particular del *objeto* de conocimiento, a su desarrollo histórico y a los procedimientos de validación social” (Duval, 1996: 353).

La constitución de un pensamiento lógico, con base en redes de significado organizadas en relaciones analógicas, inferenciales, transitivas y proposicionales entre los conceptos, resulta en el plano de lo *necesario* (Piaget, 1951), es decir, en la base para el desarrollo de un pensamiento estratégico. *Enseñar* a los sujetos a ser conscientes de su desarrollo cognitivo y metacognitivo, los capacita a darle un sentido más profundo a su actividad de aprender, al permitirles la vivencia y la reflexión posterior, acerca de la propia capacidad de direccionar, planificar y evaluar el uso de sus recursos cognitivos para razonar y actuar estratégicamente en la toma de decisiones.

El pensamiento estratégico se manifiesta en situaciones de alto conflicto cognitivo y tiene ocurrencia, durante y después de haber resuelto una situación cognitivamente problemática; se relaciona con la calidad del uso de lo que existe cognitivamente en el intelecto del alumno, pues tiene la capacidad global de dirigir, regular y evaluar, todas las demás capacidades cognitivas, mencionadas anteriormente. Para poder desarrollarlo se requieren el uso de estrategias eficaces como la predisposición favorable a la acción, el uso deliberado del conocimiento previo, la estructuración integradora de conocimientos y el logro de una mayor autonomía en la toma de decisiones, con base en un mayor control autocognitivo. Desde esta postura, la *enseñanza* mediada depende de la actividad del alumno, porque la modificación de la estructura cognitiva exige voluntad, esfuerzo y actividad continua. Una enseñanza mediada tendrá éxito si consigue que los alumnos integren conocimientos que les sirvan para superar cualquier situación problema, poniendo en conexión el conocimiento por aprender con el alumno y el profesor, como mediador del aprendizaje o interventor del proceso de construcción, creará estrategias que ayuden a estructurar ese conocimiento, que consideren el *estudio* como una acción irrenunciable de esa relación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, Jesús *et al.* (1993), *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.
- DUVAL, Raymond (1996), *Semiosis y pensamiento humano*, Colombia, Universidad del Valle-Instituto de Educación y Pedagogía-Grupo de Educación Matemática.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989), *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL Móstoles.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio (1983), *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*, México, CISE-UNAM.
- Novak, Joseph D. y D. Bob Gowin (1988), *Aprendiendo a aprender*, México, Planeta.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel *et al.* (1995), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México, FCE.
- PIAGET, Jean (1951), *Introducción a la epistemología genética. Pensamiento matemático*, México, Paidós.
- ROGOFF, B. y J. Lave (eds.) (1983), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona Paidós.
- VIGOTSKY, L. S. (1973), "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en L. S. Vigotski *et al.*, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal.

7. EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS EN LAS ESCUELAS NORMALES: ANÁLISIS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

*María Eugenia Reyes**

INTRODUCCIÓN

Plantear criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un programa institucional de tutorías en las escuelas normales implica reconocer las características del proyecto formativo que las define históricamente en el compromiso de formar a los futuros docentes de educación básica. A partir de los últimos treinta años, estas escuelas han sido objeto de la llamada “universitarización”¹ a través de la elevación de los estudios normalistas en el nivel licenciatura, con la intencionalidad de acercar la tan polisémica conceptualización de “profesionalización” de la docencia normalista.

La denominada revolución educativa fue una política gubernamental, donde se expidió el decreto de aumentar el número de años para poder enseñar, en una reestructuración que se ha dado poco a poco a partir de los años 70, en los diferentes planes de estudios de las distintas licenciaturas de educación normal.

La identidad de los normalistas y los universitarios se ha debatido en torno a las controvertidas aseveraciones de George Bernad Shaw al decir “Quien es capaz de hacer algo lo hace quien no lo enseña” (en Saint Onge, 2000: 148), y en este sentido, se ha atribuido el “saber enseñar” a los normalistas, y el “poseer co-

* Universidad La Salle.

¹ Concepto manejado por Patricia Medina Melgarejo que debate en su tesis doctoral. “Normalista o universitario ¿Polos opuestos o proyectos o procesos compartidos”, 1999.

nocimiento” a los universitarios, aspectos tan debatidos y discutibles que han sido objeto de múltiples cuestionamientos.

Lo cierto es que en sus orígenes, la formación normalista ha sido definida precaria y ha tenido que profesionalizarse con una formación universitaria dotada de un carácter más consistente que aunque debatido, ha sido valorada más sólida como lo afirma Medina (1999), y quien concluye que la formación normalista y la universitaria responden a historias distintas desde su conformación y que son, en sí mismas, lógicas, prácticas y tradicionales formativas diferentes.

Con esta mirada retrospectiva, se desea apuntalar algunas sugerencias para la implementación de un programa institucional de tutorías en las escuelas normales desde una visión integradora, reconociendo que dicha formación no se encuentra definida en una función para el trabajo, sino en la posibilidad de entablar nuevos diálogos con la enseñanza en la que se construya una interacción pedagógica a través de diferentes relaciones entre el docente, el alumno y el contenido, y que han sido llamadas: didáctica, de mediación y de estudio. Uno de los propósitos centrales de estas tres relaciones es crear los dispositivos cognitivos en los estudiantes para que puedan construir aprendizajes que los impulsen a desarrollar capacidades (Saint-Onge, 2000), las cuales les permitan transformarse y transformar su realidad.²

El planteamiento reconoce la extrema complejidad de la formación de estudiantes como futuros docentes, quienes como cualquier educando de educación superior, atraviesan por momentos coyunturales que pueden facilitar o dificultar su madurez personal y profesional por su relación interna, social o institucional. Se considera que los estudiantes normalistas deben ser apoyados con una serie de acompañamientos que les permitan desarrollarse integralmente y, al mismo tiempo, les permitan desplegar una serie de competencias, entre ellas la tutoría; que les permitan interactuar con los alumnos de las instituciones de educación básica, otros docentes y nuevas autoridades en los diferentes niveles educativos en los que se inserta.

² Bazdresch (2000: 21) considera que la característica esencial de la educación es el desarrollo de capacidades del sujeto humano, como un proceso factible de resignificación de la realidad social que lleve a nuevas lecturas de los valores, normas y actitudes modificando la estructuración y organización de las relaciones sociales.

El documento expone algunos aspectos cruciales del proceso formativo que van tipificando la mezcla de acciones y actores que forman parte de la trayectoria formal de los estudiantes normalistas en su formación inicial y desde los cuales pueden armarse algunas directrices para la acción tutorial.

Se advierten también dos consideraciones: primera, que a diferencia de otras profesiones, el futuro profesional de la docencia deberá concebir a la tutoría como parte de sus propias competencias, lo cual exige conocerla, significarla y traducirla en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Segunda, que en la propia dinámica de formación existen sucesos explícitos que no son comunes en otras propuestas formativas; tal es el caso de las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes son acompañados por docentes experimentados llamados “titulares” y “tutores”, quienes deseándolo o no, pueden influenciar, trastocar o posibilitar la conformación de estilos docentes congruentes con la lógica de su perfil formativo y, sobre esto, la escuela normal debe estar muy atenta.

Dichas características son un preámbulo incipiente, pero elemental, para realizar propuestas de intervención de tutorías integradas a la acción docente de los formadores que colaboran en el proyecto formativo, sin olvidar que los procesos para sistematizarlas deben fundamentarse en el reconocimiento de problemáticas detectadas en los estudiantes, en sus interacciones escolares y en los procesos de gestión institucional.

Finalmente, se proponen algunos rasgos de perfil de tutor-profesor, funciones y componentes, que pueden dar pistas para el diseño de la tutoría como modalidad sustancial para la mejora de las funciones educativas de las instituciones normalistas, propugnadas por la ANUIES para instituciones de educación superior y establecidas en el Programa de Desarrollo Integral de los Alumnos.

LAS ESCUELAS NORMALES Y SU INCORPORACIÓN COMO INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La identidad de las escuelas normales como instituciones de educación superior dependientes de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en

nuestro país, resulta polémico y complejo, pues desde su origen formó parte del sistema de educación pública, cuya función fue sin duda un *oficio* y no una formación superior con funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, como ha sucedido con las universidades. Ha sido en los últimos años cuando las escuelas normales han incorporado centros de investigación y diversas formas de difusión como parte de su proyecto formativo de educación superior.

Su inicio se remonta a 1823, cuando se funda la primera Normal Nacional Lancasteriana que formaba a los nuevos preceptores; dichas normales perduraron hasta casi finalizar el siglo XIX, en donde los centros formadores y las escuelas eran insuficientes, predominando el autoritarismo, con aprendices reproductores, con maestros improvisados, con carencias económicas y con poco reconocimiento social. Fue hasta 1887, cuando se fundan oficialmente las normales con la apertura de la Escuela Normal de Profesores para la Instrucción Primaria en la ciudad de México, donde Joaquín Baranda en su discurso como secretario hace evocaciones al maestro como el “apóstol”, “el misionero del saber” y en 1925 con la fundación de la Escuela Normal Nacional de Maestros, se pretende formar maestros con el método activo, concediendo la concepción de docente como *coordinador, guía con sentido social y popular* (Villegas, 2004).

Su origen en el último tercio del siglo XIX tuvo como intención formar profesores de educación elemental bajo los principios de la reforma liberal: unificación de la instrucción pública y fortalecimiento del carácter nacional, científico y libre del sistema educativo. Así, desde 1910, la educación normal ha sido responsabilidad del Estado, adquiriendo una naturaleza propia expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal ha sido la formación de educadores. Sin embargo, la creación de diferentes escuelas normales en este trayecto obedece, sobre todo, a la dinámica de crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria con el ineludible requisito de formar miles de profesores para satisfacer dicha demanda.

Para el ciclo escolar 1981-1982, la matrícula de profesores únicamente de primaria, pasó de 66 000 a 157 000, de los cuales 41% se encontraba matriculado en escuelas normales privadas; así, este nivel educativo, tanto público como privado, logró

una expansión sostenida por tres razones fundamentales: las posibilidades de obtener una plaza al término de la carrera, el hecho de asegurar una carrera terminal posterior a la secundaria y, en 1972, lograr simultáneamente el título de profesor de educación primaria y bachillerato en ciencias sociales simultáneamente, útil para cursar otra carrera (SEP, 2001).

Sin embargo, dicho incremento en la formación de profesores fue, según la SEP, desordenado, alentado por la desarticulación de los sectores federal, estatal y privado, dando lugar a la apertura de planteles sin las condiciones académicas necesarias y con poco rigor académico, lo cual garantizaba a corto plazo, tendencias de desempleo de sus egresados.³

En este escenario surgen nuevas políticas de Estado, iniciándose a partir de 1976 una modificación al *estatus* de las escuelas normales como instituciones de educación superior, para lo cual se marcó como requisito de ingreso, el certificado de bachillerato. En este ordenamiento, la Escuela Nacional de Educación Física se convierte en Escuela Superior de Educación Física y, para 1984, sucede lo mismo con la Escuela Nacional de Maestros.

Actualmente se han implementado en el nivel licenciatura, todos los ámbitos de formación de profesores: preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación física y recientemente profesores en educación tecnológica, telesecundaria, artística e indígena, y aún más recientemente, la licenciatura en Intervención Educativa ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fundada a finales de la década de los años setenta, cuya función inicial fue nivelar la formación normalista y orientar nuevas licenciaturas en el ámbito educativo.⁴

En el mismo sentido, las escuelas normales superiores enfrentan ahora el reto de formar como profesores de especialidad a bachilleres sin ningún antecedente y formación docente, cuando tradicionalmente en años anteriores su matrícula alo-

³ El plan de estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria presenta una descripción del trayecto histórico del normalismo mexicano, como antecedente a la justificación del actual plan de estudios 1997.

⁴ Los programas de formación de las licenciaturas en: preescolar, primaria, secundaria educación física y especial tienen similares orientaciones en nivel nacional y siguen en su estructura la misma lógica definidas con los mismos rasgos del perfil de egreso salvo algunos ajustes propios de la función de cada nivel educativo y al tipo de alumnos al que dirigido. Arnaut, 2004.

jaba a docentes en servicio de otros niveles educativos y de otras edades y experiencia profesional.

LA PROPUESTA FORMATIVA ACTUAL DEL NUEVO DOCENTE

Nuevas tendencias de formación docente han implicado diferentes lógicas de formación y renovados requisitos para el perfil de egreso de futuros profesores, sin embargo, esto no impidió que se reafirmara la tradición normalista y con la propuesta del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, se inicia la implementación de los nuevos planes de estudio, donde prevalece la orientación teórica de la docencia reflexiva (Schön, 1992; Zeichner y Liston, 2001). En dicha propuesta se asume que los profesores son investigadores de su propia práctica y que a través de esto es posible transformar los aprendizajes de los futuros docentes sobre lo que significa la enseñanza y donde la educación es concebida como una acción social transformadora de los sujetos y de su realidad (Fenstermacher, 1997).

En estas políticas de renovación magisterial se ha considerado que el futuro docente debe entonces desarrollar competencias con el soporte de una pedagogía participativa, reflexiva, crítica y creativa, donde los procesos de gestión escolar se discuten en espacios de corresponsabilidad. La formación de docentes se fundamenta en la creación de un modelo didáctico, donde la teoría y la experiencia cobran sentido e intención en eventos y contextos definidos (Ballenilla, 1995), así el estudiante normalista se forma, socializa e investiga en el análisis reflexivo de su propia práctica, a partir de cuatro acciones interconectadas que prevalecen permanentemente en la operación del currículo.

- Privilegiar la práctica al estar en escenarios reales de trabajo como componente estratégico del proceso formativo.
- Realizar la práctica en escenarios reales apoyado por un profesor experimentado al que se le ha denominado tutor.
- Sistematizar elementos teóricos, instrumentales y metodológicos para analizar y reflexionar la propia práctica mejorando su proyecto de intervención pedagógica y orientado por un profesor formador llamado asesor.

- Elaborar un documento recepcional donde se describe una experiencia genuina derivada de su experiencia con el o los grupos de práctica.⁵

Tomando en cuenta tales criterios de formación y las características del mapa curricular de las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales en nivel nacional, el compromiso formativo de los planes de estudio requiere varios acompañamientos:

- a) El relacionado con el proceso formativo general e integral del estudiante.
- b) El relacionado al proceso de formación en actividades de acercamiento a la práctica escolar.
- c) El que culmina para el logro del perfil de egreso y perfeccionamiento del trabajo docente a través de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

En este sentido, la implementación de un plan de acción tutorial debe considerar la forma en la que, a nuestro juicio, se encadenan las necesidades de los estudiantes normalistas con la finalidad de ofrecer un apoyo integrador en su formación.

1. Como compromiso para la atención específica de las problemáticas de los estudiantes normalistas reconocidas a través de diagnósticos: rendimiento académico, deserción escolar, rezago educativo etc., proponiendo estrategias sistematizadas de prevención, orientación, corrección y canalización.
2. Como compromiso de atención y seguimiento a la práctica profesional por parte de profesores formadores, responsabilidad que se ha concedido a los propios académicos de las escuelas normales a través de su desempeño como asesores.
3. Como compromiso de acompañamiento a las prácticas de enseñanza en el trabajo docente, el cual es realizado formalmente por profesores en ejercicio profesional a los que

⁵ Los programas de formación de las licenciaturas en: preescolar, primaria, secundaria educación física y especial tienen similares orientaciones en el nivel nacional y siguen en su estructura la misma lógica, definidas con los mismos rasgos del perfil de egreso, salvo algunos ajustes propios de la función de cada nivel educativo y al tipo de alumnos al que va dirigido. La elección de la línea temática de los estudiantes normalistas depende del tipo de licenciatura que cursan y el número de grupos que atienden durante 7° y 8° semestres.

se les ha llamado profesores “tutores” con funciones no muy claramente definidas.

Esta triple definición de necesidades obedece sin duda a las características particulares del modelo de formación, que determine actualmente a las escuelas normales, donde los conocimientos teórico-prácticos deben perfeccionar las competencias de un perfil de egreso que alienta el conocer, el hacer y el ser, y convivir a través de cinco grandes campos formativos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, aspectos útiles para el diseño de un programa institucional de tutorías.

En este sentido se propone que la definición de un programa tutorial en las escuelas normales no puede delimitarse desde la exterioridad sino en la interioridad de los propios procesos de enseñanza aprendizaje, y un recurso para ello será vincular el programa tutorial con el currículo de los programas de estudios disciplinares dentro o fuera del aula, en el espacio donde cada docente realiza su ejercicio profesional.

Esto implica entender la acción docente como un proceso integral, evolutivo y comprometido, que atiende los ámbitos de la formación personal y profesional de los estudiantes, donde se asume que el conocimiento debe ser construido por el sujeto a través de su implicación activa en el proceso de aprendizaje, aceptando que los educandos tienen estilos y ritmos de aprendizaje diferentes de otros, y que la motivación, la distinción de la importancia de aquello que aprenden y adoptar un enfoque de profundidad en el aprendizaje, dependen en gran medida, del control que el estudiante tenga sobre su aprendizaje (Gairín *et al*, 2004).

EL ORIGEN DE LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN REFERENTE PARA LAS ESCUELAS NORMALES

El trayecto histórico de las IES se encuentra debatido por la búsqueda incesante de propuestas para la generación de prác-

ticas que permitan enfrentar los retos de la educación superior inherentes a la calidad de la enseñanza, la formación integral del estudiante y la transformación cualitativa de la docencia. En esta reflexión han surgido, a partir del presente siglo, numerosos programas institucionales que impulsan a las universidades públicas y privadas hacia estrategias para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación de jóvenes universitarios (Breña y Mora, 2007).

En este ordenamiento, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha formulado en el año 2000, un documento llamado *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (Romo, 2004). En dicho documento se plasma la visión sobre las características que definen al Sistema de Educación Superior (SES), así como los trayectos por los cuales han de transitar las acciones de mejora a mediano y largo plazo.

Las consideraciones a partir de las cuales se han estructurado dichos programas, fueron las siguientes:

- Convencimiento de que el SES requiere transformarse radicalmente, a fin de responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas surgidas del contexto social, así como de los cambios identificados en los escenarios nacional e internacional.
- Reconocimiento de nuestra pertenencia a una sociedad del conocimiento en pleno proceso de desarrollo, cuya lógica se significa por cada vez mayores exigencias educativas, tanto en lo concerniente a los espacios de educación formal, como de la educación a lo largo de toda la vida.
- Certeza respecto de la necesidad de realizar un esfuerzo extraordinario para que el sistema de educación superior ofrezca siempre una formación de calidad, cimentada en elementos de índole humanista, científica y técnica.
- Necesidad de edificar un sistema de carácter abierto en el que todas las instituciones y sectores participantes aporten, pero también se beneficien, de elementos efectivos para un funcionamiento homogéneo, tales como una intensiva cooperación interinstitucional, una creciente movilidad de académicos y de estudiantes y una permanente innovación en las formas de enseñanza aprendizaje (*ibid.*).

La propuesta de uno de los 14 programas estratégicos que se orientaron para favorecer una formación de calidad, se cimentó en elementos de índole humanista, científica y técnica, y fueron fijadas en el programa de *Desarrollo integral de los alumnos (ibid.)*, estableciendo claramente que la formación de nivel superior debía tener un perfil integral y apoyarse en el progreso desde una visión responsable de los individuos, de manera tal, que puedan enfrentar con éxito las necesidades y oportunidades que brinda el desarrollo del país.

El objetivo de dicho programa es: “Apoyar a los alumnos del Sistema de Educación Superior, con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las Instituciones de Educación Superior, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio” (*ibid.*: 7).

Si consideramos a las escuelas normales como instituciones de educación superior, los programas de tutoría también deben ser una de las estrategias para mejorar los servicios y calidad educativa, y su referente para la implementación de este tipo de intervención, también debe estar mediado por las políticas que ha implementado la ANUIES; sin embargo, no debemos olvidar que muchas de las escuelas normales, exceptuando las Escuelas Superiores de Educación Física, no están afiliadas como miembros de dicho organismo, lo cual implica una revisión a futuro.

En este mismo sentido, durante el Foro Nacional de Consulta para las Escuelas Normales en el proceso de formulación del Programa Nacional de Educación 2007-2012, en la mesa número 2 de Evaluación, Acreditación y Certificación de las Escuelas Normales, celebrado en junio del 2006, se plantea que es necesario fortalecer las condiciones propicias en las normales como hasta ahora se ha hecho y lograr la certificación, colocándose en igualdad de condiciones con otras instituciones de nivel superior, y esto incluye, sin duda, las políticas y estrategias para su desarrollo.

No obstante, es pertinente para que las normales incursionen en esta propuesta de trabajo tutorial retomar experiencias realizadas en otros contextos. Al respecto Romo (*ibid.*) afirma que siendo la tutoría una función bastante reciente en las IES mexicanas, se advierte que su implantación no ha sido un proceso fácil y aceptado universalmente. Explica además que es

necesario contar con un respaldo normativo para la incorporación de los profesores al programa, y acota el señalamiento sobre las ventajas de contar con instrumentos normativos que garanticen el logro de los objetivos que establezcan las condiciones de participación y los límites de cada actor involucrado, así como la relación interinstitucional que requiere un modelo de intervención tutorial.

Propuso que el plan de acción tutorial debe corresponder al potencial que la institución tiene de profesores académicos y de profesores habilitados, para atender al mayor número de estudiantes, así como las necesidades de tutoría identificadas por medio de un diagnóstico. Por lo tanto, aclaró, que no se esperaría que todas las IES optasen por la misma mecánica para intervenir con sus estudiantes, sino en función de las características que éstos evidencian, frente a la capacidad de atención y donde la opinión del alumno debe ser también considerada. A pesar de que los recursos financieros se han constituido en el talón de Aquiles de dichos programas, también lo ha sido la falta de voluntad institucional; sin embargo, la acción tutorial ha sido considerada por la ANUIES, para las instituciones de educación superior, como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (*ibid.*).

RECOMENDACIONES PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LAS ESCUELAS NORMALES

Elaborar un plan de acción tutorial debe considerar dos situaciones que sólo se reconocen en el escenario de las escuelas normales: la primera alude a considerar la caracterización de la figura del tutor en un contexto cuya atribución está designada para un profesor de escuela que acepta a un estudiante normalista en su grupo y diferenciar las funciones de otra figura más llamada asesor, quien realiza una diversidad de funciones entre las que se incluyen aquellas de carácter tutorial, ya sea por el tipo de vínculos que se establecen con los alumnos en la elaboración de su documento recepcional, por la gran cantidad de horas clase que permanece con los estudiantes (32 horas a la

Cuadro 1. Características de la función tutorial y la asesoría académica

| <i>Tutoría académica</i> | <i>Asesoría académica</i> |
|--|---|
| <p>La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación académica, personal y profesional.</p> <p>Es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.</p> <p>Es una tarea que se realiza en las instituciones educativas para ofrecer una educación compensatoria o remediadora a los alumnos que afrontan dificultades académicas (ANUIES, 2001).</p> | <p>Se realiza para (dirección de tesis, dirección de proyectos de servicio social, coordinación de prácticas profesionales cotidianamente, para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso)</p> <p>La dinámica de la tarea de dirección de tesis consiste en que el estudiante se responsabilice, junto con el asesor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común.</p> <p>La asesoría académica brinda apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico a través de consultas que brinda un profesor (llamado para este fin asesor), fuera de lo que se considera su tiempo docente, para resolver dudas o preguntas a un alumno o grupo de alumnos, sobre temas específicos que domina (Latapí, 1998).</p> |
| <p>Se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990).</p> <p>Se entiende como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo, para formarlos integralmente como personas superando problemas académicos de deserción, rezago escolar y bajos índices de eficiencia terminal (UNAM, 2004).</p> | <p>La asesoría suele ser poco estructurada, es decir, tiene lugar a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria.</p> <p>La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o el grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento (Calderón, 1999).</p> <p>La asesoría constituye una práctica cotidiana por parte de todos los profesores. Supone la presencia de un asesorado, un asesor, un contenido académico por desarrollar, un requisito formal por cumplir</p> |

Cuadro 1 (*continuación*)

| <i>Tutoría académica</i> | <i>Asesoría académica</i> |
|--|--|
| <p>Se apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.</p> | <p>y las interacciones que entre ellos se dan (Granja, 1989).</p> |
| <p>Implica vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás (Memoria, s.f.).</p> | <p>La asesoría también se da en proyectos de servicio social, orientación y apoyo metodológico que brinda un profesor a sus estudiantes durante un tiempo determinado (establecido en la legislación de la institución) para que participen en un proyecto de servicio social, adecuado al cumplimiento de este requisito (Memoria, s.f.).</p> |
| <p>Permite canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que logran interferir en su crecimiento intelectual y emocional.</p> | <p>La asesoría de prácticas profesionales requiere: coordinación, discusión y evaluación de las actividades efectuadas por los estudiantes en distintos espacios externos a la institución, para reforzar los conocimientos adquiridos y aplicarlos a situaciones y problemas concretos de su futura práctica profesional en distintas instituciones y empresas del sector productivo y social, y en estancias temporales para conocer los aspectos más relevantes de la práctica profesional.</p> <p>El rol del asesor en esta actividad consiste en la discusión de las situaciones y problemas vividos por los estudiantes durante estas prácticas, para comprenderlos, interpretarlos y desarrollar propuestas viables para su solución (Imberón, s.f.).</p> |
| <p>A través de ella se debe desarrollar una gran capacidad en los estudiantes para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos.</p> | <p>La asesoría constituye una forma eficaz para integrar la teoría con la práctica. Difiere de la tutoría en tanto que se lleva a cabo en lapsos precisos y puntuales, con grupos específicos de estudiantes y en espacios también acotados.</p> |

semana) o por las prolongadas visitas que realiza a las escuelas primarias en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo a estudiantes normalistas de 7º y 8º semestres. Con respecto a esto, hemos reconocido algunas características específicas que habría que considerar en cada uno de los actores, sobre todo porque tanto la función de asesor como tutor ya existen normativamente en las escuelas normales y un programa tutorial tendría que definir acciones concretas para cada uno en el intento de no traslapar responsabilidades entre los colaboradores y crear confusiones.

En el cuadro 1 se presentan algunas caracterizaciones que han prevalecido en diferentes programas tutoriales, diferenciadas de los programas de asesoría, sin embargo, para las escuelas normales, se reconoce de antemano que la tutoría está en el ejercicio de la docencia misma, esquivando la idea de que no todo docente es tutor y afirmando que todo docente debe ser tutor o al menos ser consciente de que debe serlo. No es una modalidad diferente o accesoria de docencia, es una competencia de ella misma que evoca sus cualidades de interacción y relación interpersonal que debe caracterizar a la enseñanza para tomar mejores decisiones respecto a la evolución de los aprendizajes de los alumnos.

La segunda situación implica diferenciar la función tutorial de los propios estudiantes normalistas ya que ellos mismos deben desarrollar esta competencia en el ámbito de sus prácticas de enseñanza; así, la tutoría en las normales también es considerada como una de las competencias por desarrollar en el futuro docente y cuya función de “guía” “defensor” y “protector” es siempre atribuida de manera implícita a un maestro. En esta misma idea Zabalza (2003: 14) comenta que:

La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en ese sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la función de los profesores.

El autor aclara que a veces se tiende a separar la función instructiva de los docentes de su función orientadora o tutorial como si pertenecieran a dos ámbitos diversos de su actuación formativa. Para el caso de los estudiantes normalistas, el papel de tutor está unido al papel de enseñante y a través de esa relación se pretende fortalecer las relaciones de interacción en la construcción del conocimiento, en los procesos de intervención pedagógica mediada.

En este sentido coincidimos con Gairín y colaboradores (2004), quienes consideran que tanto la acción tutorial como la acción docente tienen como hilo conductor orientar al estudiante a sus nuevas experiencias de aprendizaje, para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico. La acción tutorial favorece un proceso orientador académico, personal y profesional y la acción docente pretende construir, junto al estudiante, y de manera reflexiva, su conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar.

Dichos autores comentan que debido a la gran dificultad que ha sido el trabajo tutorial de manera voluntaria, es mejor proponer una tutoría complementaria, en seminarios grupales que se incorporen a la función docente y que orienten la madurez personal y profesional con asistencia obligada y con márgenes de evaluación; defienden una tutoría integradora centrada en intereses, necesidades y competencias que el estudiante debe adquirir en la combinación de un trabajo individual y grupal, razonado e interactivo y crítico reflexivo. En este sentido, el papel de profesor es el de gestionar dicho proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto en sesiones presenciales como virtuales, en clase y fuera de ella. La evaluación académica tiene en consideración todo el proceso formativo del estudiante (interés, participación y rendimiento académico) y proponen en el cuadro 2 con respecto a lo real y deseable de la tutoría académica en una función tradicional y en una integradora (*ibid.*: 68).

En este planteamiento integrador, resulta claro entender, por sus características, que la tutoría puede realizarse en varios momentos, de diversas maneras a través de varios agentes: profesores de asignatura, los iguales o estudiantes más experimentados, el mismo estudiante e incluso los tutores de práctica que han sido designados por las instituciones.

Cuadro 2.
Funciones de la tutoría tradicional y la integradora

| <i>Elementos</i> | <i>Tutoría tradicional</i> | <i>Tutoría integradora</i> |
|-------------------------|---|--|
| Concepción | Desvinculada de la acción docente. | Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (formación para la carrera). |
| Objetivos | Informar académica y profesionalmente, clarificar dudas. | Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar. |
| Contenido de la tutoría | Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades, prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico. | Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias de contenido académico pero también personal y profesional. |
| Rol del profesor | Atender peticiones de los estudiantes. | Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera. |
| Metodología | Individualizada y en menor medida grupal para resolver dudas respecto al contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase. | Personalizada o grupal integrada en el aula y fuera de ella presencial o virtual, en seminarios tutorías integradas y tutoría personalizada. |
| Estrategia | Resolución de preguntas aclaración de dudas información puntual académica o profesional. | Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos. |
| Temporización | Esporádica | Continuada |
| Agentes | Entre profesor de la asignatura y estudiantes. Entre estudiante/s y otros profesores (de titulación o del área de conocimiento). | Entre profesores de la asignatura o estudiante/s entre iguales (grupo de estudiantes o estudiantes experimentados). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores de tutorías. |
| Adscripción | Voluntaria | Obligada |
| Evaluación | Al margen | Contabiliza |

Sin embargo, se recomienda, en diversa bibliografía, operar una amplia gama de posibilidades para garantizar oportunidades variadas de aprendizaje y una orientación académica durante la carrera; esto obliga a enfrentar una docencia comprensiva, donde se saque el máximo rendimiento y participación del alumno, se estimule la reflexión hacia el propio proceso de aprendizaje a fin de progresar autónomamente.

Una tutoría académica de este corte requiere amplia diversidad de estrategias metodológicas, desde las más expositivas hasta las más problematizadoras y reflexivas centradas en el alumno: lección magistral, lección magistral participativa, video, cine fórum, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentarios de texto, simulación/*role playing*, estudios de casos, trabajo por problemas, trabajo por proyectos, proyectos tutorizados y seminarios, entre otros.

Se considera, bajo esta modalidad integradora, que todas las acciones que se implementen deben facilitar el entender a la tutoría como una intervención educativa, con nuevas exigencias formativas y la modificación de variables de trabajo al amparo de dos programas: el relacionado al plan de acción tutorial y el relacionado al currículo, lo cual implica que sean clarificados los puntos de partida, se definan los conceptos que la orientan y se comprendan los procesos donde se integra el rol del docente-tutor en la enseñanza en cada institución formativa.

En el caso de la Normal La Salle, se han considerado, retomando a Zabalza (2003), cuatro acciones inherentes al desempeño docente de los estudiantes normalistas, descritas primordialmente para la competencia de tutoría, las cuales han sido valoradas por los asesores y profesores tutores de las primarias en las prácticas de enseñanza durante los últimos tres años y se han reconocido algunas problemáticas que se procura subsanar al ingresar al 8º semestre, las cuales son las siguientes:

1. Atender durante la clase a los educandos que requieren apoyo adicional en la enseñanza de contenidos.
2. Aprovechar el desempeño de los niños sobresalientes para que apoyen a niños con menor nivel.
3. Aclarar a los alumnos, a través de anotaciones, los aspectos por mejorar en los productos de aprendizaje.

4. Ofrecer oportunidades para que los alumnos revisen sus trabajos, planteen sus puntos de vista, realicen sus conclusiones y mejoren su evaluación.
5. Tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en la evaluación, reorientando los propósitos o proponiendo nuevos que resuelvan las deficiencias

Cuadro 3.
Resultados de la generación 2006/2007
en la competencia de tutoría

| <i>Competencia de tutoría</i> | <i>E</i> | | <i>Bu</i> | | <i>Ba</i> | | <i>Inc</i> | | <i>Ins</i> | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | <i>7°</i> | <i>8°</i> | <i>7°</i> | <i>8°</i> | <i>7°</i> | <i>8°</i> | <i>7°</i> | <i>8°</i> | <i>7°</i> | <i>8°</i> |
| 1. Atender durante la clase a los educandos que requieren apoyo adicional en la enseñanza de diversos contenidos. | 1 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 2. Aprovechar el desempeño de los niños sobresalientes para que apoyen a niños con menor nivel. | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 3. Aclarar a los alumnos a través de anotaciones los aspectos por mejorar en los productos de aprendizaje. | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 4. Ofrecer oportunidades para que los alumnos revisen sus trabajos, planteen sus puntos de vista, realicen sus conclusiones y mejoren su evaluación. | 1 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| 5. Tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en la evaluación, reorientando los propósitos o proponiendo nuevos que resuelvan las deficiencias. | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Totales 40 | 5 | 15 | 8 | 12 | 9 | 8 | 11 | 3 | 7 | 2 |
| Por ciento | 12.5 | 37.5 | 20 | 30 | 22.5 | 20 | 27.5 | 7.5 | 17.5 | 5 |

E= excelente Bu=bueno Ba=básico Inc=incipiente Ins=insuficiente

Los resultados que hemos obtenido en la última generación, con ocho estudiantes al inicio del 7º semestre y al finalizar el 8º se describen en el cuadro 3.

Se puede apreciar, en la comparación de ambos semestres, que en el diagnóstico inicial de los desempeños de los estudiantes normalistas, las características de este tipo de competencia en los indicadores señalados, 53% de los alumnos fueron evaluados en la escala de básico, bueno y excelente, el resto se encontró incipiente e insuficiente; esto permitió a lo largo del ciclo escolar orientar a los estudiantes en los seminarios de “Trabajo Docente” I y II y “Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II”, para que durante la sistematización de sus prácticas, dichos aspectos fueran superados durante las principales tareas de enseñanza: planeación, ejecución y evaluación.

Se reconoce que las diferencias en los estudiantes normalistas de inicio de 7º semestre y finales de 8º son alentadores, pues al finalizar el semestre, se documentaron otros resultados en los desempeños de los normalistas, aumentando el número de estudiantes valorados en la escala de excelente y bueno y básico a 87.5% y se redujeron los indicadores básico, incipiente e insuficiente.

Por ello se coincide con Montón y Soler (en Gay, 1971:1), cuando aclaran, que ya desde los años setenta, se debe incluir como propio y específico de la preparación inherente de la formación para el ejercicio a la tutoría en los centros escolares formadores de docentes, centrar la profesionalización hacia la docencia, más aún que la actual oferta de remodelación cultural con el bachillerato.

En este sentido, resulta ser una doble necesidad la implementación de un programa de intervención tutorial en las normales, pues a través de él, el estudiante normalistas identificará no sólo las acciones que van dirigidas a apoyarlo y acompañarlo en su proceso de formación, sino también de manera indirecta, ejemplos de acciones en las que él deberá apoyar en el futuro, de manera formal, a sus futuros alumnos. Cabe destacar que en instituciones de preescolar y primaria en donde ejercen los egresados su ejercicio profesional, no existen programas tutoriales para este tipo de estudiantes y aunque en secundaria se ha definido la figura del tutor, basta reconocer la situación por la que atraviesan los adolescentes para soste-

ner lo prioritario de esta función como parte de la propia acción docente y no sólo como responsabilidad de los orientadores y trabajadores sociales.

Por tal motivo, la capacitación que se haga a los profesores sobre la función tutorial como parte de su competencia docente y la definición de sus desempeños en los planes de estudio debe responder más a condiciones técnico-académicas exigibles para mejorar su docencia, que por decisión o estimación burocrática, pues su intervención y compromiso trascenderá a las aulas de la escuela normal y las escuelas de práctica e impactará la acción educativa.

Se reconoce en la bibliografía revisada que la delimitación de perfiles y funciones de los profesores que fungen como tutores no tienen especificidad y definitividad, sobre todo, porque las experiencias que se rescatan, se derivan de universidades e instituciones de enseñanza media superior, y mientras en algunos programas se requieren ciertas condiciones de servicio, en otros, las necesidades de la institución demandan rasgos diferenciados que sesgan incluso los límites de perfiles, haciéndolos más o menos amplios según sus necesidades. Por ello, es necesario recurrir previamente a diferentes estudiosos del tema que nos permitan definir las características de los profesores-tutores y las funciones que cumplir.

Sin embargo, se advierte que el planteamiento integrador considera el ejercicio de la tutoría desde la propia competencia profesional del profesor, asumido como guía del proceso formativo y ligado a las actividades académicas con los alumnos. Por ello es importante señalar, además, algunos rasgos distintivos que pueden permitir, en las escuelas normales, orientar su intervención tutorial dentro y fuera del aula, definida como orientación, asesoramiento y acompañamiento del alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia la constitución de su formación integral.

Como punto inicial del perfil que se presenta, se sostiene insoslayablemente que todo docente debe poseer alta capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación permanente, con un amplio conocimiento del significado de la tutoría como competencia docente, la filosofía educativa, la metodología de la enseñanza y el aprendizaje centrados en la didáctica crítica y el constructivismo, del ideario institucional,

del plan y programas de estudios, y del perfil de egreso de los estudiantes.

Se determina que el perfil del profesor-tutor incluye varias competencias en las que se reconoce la de tutoría como el conjunto de características personales y profesionales ideales que cubrir, en una función implícita de la enseñanza (*ibid.*). A continuación, se presentan algunas características genéricas construidas que definen el vínculo de la función de tutoría con la docencia, aspectos deseablemente inherentes a todo aquel que realiza la difícil tarea de ser formador de profesionales de la educación:

1. Reconocer que la tutoría es una competencia integrada a la función docente y que es un compromiso sustantivo para la formación de futuros docentes reflexivos.
2. Mantener una actitud ética y profesional hacia los estudiantes mediante un esfuerzo permanente de comunicación que le permitan desarrollar actitudes adecuadas para inspirar confianza y lograr la aceptación.
3. Promover el diálogo en sentido positivo y la mayor tolerancia hacia sus reacciones.
4. Atender sus compromisos con los estudiantes con puntualidad y en un escenario de respeto y confidencialidad.
5. Contar con habilidades y actitudes permanentes de comunicación, creatividad, crítica, observación y conciliación.
6. Trabajar continuamente con su propia estabilidad emocional, autocontrol personal y alta autoestima.
7. Contar con habilidades para efectuar: observaciones, registros, entrevistas tanto en el nivel individual como grupal.
8. Poseer habilidad de escuchar y reconocer la información útil para definir el tipo de acciones que debe emprender en la tutoría integradora: personal, académica o profesional.
9. Mantener un equilibrio entre el afecto y el conocimiento del estudiante, delimitando adecuadamente su proceso reflexivo, metacognitivo y emocional.
10. Tener un adecuado manejo de la pedagogía de la pregunta, para ayudar al alumno a identificar sus intereses formativos y sus propios cuestionamientos.

11. Manejar satisfactoriamente las diversas tecnologías de la información.
12. Conocer las características del proyecto formativo que ofrece el plan de estudios, los vínculos entre los diferentes ámbitos de formación y las diversas asignaturas y su relación con el ejercicio profesional.
13. Tener un amplio conocimiento acerca de la profesión docente, donde ejerce su labor formativa, sobre sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones.
14. Tener habilidad para fomentar en el alumno una actitud crítica, autoestructurante y autónoma.
15. Reconocer el esfuerzo del trabajo realizado por el estudiante y estimular su mejora.
16. Tener conocimientos y habilidades para identificar desórdenes de conducta asociados al desempeño individual, derivados de problemas de carácter personal, psicológico, físico, socioeconómico.
17. Tener información de primera mano para sugerir al alumno las posibilidades y el lugar adecuado para su atención.
18. Estar dispuesto a concebirse como aprendiz de su enseñanza de manera continua y permanente.
19. Reconocer a la enseñanza para el desarrollo de la comprensión, el aprendizaje autorregulado, la autonomía moral e intelectual y el trabajo cooperativo.
20. Estar dispuesto a la formación permanente para lograr el dominio de la/s disciplina/s, el manejo e implementación de la didáctica desde una postura crítica el análisis y reflexión de su propia práctica.

La anterior caracterización refleja, ante todo, la necesidad de contar con personal académico de excelencia, con un conjunto de actitudes, habilidades y capacidades adecuadas, para ofrecer los servicios de un sistema integrador de tutoría de extrema proximidad al estudiante, de acuerdo con las condiciones, problemáticas, necesidades y recursos de cada institución.

Una vez descritas las características genéricas, se documentan algunas otras de corte específico para la intervención tutorial en el intento de que el profesor desempeñe de manera más pertinente, sus funciones:

1. Conocimiento de los planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de las características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.
2. Conocimiento de las características del adolescente, para identificar los problemas o actitudes que puedan obstaculizar el desempeño del estudiante y en su caso poder ser canalizado con el especialista que corresponda.
3. Capacidad para diseñar, aplicar e interpretar diferentes instrumentos de diagnóstico del estudiante y su contexto familiar, social y cultural identificando niveles de desarrollo, disposiciones para aprender y conocimientos previos.
4. Habilidades para la planeación, ejecución y evaluación de acciones ordenadas, secuenciadas y congruentes.
5. Capacidad para integrar en su función docente la implementación del plan de acción tutorial derivado de su diagnóstico y de los requerimientos institucionales.
6. Capacidad para instrumentar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en la construcción del aprendizaje reflexivo.
7. Dominio en la integración de los diversos tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y valorales en las secuencias didácticas en atención a la diversidad de los estudiantes y sus diferencias.
8. Habilidad para la implementación de diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, binas, tercias, etcétera.
9. Conocimiento y dominio de diferentes acciones metodológicas problematizadoras para la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo.
10. Capacidad para la interpretación, análisis y reflexión de las diferentes tareas de enseñanza.
11. Capacidad de organización, ejecución, comunicación, equilibrio emocional, observación, gestión y motivación.
12. Capacidad para la instrumentación de procedimientos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación de las diversas actividades y acciones implementadas.
13. Capacidad de análisis respecto a problemáticas de rendimiento académico, rezago educativo y reprobación de los estudiantes.

14. Capacidad para la creación de proyectos de intervención pedagógica y educativa, con prospectivas para la superación de problemas académicos, personales y profesionales de los estudiantes.
15. Capacidad para autoevaluarse en sus desempeños docentes incluyendo su competencia como tutor.

Para definir las funciones de tutoría, no debemos olvidar que el planteamiento aquí sustentado, propone la participación de varios agentes involucrados en una tutoría integradora, en donde se sistematicen las actividades y estrategias a partir de un proyecto de trabajo derivado de las propuestas de gestión definidas en el programa de acción tutorial. Los agentes por considerar son:

1. El profesor de asignatura, quien se integra a la tutoría como parte de sus competencias docentes, a través de la sistematización de tareas concretas definidas en el diagnóstico, planeación ejecución, evaluación, seguimiento e información de los resultados de las acciones implementadas a la par del programa disciplinar.
2. Profesores, tutores y colaboradores, a quienes pueden asignárseles algunos estudiantes que no sean sus alumnos con problemáticas significativas o situaciones de riesgo académico.
3. Profesores formadores de las asignaturas el eje de acercamiento a la práctica escolar con quienes los estudiantes pueden trabajar periódicamente algunos aspectos que deseen mejorar de su práctica docente, sean o no sus alumnos.
4. Asesores de 7° y 8° semestres, los cuales pueden participar en las reuniones colegiadas de tutoría en la escuela normal para sugerir aquellos aspectos que aún presentan debilidades y que es prioritario fortalecer en los estudiantes de semestres anteriores. Estos profesores son también los que trabajan con los profesores llamados “tutores” de las escuelas donde se realizan las prácticas de los normalistas por periodos prolongados, y llevan a cabo el curso-taller donde implementan acciones de formación y seguimiento. En este sentido pueden participar en un trabajo de academia con otros formadores, para sugerir acciones que

realizar con los profesores titulares donde llevan a cabo las prácticas de 1° a 6° semestres los estudiantes normalistas.

A pesar de dicha complejidad se considera que definir funciones generales para los agentes que participan es un elemento importante en la elaboración del plan de acción tutorial. Resulta imprescindible aclarar cuáles son las acciones que realizar, cómo serán sistematizadas, cuáles serán los compromisos adquiridos y cuándo serán hechos con respecto a: capacitación, promoción, identificación de problemas, interacción con los estudiantes, toma de decisiones, seguimiento a las acciones emprendidas, información sobre los aspectos institucionales a los estudiantes, y los informes a los distintos actores según las necesidades detectadas. Por lo anterior, se sugieren algunas funciones delineadas exclusivamente para los docentes que participan en la propuesta de intervención tutorial:

- Participar en los diversos programas de capacitación que la institución promueva.
- Recuperar información de los padres de familia, acerca de problemas concretos del alumno (personales) y en su interacción con el resto de sus compañeros.
- Conocer la dinámica inicial del grupo para valorar su ambiente psicosocial.
- Detectar situaciones del ambiente y de la organización escolar que, eventualmente, puedan estar alterando la dinámica académica de los estudiantes.
- Indagar en cada alumno sobre sus condiciones de salud, socioeconómicas (del núcleo familiar), psicológicas, sociofamiliares y sobre sus problemas personales.
- Reconocer el perfil psicosocial del grupo y los logros en el perfil de egreso mediante un diagnóstico.
- Identificar las deficiencias formativas que los estudiantes tienen desde los niveles educativos precedentes.
- Solicitar información, en caso de ser necesario, a los docentes sobre aspectos actitudinales y académicos de sus alumnos.
- Solicitar las evaluaciones parciales de las demás asignaturas de los alumnos de su grupo a la autoridad, en caso de ser necesario.

- Elaborar el plan de trabajo o proyecto educativo, sistematizando acciones y llevando registros pertinentes sobre los alumnos.
- Planear de acuerdo con la variedad y necesidades académicas de sus alumnos, con el proyecto educativo y con los objetivos propuestos en el plan de acción tutorial.
- Generar las condiciones para el trabajo en academias, en el que se incluya la acción tutorial.
- Participar en actividades académicas que organice la institución educativa.
- Promover las ventajas académicas que conlleva la acción tutorial dentro de la institución
- Generar un clima de confianza en la relación profesor-tutor-alumno.
- Mantener el respeto y consideración de las circunstancias particulares de cada alumno y del grupo, evitando la excesiva camaradería y la sobreprotección.
- Elaborar un concentrado de las evaluaciones obtenidas para intervenir de manera oportuna en el campo de lo académico o del desarrollo de la personalidad del alumno.
- Propiciar el enlace con otras figuras de apoyo tutorial para que el alumno pueda acceder a la asesoría en los temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas.
- Mantener la atención y apoyo a los alumnos avanzados.
- Crear estrategias para que los alumnos avanzados apoyen a estudiantes con niveles más bajos.
- Actualizar en forma permanente los expedientes de los alumnos incluyendo la ficha psicopedagógica con datos significativos para los profesores de cursos sucesivos.
- Informar sobre aspectos psicopedagógicos significativos a los padres, los alumnos o autoridades del plantel, si son requeridos.
- Crear estrategias de información pertinente sobre qué, cuándo, cómo y dónde se ha procedido, con extremo cuidado de no vulnerar la confianza del estudiante.
- Colaborar con todos los involucrados para llevar a cabo el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos y casos especiales.
- Prestar atención especial a los alumnos con problemas específicos.

- Canalizar a los alumnos que lo ameriten a las instancias que correspondan.
- Apoyar a los alumnos en las cuestiones relacionadas con las técnicas de estudio.
- Utilizar y crear, a partir de los principios educativos, las herramientas que aseguren el desempeño académico de los estudiantes.
- Aplicar técnicas de trabajo grupal y metodología didáctica.
- Canalizar a los alumnos a las áreas en donde puedan recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o para solucionar sus problemas.
- Elaborar los portafolios de evidencias y los expedientes escolares de alumnos.
- Informar a los estudiantes sobre las características institucionales: ideario, misión y visión.
- Crear mecanismos e instrumentos para la permanente comunicación con los estudiantes.
- Diseñar e implementar mecanismos de información objetiva y directa que garanticen una adecuada operación del proceso, en cada uno de sus momentos y con cada uno de los apoyos involucrados.
- Realizar seguimiento a las acciones emprendidas para dar lugar a un nuevo proceso de toma de decisiones y a la promoción de nuevas opciones para la atención de los alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

La implementación de un plan de acción tutorial para escuelas normales, sobre todo las privadas, no es nada sencillo. En el caso de las normales públicas la situación resulta un poco más factible, pues los recursos humanos y materiales con los que cuentan estas instituciones dependen del presupuesto estatal o federal, y su instrumentación puede darse de manera indicativa, dotándolas de los recursos necesarios para su implementación. Sin embargo, todas estas instituciones se debaten en la misma lógica de formación de docentes: planes de estudio nacionales y problemáticas sociales similares sobre la caracterización de lo que significa la docencia.

En este sentido, resulta pertinente dar a conocer algunas opiniones y comentarios de profesores de diversas normales privadas y públicas que fueron rescatados en el curso de *La tutoría como estrategia viable para el mejoramiento de la calidad de la educación superior* a cargo de Marisa Breña Isunza, convocado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Se presentan como nudos problematizadores o focos rojos que pueden o no ser considerados al realizar un programa institucional de tutorías, sin embargo, este documento quedó integrado como parte de un análisis inicial de profesores señalando: fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en algunas normales tanto públicas como privadas.

El programa de acción tutorial es un conjunto organizado de acciones relativas al apoyo de estudiantes que incluye: la planificación, el modelo de organización del plan, los objetivos, el modelo de ejecución, el seguimiento, la evaluación y la delimitación de recursos. Estos elementos permiten la sistematización de planes de trabajo acordes con las necesidades y características de los estudiantes, del plan de estudios y de la institución. Consiste en la programación de actividades secuenciadas temporalmente, sobre la base del análisis de carencias del alumnado, del currículo, del plan de estudios y los programas, y que suelen agruparse en torno a necesidades de formación integral mediante acciones de acompañamiento. Debe comprender varios momentos en la programación de actividades, reuniones, seguimientos y evaluación entre responsables, autoridades, profesores, tutores y estudiantes; sin embargo, su programación debe preverse con suficiente flexibilidad para incorporar nuevas acciones derivadas de hechos no predecibles.

La primera etapa o momento para el establecimiento de un programa institucional de tutorías consiste en la integración de una Comisión Promotora del Programa, la cual coordinará las acciones necesarias para el diagnóstico de necesidades y la elaboración del programa con el apoyo de las instancias respectivas. Con base en el diagnóstico institucional de necesidades de tutoría realizado y de acuerdo con las características institucionales, dicha comisión definirá

Cuadro 4.

Lista de algunas fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que prevalecen en escuelas normales privadas y públicas en el D.F.

| <i>Fortalezas</i> | <i>Debilidades</i> | <i>Oportunidades</i> | <i>Amenazas (retos)</i> |
|---|---|--|---|
| <p>Se reconoce voluntad en las escuelas normales para implementar innovaciones, beneficiando la calidad de la formación de los normalistas. Y se comienzan a implementar proyectos de tutoría en algunas normales, entre ellas La Normal Superior de México. Se reconoce la preocupación de las autoridades por implementar nuevas medidas de apoyo de corte psicopedagógico, profesional y personal a los estudiantes.</p> | <p><i>Con relación a estudiantes normalistas</i> Deficiente atención estudiantil. Perfil de ingreso no definido y perfil de egreso ambicioso. Malos hábitos de estudio y trabajo de los estudiantes. Deficiencias en habilidades básicas de comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar. Para algunos alumnos resulta ser un plan de formación impuesto familiarmente no por una preferencia personal. Pobre construcción sobre la función social de la enseñanza y la complejidad de las competencias que requiere. Formación académica deficiente de los estudiantes. Prácticas de enseñanza deficientes en las escuelas primarias. Actividades personales y laborales de los alumnos que afectan su vida académica. Estudiantes que trabajan con jornadas laborales amplias. Estrés y angustia, cansancio y agotamiento físico. Insuficiente definición vocacional de los alumnos a la función docente. <i>Con relación a profesores.</i> Desconocimiento de los reglamentos internos de las escuelas, idearios, misión y visión. Desconocimiento del plan de estudios por algunos docentes y del perfil de egreso, incluso, se desconoce la relación de la asignatura que imparten con la lógica global del plan de estudios.</p> | <p>El plan de estudios responde a necesidades de formación innovadoras. Se reconoce a la tutoría como un campo de competencia docente. Se tramita fácilmente el cambio de tutores con justificación. Existe en varias normales el acompañamiento flexible y permanente. Existen oportunidades para la búsqueda de capacitación y seguimiento de programas institucionales de tutoría. Existe gran cantidad de bibliografía al respecto. Existen los consejos de participación de alumnos. Recurrir a los padres de familia para que se in-</p> | <p>Padres de familia, profesores que tienen una arraigada cultura tradicionalista de la docencia y que esperan la misma lógica de formación en sus hijos como futuros docentes. Las características de la escuela primaria, privada y pública, demandan perfiles diferentes que no se definen en la formación, pues sólo se realizan las prácticas de enseñanza en escuelas oficiales. Exigencias internacionales hacia la formación de un tipo de docente que no coincide con los contextos mexicanos. Dificultad de algunas normales para integrarse como escuelas de nivel superior en funciones sustantivas de docencia investigación y difusión. Exigencias de certificación para ejercer la profesión docente. Competencias con otros profesionales donde CENEVAL entrega títulos de preescolar y primaria a personas de otras licenciaturas o sin licen-</p> |

Cuadro 4. (continuación)

| <i>Fortalezas</i> | <i>Debilidades</i> | <i>Oportunidades</i> | <i>Amenazas (retos)</i> |
|---|---|--|---|
| <p>El hecho de tener pocos estudiantes inscritos en escuelas normales par-ticulares permite su seguimiento. Se advierte personal docente profesional con la obtención de grados en maestría y doctorados. Se reconoce que las escuelas normales en su mayoría tienen una infraestructura aceptable.</p> | <p>Metodologías tradicionalistas con excesivo uso de la exposición del profesor y de equipos de alumnos. Desconocimiento de la propuesta formativa del docente reflexivo. Desconocimiento de la propuesta de investigación de la propia práctica. <i>Con relación a algunos procesos de gestión</i>. Pocos profesores de tiempo completo y muchos profesores de asignatura. No se han realizado seguimientos de los egresados. Poca información sobre los resultados realizados por la instancia oficial en la evaluación del plan de estudios 97. Selección de tutores que no desean apoyar dicho proyecto formativo pero que son impuestos por la instancia oficial. Perfiles de tutores de escuelas primarias que poco contribuyen a la formación de los normalistas y que se convierten en obstáculo para la formación en la lógica del actual plan de estudios. Profesores titulares con desempeños deficientes para apoyar las prácticas de estudiantes normalistas 97. <i>Rigidez del plan de estudios</i>. Poco número de prácticas de 1° a 6° semestre. No son suficientes para desarrollar competencias docentes. Conocimientos fragmentados de los alumnos en las aulas de las escuelas normales con uso de estrategias donde se dividen los temas por tratar y las exposiciones versan sólo sobre "lo que me tocó".</p> | <p>volucran en la formación de sus hijos. Las escuelas privadas ofrecen formación complementaria al Plan de Estudios Nacional.</p> | <p>ciatura, cuestionando la importancia de la formación normalista en la justificación de que la experiencia los ha formado. No se cubre el perfil de egreso de los normalistas, pues es sumamente ambicioso y lo deseable casi se convierte en inalcanzable. Concepciones diversas sobre lo que significa educar y enseñar en escuelas privadas y públicas con ciertas influencias de formación tradicional. La política de formación de maestros en algunas escuelas normales cuya exigencia académica devalúa al propio sistema normalista. Exigencias de formación que siguen operando en nivel técnico de programas, sin lograr imprimir el sello universitario con rigor teórico metodológico. Asignación de recursos financieros con base en el desempeño PROFEM. Nuevas exigencias en la formación profesional.</p> |

prioridades y elaborará el plan de acción tutorial considerando los siguientes aspectos:

1. Necesidades específicas del contexto. A partir del diagnóstico institucional se identificarán las necesidades tutoriales y las prioridades de atención en cada uno de los programas.
2. Objetivos y metas. Con base en las necesidades y prioridades definidas se establecerán los objetivos y las metas específicas por lograr en cada uno de los siguientes ámbitos:
 - a) las actividades de capacitación para los tutores;
 - b) la cobertura del programa en distintas fases (primer año, segundo, etc., hasta lograr el nivel de cobertura acordado);
 - c) el número de alumnos que se asignará a cada tutor;
 - d) las actividades de mejora del proyecto educativo que se programarán en forma permanente (cursos, talleres y servicios a los alumnos) para apoyar el programa de tutorías; y
 - e) los mecanismos y el programa de evaluación.
3. Desarrollo del programa de actividades de tutoría. Se llevarán a la práctica las acciones de tutoría programadas. Se recomienda contar con formatos que permitan efectuar un control y seguimiento de las acciones, así como los ajustes que resulten necesarios.
4. Evaluación periódica del programa tutorial en curso, abarcando los siguientes aspectos:
 - Seguimiento de la trayectoria de los alumnos participantes en el programa de tutoría (sistemas escolares).
 - Evaluación de la función tutorial por parte de los alumnos que participan en el programa.
 - Evaluación de las dificultades de la acción tutorial.
 - Evaluación de carácter cualitativo realizada a través de reuniones semestrales o anuales con los tutores, con el fin de detectar problemas y hacer sugerencias para mejorar el sistema.
 - Evaluación de la funcionalidad de la coordinación (organización académica y escolar).

5. Ajuste del programa para la siguiente fase o periodo, con base en los problemas presentados y en las recomendaciones y sugerencias de los profesores tutores, coordinadores de carrera, alumnos y demás instancias participantes para superarlos.

En el cuadro 5 se muestran esquemáticamente los componentes generales que pueden considerarse para la elaboración del programa institucional de tutorías planteando algunas preguntas sustanciales sobre cada uno de los puntos por desarrollar e incluyendo en sus componentes cuestionamientos para los recursos y momentos.⁶

Cuadro 5.
Componentes del programa institucional de tutorías

| <i>Componentes:</i> |
|---|
| 1. Analisis de necesidades del contexto |
| <ul style="list-style-type: none"> • Punto de partida |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes (fortalezas y debilidades en competencias y habilidades académicas, profesionales, personales y sociales) |
| ¿Qué hemos identificado? |
| ¿Cómo las identificamos? |
| ¿Cuáles son prioritarias? |
| ¿Qué modalidad es necesaria? · |
| <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Grupal • De pares (entre iguales) • A distancia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Programa de estudios e institución (fortalezas y debilidades en cuanto a horarios, espacios, recursos, gestión, indicadores de trayectoria escolar) |

⁶ Contenidos trabajados y sistematizados en el curso “La tutoría como estrategia viable para el mejoramiento de la calidad de la educación superior”, impartido por Marisa Breña Isunza, en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) en febrero de 2008.

| |
|--|
| ¿Qué hemos identificado? |
| ¿Cómo las identificamos? |
| 2. Metas y objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quiero lograr?, ¿hasta dónde?, ¿en cuánto tiempo?, • ¿con qué?, ¿cómo? |
| Se desprenden de las necesidades |
| ¿Cuáles son? |
| <p>¿Cuáles para la capacitación?</p> <p>¿Con qué cobertura? ¿En cuántas fases? (primer año, segundo, etc., hasta lograr el nivel de cobertura acordado).</p> <p>¿A qué alumnos? y ¿Con cuál de los profesores?</p> <p>¿Qué actividades de mejora del proyecto educativo se programarán?</p> <p>¿Cuáles en forma permanente (cursos, talleres y servicios a los alumnos)?</p> <p>¿Con qué mecanismos de evaluación?</p> |
| 3. Desarrollo del programa |
| ¿Qué seguimientos? |
| ¿Qué ajustes? |
| Se desprenden de las necesidades |
| 4. Evaluación periódica |
| <ul style="list-style-type: none"> • De todos los actores • Realizada a través de reuniones semestrales o anuales con los tutores, con el fin de detectar problemas y hacer sugerencias para mejorar el sistema (organización académica y escolar) |
| <p>¿Qué tipo de seguimientos? de la trayectoria de los alumnos participantes en el programa de tutoría (sistemas escolares)</p> <p>¿Qué evaluar de la función tutorial?</p> <p>¿Qué dificultades de encontraron en la acción tutorial?</p> <p>¿Qué tipo de evaluación? ¿Carácter cualitativo o cuantitativo?</p> <p>¿Cómo evaluar la funcionalidad de la coordinación?</p> |
| 5. Ajuste del programa |
| <ul style="list-style-type: none"> • Para la siguiente fase o periodo, • Con base en los problemas presentados |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Con base en las recomendaciones y sugerencias de los profesores tutores, coordinadores de carrera, alumnos y demás instancias participantes para superarlos |
| 6. Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué cuento? • Estructurales (humanos, económicos, horarios, cargas académicas) • Funcionales (formatos, registros, reglamentos, calificaciones, plan de estudios) |
| 7. Momentos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Inicio de los estudios (adaptación, elección, perspectivas, sentimientos de pertenencia) • Durante los estudios (seguimiento del desarrollo académico y profesional) • Al final de los estudios (campo laboral, formación continua) |

A través de estas consideraciones se argumenta que el programa de tutoría debe ser resultado de un proceso de planeación y organización sistemática con las siguientes características generales:

- Impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en sus dimensiones humanas (intelectual, afectiva, personal, social y profesional).
- Contribuir con proyectos de atención personalizada que modifique posturas masificadoras educativas.
- Mejorar la calidad educativa.
- Dinamizar las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos para su atención (administrativo, docente, organizativo, servicios).
- Integrar activamente al estudiante con la institución.

Las dimensiones y niveles de intervención en donde puede influir la tutoría para el desarrollo del estudiante, según Montón y Soler (Gay, 1971) son:

1. Intelectual-cognitiva (desarrollo de aspectos que favorezcan la capacidad de solucionar problemas, tomar decisiones, aprender a aprender).

2. Afectivo-emotiva (potenciar el dominio de las habilidades sociales y de autoconocimiento).
3. Social (integración de grupo, cooperación).
4. Profesional (conciencia del itinerario curricular, elección de un proyecto profesional).

Romo (2004) en el cuadro 6 enuncia algunas dificultades a las que se enfrenta el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los programas institucionales de tutoría, en este sentido se acotan algunas dificultades en ciertos sectores de actuación que vale la pena considerar por su trascendencia en la operatividad.

Cuadro 6.
Reconocimiento de algunas dificultades
comunes en sectores involucrados a
proyectos de intervención tutorial

| <i>Sector</i> | <i>Dificultad</i> |
|---|--|
| 1. Respecto a la propia acción tutorial | <p>Confusiones en la definición y delimitación de la actividad tutorial.</p> <p>Atribuir a una sola persona la autoridad y función de la actividad docente con la competencia tutorial.</p> <p>Falta de planificación de esta actividad para la actuación de cada agente involucrado en las funciones de tutoría.</p> <p>Falta de tiempo para esta actividad.</p> <p>Falta de lugar o espacio apropiados.</p> <p>Falta de políticas y normatividades en las instituciones para que realicen la función tutorial.</p> |
| 2. Respecto al tutor | <p>Sesgar la importancia de la instrucción de los alumnos por encima de su educación.</p> <p>Realizar funciones de instrucción a los alumnos debido a presiones de los padres, institución o sociedad.</p> <p>Falta de preparación y capacitación para dicha función.</p> <p>Dificultades personales para ser tutor.</p> <p>Falta de voluntad.</p> |

| | |
|---|---|
| 3. Respeto al alumno | <p>Dificultades para conocerse como personalidad humana.</p> <p>Dificultades para aceptar el tratamiento de ciertos problemas: sexualidad, inadaptación, complejos, drogas, etc.</p> <p>Dificultades cuya problemática excede, a veces, a la acción tutorial.</p> |
| 4. Respeto a los profesores colaboradores | <p>Falta de colaboración entre los tutores.</p> <p>Desconocimiento y desinterés por la acción tutorial.</p> <p>Ausencia de trabajo en equipo.</p> <p>Ausencia de reuniones de seguimiento.</p> |
| 5. Respeto a los padres | <p>No darle importancia a la formación de los hijos y conceder más importancia a la instrucción.</p> <p>Falta de colaboración e interés.</p> <p>Actitud negativa hacia la escuela.</p> <p>Desconocimiento de la personalidad y características de sus hijos.</p> |
| 6. Respeto a la institución | <p>Falta de apoyo e interés por parte de la institución.</p> <p>Ausencia de planificación para esta actividad.</p> <p>Confusiones en la delimitación de funciones y posibilidades operativas.</p> |

CONSIDERACIONES FINALES

Se concluye preliminarmente que las características, necesidades, condiciones y recursos de las escuelas normales son amplias y diversas, sin embargo, es imprescindible integrar todo el referente teórico metodológico que da estructura y orienta el proyecto formativo de futuros docentes, para definir propuestas congruentes de apoyo centradas en los estudiantes hacia programas institucionales de tutoría que mejoren la calidad de la formación de los normalistas.

Se convierte en prioritario para el diseño, implementación, seguimiento, evaluación y análisis de un programa de tuto-

rías, la realización de diversos diagnósticos que faciliten detectar las condiciones iniciales en las que se encuentran los estudiantes normalistas y proyectar acciones que permitan obtener resultados congruentes con el proyecto formativo y las necesidades institucionales.

Atendiendo las características formativas de las escuelas normales, se orienta el apuntalamiento de un programa de acción tutorial desde un punto de vista integrador, donde se considere a la tutoría como parte de las propias competencias de los docentes formadores y donde se sistematicen las colaboraciones de otros agentes para el enriquecimiento de la formación integral de los estudiantes y el mejoramiento de sus desempeños profesionales para la acción docente.

La complejidad, importancia y relevancia del proyecto formativo de futuros docentes, exige profesores formadores de excelencia, con perfiles y funciones sustentados en una amplia formación: epistemológica, psicológica, pedagógica, sociológica, filosófica y antropológica como referentes para interpretar el currículo y donde la función de educar este claramente definida desde una postura humanista y constructivista.

Todo programa institucional de tutorías debe sustentarse en diferentes fases, elementos, componentes que permitan organizar las acciones, realizar los seguimientos, reconocer los hallazgos y proyectar nuevas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA Santuario, Armando (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia , universitaria", en *Perfiles Educativos*, núms. 49-50, julio-diciembre, pp. 51-55, México, CISE-UNAM.
- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.
- ARNAUT Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, 17).
- BALLENILLA, Fernando (1995), "¿Cómo facilitar la evolución del modelo didáctico personal?", en *Enseñar investigando*

- ¿Cómo formar profesores desde la práctica?, Sevilla, Díada (Investigación y enseñanza. Serie práctica 12), pp. 57-75.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel (2000), *Vivir la educación transformar la práctica*, Jalisco, Secretaría de Educación (Textos Educar).
- BREÑA ISUNZA, Marisa y Sofía de la Mora Campos (2007), *La tutoría. Incorporación del estudiante universitario*, México, UAM-Xochimilco.
- BRUBACHER, Johon *et al.* (2000), “La práctica reflexiva y el docente”, en *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en el aula*, Barcelona, Gedisa, pp. 17-32.
- CALDERÓN HERNÁNDEZ, José (1999), “La tutoría académica. Definición de conceptos fundamentales”, en *Propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las instituciones de educación superior (IES)*. Consultado en <http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/159.htm>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2008.
- FENSTERMACHER, Gary (1997), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I, enfoques teorías y métodos*, México, MEC/Paidós Educador, pp. 149-159.
- GAIRÍN, Joaquín *et al.* (2004), “La tutoría académica en el escenario europeo de la educación de la educación superior”, en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, año/vol. 18, núm. 001, Zaragoza, Universidad de Zaragoza. Consultado en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418105.pdf>>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2008.
- GAY, G, F. J. Montón y L. Soler (1971), “Manual de orientación escolar y tutoría”, en *La función tutorial: un acompañamiento permanente con el maestro en formación* (Antología), España, Narcea/Benemérita Escuela Nacional de Maestros (CD entregado para el ciclo escolar 2007-2008.).
- GONZÁLEZ, Maura Viviana (2007), *El profesor tutor una necesidad de la universidad del siglo XXI*, en Portal Educativo CEPES. Consultado en <<http://portal.cepes>>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2008.
- GRANJA CASTRO, Josefina (1989), “Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría”, en *Revista de la Uni-*

- versidad Pedagógica Nacional*, vol. 6, núm. 20, octubre-diciembre, pp. 21-26, México.
- IMBERNÓN, Francisco (s.f.), *El papel de la asesoría práctica en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Consultado en <<http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/articulo%20asesoramiento.doc>>. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2008.
- ISUNZA BREÑA, Marisa y Sofía de la Mora Campos (2007), *La tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*, México, UAM-Xochimilco.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (1998), “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19, México, ANUIES.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (1999), “Normalista o universitario ¿polos opuestos o proyectos o procesos compartidos”, en *Perfiles Educativos*, núm. 83-84, enero-julio, pp. 5-19, México, UNAM.
- Memoria Nuevas Tendencias en Educación (s.f.), *Oferta y demandas educativas en el estado de Jalisco. Niveles medio superior y superior* (Serie Investigaciones). Consultado en: <http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/159.htm>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2008.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra (2004), *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES (Documentos).
- SAINT-ONGE, Michel (2000), *Yo explico pero ellos aprenden*, México, Biblioteca del Normalista.
- SEP (2000), *Curso taller para tutores*, México.
- SEP (2000), *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7º. y 8º. semestres*, México.
- SEP (2001), *Plan de Estudios 1997 de la licenciatura en Educación primaria*, México.
- SEP (2002), *Seminario de análisis del trabajo docente I y II, Guía de trabajo y materiales para el estudio 7º. y 8º. semestres*, México.
- SCHÖN, Donal (1992), “El diálogo entre el tutor y el estudiante”, en *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp. 110-114.

- UNAM (2004), *La experiencia del programa de tutoría para la licenciatura Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia*. Consultado en <http://www.fmvz.unam.mx/fmvz/principal/archivos/Regl_tutorias.pdf>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2008.
- VILLEGAS TAPIA, Guadalupe (2004), *En busca de las representaciones sociales que del docente construyen estudiantes y profesores normalistas*. Consultado en <<http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/050121183015.html>>. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2008.
- ZABALZA, Beraza Miguel Ángel (2003), “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”, en *La función tutorial un acompañamiento permanente con el maestro en formación* (Antología), Madrid, Narcea/Benemérita Escuela Nacional de Maestros (CD entregado para el ciclo escolar 2007-2008.),
- ZEICHNER, Kenneth. y Daniel Liston (1996), “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, en *Reflective teaching and introducción*, México, Antología SEP de tutores, pp. 8-18 (mimeo).
- ZEICHNER, Kenneth M. y Daniel Liston (2001), “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, en *SEP, Observación y práctica docente III. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 5°. semestre*, México, SEP, pp. 51-60.

PARTE III
MEDIACIÓN Y TUTORÍA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda los significados dados a la mediación pedagógica y tutoría universitaria, desde diferentes visiones de profesionales ocupados y preocupados por explicar el devenir de los procesos formativos en los estudiantes de este nivel de formación profesional.

Estos modelos de reflexión siguen una estructura organizativa adecuada que permite comprender la incidencia en problemas concretos, que tienen énfasis en la intervención orientada a la atención de situaciones individuales y específicas de los estudiantes de este nivel educativo, mediante programas de mediación y tutoría.

Inicia con la ponencia de Bertha Fortoul, “Mediación pedagógica y vivencia universitaria”, en la que se plantean resultados de investigación obtenidos con estudiantes interesados por *aprender*, de universidades privadas del país. Estos resultados fueron producto de diversas dimensiones y elementos: acciones que inciden en algunas deformaciones profesionales generadas en el trayecto formativo del estudiante, entre las cuales se destacan que algunos alumnos inician con interés por *aprender* y terminan la licenciatura sin él (muy pocos logran mantenerlo); los estudiantes aprenden o retoman dinámicas grupales inconvenientes para su desarrollo profesional, pues se formalizan vicios como aquéllos donde el alumno “destacado” es el que hace el trabajo de todo el equipo, sin que el profesor advierta el no desempeño de los demás integrantes y otorgue una misma calificación a todos. También la desilusión y sentimientos de fracaso del estudiantado, porque la universidad no brindó una buena oportunidad de formación profesional, al no proponer o generar dinámicas académicas donde se estableciera la calidad en los saberes por construir en las aulas; por otro lado, el perfeccionamiento académico y profesional de los docentes-catedráticos de estas universidades para impartir su clases y la poca impor-

tancia y vigilancia que se le otorga a las competencias profesionales de egreso del estudiante, al concluir su formación en el nivel superior.

En su parte metodológica, este estudio parte de la pregunta de investigación: ¿qué mediaciones son puestas en juego por distintos actores universitarios (el propio alumno, los grupos de pares, los docentes y las autoridades directas centralmente) para facilitar el acceso a una formación más sólida a los alumnos que han manifestado un interés consistente por querer aprender distintos saberes propios del campo profesional elegido?, con alumnos que están cursando el último año de una licenciatura, perteneciente al área de educación y humanidades, en distintos campos de la Universidad La Salle y que, según directores, docentes y pares han manifestado, a lo largo de su trayectoria estudiantil, interés por saber, por lo que se consideró la entrevista semiestructurada, con duración de 45 minutos, a 10 estudiantes, 6 docentes y 2 directivos. Las preguntas se articularon en torno a:

- Las mediaciones para acceder y comprender los saberes profesionales diferentes de los que se ofrecen a todo el grupo, implementadas por los docentes, por la propia universidad, por el grupo de pares;
- Las posiciones tomadas por los grupos de pares, ante el interés por querer aprender de estos alumnos;
- Los sentimientos asociados a su estancia universitaria, dado dicho interés; y
- El reconocimiento por parte de los docentes o de las autoridades directas de este sector de alumnos y de las características atribuidas a éste.

El análisis de los resultados se realizó desde la perspectiva de Reuven Feuerstein, con base en las relaciones *sujeto, objeto* y *mediación* para el logro del aprendizaje dotado de significado, considerando que dicha perspectiva posibilita las intervenciones intencionadas para provocar el procesamiento de la información que favorece estructuras cognitivas que den cuenta de un conocimiento socialmente aceptado. También desde el enfoque de Bruner, quien explicita la conveniencia de que el docente provoque, con situaciones mediadoras, que el alumno

tienda puentes y andamiajes cognitivos que le permitan acceder al conocimiento, con base en la interrelación con su medio.

Finalmente, se plantean los resultados obtenidos en esta investigación, considerando las mediaciones diferenciadas dentro del aula y fuera de ella, mediaciones basadas en la relación interpersonal, la cual refleja un proceso de mediación diferenciada para algunos de los alumnos, mediaciones centradas en el respeto de acuerdos sobre criterios de evaluación, productos académicos, tareas y trabajos que entregar en fechas establecidas. Estos resultados muestran la falta de los tipos de mediación, arriba mencionados, en las aulas universitarias, y en las que se pone de manifiesto el no reconocimiento de su existencia por parte de los docentes, presión institucional hacia otros alumnos o hacia un alumno “promedio”, agresión “sutil” por parte de los pares y presión fuerte hacia la convivencia y hacia el “ser joven”, entre otros.

Se continúa con el trabajo de Laura Rodríguez del Castillo, titulado “La tutoría en los planes de estudio flexibles” que se enfoca en la identificación de la tutoría como uno de los vehículos a través de los cuales se busca que las propuestas de los planes de estudio flexibles logren su consolidación acerca de su intención en la educación superior.

La expresión de la flexibilidad se observa desde la transformación de las estructuras institucionales y la construcción de nuevas propuestas de formación profesional, desde diferentes modalidades curriculares, troncos comunes, amplitud en las asignaturas optativas, ciclos escolares y egresos terminales, etc., por lo que se requerirán propuestas específicas de tutoría, que necesariamente implican nuevos retos para los docentes que la ejerzan.

Ante la amplitud de niveles y rasgos que pueden caracterizar a un plan de estudios flexible, Laura Rodríguez plantea los problemas de operatividad que supone esta opción, abriendo paso, con ello, a la vinculación entre la tutoría y los planes de estudio. Por otra parte, la concepción de docente y de su práctica se ve sometida a un replanteamiento, en tanto que el profesor se inscribe ahora como un actor central de la transformación que implica la flexibilidad. Asimismo, destaca que los planes de estudio flexibles se dirigen a la formación de un sujeto “innovador”, “investigador”, “un agente de cambio”, que,

sin duda, se enfrenta a una multiplicidad de opciones sin suficientes criterios para su elección. De ahí que la tutoría adopte un carácter de mecanismo de apoyo a la toma de decisiones y a la trayectoria escolar.

Entre sus comentarios finales, la autora apunta que la relación entre la tutoría y la flexibilidad curricular alberga un abanico amplio de interacciones que de ninguna manera fueron suficientemente advertidas ni en los principios, ni en el proceso de institucionalización de la tutoría.

Finalmente, está el trabajo de Emma Leticia Canales, “La mediación en el marco de las tutorías en los programas de posgrado del área académica de ciencias de la educación”, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde plantea que la atención personalizada a los estudiantes de posgrado ha sido propuesta por la ANUIES, con programas de tutoría personalizada y desarrollo integral. Sin embargo, esta institución de nivel superior es una de las primeras instituciones preocupadas por incorporar a sus programas un sistema de tutorías que atienda a sus estudiantes en Ciencias de la Educación (2001-2007), utilizando como estrategia la mediación en los programas tutoriales para mejorar la interacción entre los docentes y los alumnos, así como de los estudiantes con sus pares.

Estos programas de tutoría integral consideran a un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador, desde 1993. En el caso del posgrado se asigna un tutor por alumno para dirigir el proyecto de investigación y para acompañarlo a lo largo de su estancia escolarizada, en el programa que cursa, hasta la titulación. El reto del tutor es traspasar su intervención áulica para ofrecer al estudiante un servicio personalizado, cubriendo una doble función: por un lado, ser el medio para que el alumno concrete su trabajo de investigación y, por otro, dar el seguimiento adecuado para que el estudiante permanezca en el programa con un desempeño satisfactorio (acción tutorial con fundamento en la psicología del desarrollo. Apoyo a alumnos en espacios fuera de clases).

Las problemáticas a las que se enfrenta la tutoría en esta institución son las siguientes: los docentes tienen una función heterogénea, no hay consensos ni acuerdos colegiados, falta de soporte teórico-práctico a la acción tutorial, procesos de comunicación estériles, pues falta un lenguaje común entre los aca-

démicos. Sin embargo, se utiliza la mediación como estrategia para llevar a buen término la formación de los estudiantes de posgrado, considerando la comprensión plena de la problemática y dejando que cada parte asuma su responsabilidad en la tutoría. También, para tener acuerdos consensuados se han ampliado los espacios de los coloquios, en los que se reflexiona y analiza el tema del estudiante de posgrado y las fortalezas y debilidades de estas propuestas. Así, la función de la tutoría en este espacio académico apunta hacia la disertación, el cuestionamiento y la búsqueda continua de estrategias de mejora para ejercer eficazmente la tutoría, generando implícitamente una cultura académica de docentes, asesores y estudiantes que apunte hacia la calidad profesional, que se desarrolle y egrese de esta institución.

Estos trabajos plantean centrar la atención de las instituciones de educación superior en las necesidades de los estudiantes, cuya formación académica no los hace solventes por sí mismos para enfrentar una licenciatura o un posgrado. La atención diferenciada pretende potenciar las capacidades intelectuales de los estudiantes para llevar a feliz término su formación profesional, pero para ello, se requiere que el cuerpo académico de este nivel educativo, revalore su función educativa y conozca las variables que están en juego para identificar las medidas y condiciones necesarias, como planes de aproximación, con metas fijas y estrategias que se ajusten y perfeccionen continuamente, para regular el desempeño académico de un estudiante en su trayecto formativo.

María Teresa Carballo
Universidad La Salle

8. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y VIVENCIA UNIVERSITARIA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA CON LOS ESTUDIANTES INTERESADOS EN APRENDER

*María Bertha Fortoul**

INTRODUCCIÓN

Este texto parte de una preocupación personal por reconocer las mediaciones puestas en juego por universidades privadas del país, para apoyar la formación profesional de los alumnos que han manifestado, a lo largo de su permanencia institucional, interés por su propio proceso de acercamiento al campo laboral escogido y por la apropiación de saberes de dicho campo.

En pláticas con alumnos, ex alumnos y maestros, así como a través de la observación de las dinámicas grupales en el nivel superior he podido ir articulando diversas situaciones que apuntan en esta dirección:

- Presencia de alumnos que en los primeros semestres podían ser considerados, tanto por los docentes como por sus pares, como “buenos alumnos”, dado su interés por aprender y su dedicación al estudio, que en los semestres últimos, ya no podían ser considerados como tales;
- Presencia de alumnos que durante toda su carrera, seguían siendo “buenos alumnos”;
- Mecanismos en la conformación de los equipos de trabajo entre los alumnos, que llevan a buscar la “incorporación” de determinado compañero, si se percibe que va a traer ventajas en cuanto a las calificaciones y a la percepción del maestro sobre los demás miembros del equipo;

* Universidad La Salle.

- Presencia de muchas rutinas y tradiciones universitarias y sociales, en pos de la homologación didáctica, curricular y de relaciones interpersonales;
- Desilusión, sentimientos de fracaso y de dolor-tristeza señalados por alumnos y ex alumnos sobre su paso por la universidad y lo poco que ésta les había aportado en cuanto a su formación profesional; y
- Conflictos intrapersonales y entre pares relacionados por la cantidad y la calidad de acceso a distintos saberes profesionales que desean/esperan los distintos miembros que componen un mismo grupo escolar o generacional.

Por otro lado, hay dos discursos con un alto grado de legitimidad en las comunidades universitarias y en la sociedad en su conjunto que cuestionan estas situaciones observadas. El primero de ellos, relacionado con el rol central de las universidades en la formación de profesionistas —los centros de educación superior “en su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional” (UNESCO, 1998: 2)— y, el segundo, en cuanto a la centralidad de los intereses y necesidades de los aprendices para el aprendizaje. Desde estos planteamientos se podría esperar que las instituciones escolares de nivel superior faciliten distintos accesos a los saberes propios del campo disciplinar escogido, mediante mediaciones pedagógicas distintas, según los sujetos.

Tanto las situaciones observadas como la presencia recurrente de ambos discursos me condujeron a la realización de una investigación que me permitiera acercarme de manera más sistemática a los alumnos de nivel licenciatura, que manifiestan interés por aprender sobre el campo profesional elegido. Mi mirada está encaminada a una comprensión mayor de las mediaciones que las propias universidades, vía actividades curriculares o extracurriculares, los docentes o los grupos de pares les aportan o que ellos mismos se agencian para saber más sobre su campo profesional.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

La pregunta de investigación que guió dicho acercamiento fue ¿qué mediaciones son puestas en juego por distintos actores

universitarios (el propio alumno, los grupos de pares, los docentes y las autoridades directas centralmente) para facilitar el acceso a una formación más sólida a los alumnos que han manifestado un interés consistente por querer aprender distintos saberes propios del campo profesional elegido? La preocupación consiste en analizar los mecanismos pedagógicos, tanto de índole académica como interpersonal, que son puestos institucionalmente en el nivel de las aulas y fuera de ellas, para aportarles a un grupo particular de alumnos acercamientos de mayor calidad con los distintos saberes propios del campo profesional elegido: enfoques teóricos, conceptos centrales, formas de proceder de acuerdo con lo marcado por la profesión en distintas situaciones.

La investigación fue realizada con alumnos que están cursando el último año de una licenciatura perteneciente al área de educación y humanidades en distintos campos de la Universidad La Salle y que, según sus autoridades directas, directores y pares, han manifestado a lo largo de su trayectoria estudiantil interés por un saber determinado.

Para la selección de los alumnos por ser incluidos en el estudio, se realizó una pequeña encuesta a los sectores antes elegidos y se consideraron exclusivamente los nombres que fueron mencionados por dos de tres tipos de agentes. En la encuesta se especificaba que las calificaciones no eran necesariamente el criterio central para la selección.

Con alumnos considerados interesados por saber, con algunos de sus maestros y con el director de la carrera, se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre las mediaciones que se han puesto en marcha dentro de la Universidad para facilitar el acceso y la comprensión a saberes de corte profesional que fueran más allá del ofrecido al resto del grupo para dichos alumnos. En total se realizaron 18 entrevistas, con duración aproximada de 45 minutos cada una: 10 a alumnos, 6 a maestros y 2 a directivos.

Las preguntas se articularon en torno a:

- Las mediaciones para acceder y comprender los saberes profesionales diferentes de los que se ofrecen a todo el grupo, implementadas por los docentes, por la propia universidad, por el grupo de pares.

- Las posiciones tomadas por los grupos de pares, ante el interés por parte de estos alumnos por querer aprender.
- Los sentimientos asociados a su estancia universitaria, dado dicho interés, y
- El reconocimiento por parte de los docentes o de las autoridades directas de este sector de alumnos y las características atribuidas a él.

MARCO DE REFERENCIA

Dentro del amplio campo de estudio de la mediación, teóricamente nos situamos en la mediación pedagógica que se puede definir como un “enfoque pedagógico”, como un método, una herramienta que posibilita la relación entre el docente, el alumno y el saber. En este enfoque particular de mediación, el saber integra a los dos primeros, desempeñando el rol de instrumento, de un medio que permite el acercamiento entre ellos, mientras que los sujetos son los protagonistas del encuentro y, como tales, su papel es activo y co-responsable de lo que en él se dé. Dicho en otras palabras, es el maestro y cada uno de los alumnos quienes se relacionan con el saber y lo recrean de acuerdo con sus propias trayectorias y contextos.

El niño necesita una ayuda para instaurar (o mejor dicho restaurar) una relación dinámica, positiva y personal entre él y el contenido de la disciplina, para tomar posesión tanto de sus propias estructuras de pensamiento como de los elementos de saber existentes en ellos mismos. No se trata de pedir una nueva forma de ayuda, sino una nueva relación con el saber, con el adulto, con los demás, con el mundo, despertar la sensibilidad, la curiosidad y la motivación (Six, 1997: 66).

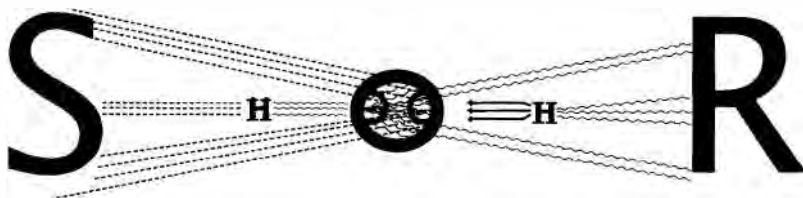
Esta ayuda, que necesariamente es externa al sujeto, puede provenir de un profesor cuando éste se asume como mediador o de una serie de estímulos “naturales” que se es capaz de percibir y de significar. Si bien los alumnos universitarios no son niños, considero que requieren, también, en ciertos momentos de su vida estudiantil, un profesor mediador que los ayude a restaurar los vínculos con los saberes cognitivos, procedimen-

tales y actitudinales del campo elegido, para facilitar la construcción de sus estructuras mentales internas, que les permita analizar, explicarse y guiar las prácticas profesionales propias y de otros agentes, por un lado, y percibir y significar los hechos que se dan en la realidad, por el otro.

Feuerstein (s.f.), uno de los grandes teóricos de la mediación pedagógica, concibe el organismo humano como un sistema abierto a los cambios, por lo tanto, con posibilidades de modificar sus estructuras cognitivas a cualquier edad y estadio de desarrollo. Sostiene que el factor determinante del desarrollo cognitivo en cualquier sujeto son las experiencias de aprendizaje mediado, mientras que el contexto socioeconómico, la diferencia cultural, los niveles madurativos, genéticos y orgánicos son factores distales, que con intervenciones sistemáticas pueden ser modificados en caso de no ser favorables para el aprendizaje del sujeto, mediante una interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación.

De aquí que al esquema piagetiano de S (estímulo) -O (organismo que aprende) - R (respuesta), le añade la mediación (H). El esquema resultante S-H-O-H-R, lo explica entre los estímulos por ser aprendidos, que en este caso son los saberes disciplinares propios de la profesión y el organismo que aprende —cada uno de los alumnos— el agente mediador selecciona los estímulos, los enmarca en el espacio y en el tiempo, los agrupa haciendo “visible” la estructura interna y los dota de significado. Este mismo agente interviene también ayudando en la elaboración de la respuesta que emite el sujeto después de que la información ha sido elaborada (Martínez *et al.*, 1996). Gráficamente representan la experiencia del aprendizaje mediado de la siguiente forma:

Modelo de la experiencia
de aprendizaje mediado (EAM)



Donde S es la fuente de estimulación externa, H el mediador y R la respuesta que emite el sujeto (*ibid.*: 2-4).

Los planteamientos cognitivos del aprendizaje retoman este enfoque de la mediación, al constituir al docente en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, con la cultura que la escuela tiene como función de transmitir y de recrear con las nuevas generaciones. El alumno es “considerado un productor de conexiones frente a los estímulos del medio y el conocimiento como el producto de una elaboración del sujeto y no una mera copia de la realidad” (Guirtz y Palamidessi, 1998: 120). Al respecto, el concepto de andamiaje de Bruner explicita esta mediación, dado que “permite explicar la función de soporte o establecimiento de *puentes cognitivos* que cubre el docente con sus alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005: 6) para que éstos accedan a los saberes y los construyan internamente.

Estos planteamientos de corte cognitivo son deudores de los aportes realizados por Vigostky desde su psicología basada en la actividad. Para este autor, “el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta” (Pozo, 1993: 194), lo que supone que el sujeto no responde de manera mecánica o refleja ante los estímulos del medio, sino que actúa sobre ellos, posibilitando una adaptación activa tal medio, gracias al uso de los instrumentos mediadores. Es el sujeto que se interrelaciona con el medio y que, dadas las herramientas que ha ido interiorizando, se adapta, de manera no imitativa, reconstruyéndolo. Es junto con otros que este proceso se da, en procesos complejos que conjuntan la construcción personal y la co-construcción en colaboración con otros (especialistas, maestros, padres de familia, niños mayores, iguales, etcétera).

Estos instrumentos que posibilitan dicha interacción provienen del entorno, de la cultura que rodea al sujeto y que le aporta herramientas para modificarlo. Pueden ser objetos, hechos que conforman la vida cotidiana, personas pero también los sistemas de símbolos o signos, entre los cuales se encuentra el lenguaje oral, el sistema de lectoescritura, de medición, de comunicación, el trabajo, que posibilitan tanto la actividad interna como la regulación de la ejecución.

De aquí que pueda sostenerse, siguiendo a Vigostky que:

el sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones superiores y la conciencia [...] El desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. En este sentido, se producen cambios en las formas de mediación, los cuales hacen que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos (Hernández, 1999: 220 y 222).

Sus seguidores han descrito el papel del docente como el promotor de zonas de construcción para que los alumnos, tanto en lo individual como en colectivo, se apropien de los distintos saberes, gracias a ayudas estructuradas en actividades escolares concretas, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

El enfoque teórico de la mediación pedagógica es muy sugerente para nuestro estudio dado que nos remite a la mediación como categoría explicativa. Si bien hay diferencias entre los planteamientos de Feuerstein y de Vigostky, ambos comparten una característica esencial de todo proceso de mediación, la necesidad de contar con una posición terciaria entre los términos, en vez de la binaria que priva frecuentemente (por ejemplo: proceso de enseñanza y aprendizaje; relación maestro-alumno o director-maestro) con uno de ellos jugando el rol de medio.

Como bien nos los señalan los autores revisados, esta mediación puede provenir de distintos agentes o “instrumentos”, que pueden ser coordinados por los propios docentes dentro de las aulas o fuera de ellas, los grupos de pares como los agentes más naturales o por otras instancias de la misma universidad, entre los que fácilmente se encontrarían: centros de multimedia/bibliotecas, academias, centros de investigación, diversas instituciones con las que la universidad tiene convenios, programas de posgrado y de extensión universitaria.

Para que los alumnos universitarios elaboren una mejor respuesta en su contacto con los saberes propios del campo profesional, elegido en el nivel de lo conceptual, de lo procedimental y de lo valoral, requieren una mediación que les facilite el establecimiento de puentes cognitivos de mayor cientificidad.

En el nivel de la educación superior, esta mejor respuesta es una reconstrucción más armada, más compleja de las realidades que son explicadas por el campo disciplinar y las maneras legitimadas e innovadoras de intervenir en ellas según parámetros sociales y científicos. Si bien un uso más directo de los saberes construidos por los alumnos universitarios no se dará hasta que ellos se encuentren ya realmente insertos en su campo profesional y que tengan posibilidades de transformar su entorno, la vida universitaria estudiantil ofrece algunos espacios para ello.

PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas se presentarán en dos bloques: en un primer momento, la visión de los alumnos que manifestaron interés por aprender; en un segundo momento, la visión de los profesores.

Visión desde los alumnos

Los alumnos manifiestan que, a lo largo de sus estudios en el nivel de licenciatura, han tenido maestros que han asumido un rol de mediadores con ellos, en un rango que se mueve de 4.1%¹ (dos maestros) de los docentes a 20.5% (diez) de ellos mismos. Mencionan, también, que han tenido algunos que los han frenado sistemáticamente en su acercamiento con el saber en un rango de 10.25% (cinco maestros) a 24.6% (12 maestros). Del porcentaje restante de maestros han recibido un trato académico equivalente al de sus demás compañeros de grupo.

¹ Los porcentajes están calculados sobre la totalidad de asignaturas que los planes de estudio tienen, en general 48. De aquí que un 4.1% corresponda a dos maestros

Las distintas mediaciones que los maestros han implementado son:

- Mediaciones diferenciadas en el aula. Se incluyen acciones que van en dos líneas diferentes: la realización de tareas o de trabajos de mayor complejidad que los solicitados a los demás compañeros del grupo y la existencia de sistemas diferenciados de evaluación del curso. Para el caso de la primera nos dirá una alumna: “Tenía que hacer una planeación de un curso, como mis demás compañeros, sólo que la mía debía incluir más rubros. No me acuerdo de todos, sólo de los dos que me costaron mucho trabajo. Uno era el presupuesto (¿cuánto costaba que el curso se diera?) y el otro era el perfil de los maestros, es decir, ¿qué características tenía que tener el que iba a impartir el curso? Eso era difícil porque, dado que era una planeación, todo debía de cuadrar” (alumno 7). En cuanto a la segunda, nos dirá un alumno “Entregaba lo mismo que los demás, pero mi calificación era más estricta. El maestro checaba más lo que ponía en los trabajos, tenía que fundamentar mejor mis opiniones y yo estaba de acuerdo con que así fuera” (alumno 5).

Estas mediaciones reflejan una capacidad de adaptación de los maestros a este sector estudiantil, apoyando de manera diferenciada las producciones de los alumnos. Ambas vías implican una mayor elaboración de las respuestas de los alumnos, consecuencia de un acercamiento diferente al saber del campo profesional;

- Mediaciones diferenciadas fuera del aula. Éstas son más frecuentes que las anteriores e incluyen tanto acciones exclusivamente diseñadas para dicho sector estudiantil, como pueden ser las lecturas comentadas “Yo leía un libro sobre el tema que la maestra me recomendaba y posteriormente, ya que lo había concluido, lo comentábamos ella y yo y me explicaba lo que no había entendido. Una vez, incluso, me mandó a volverlo a leer” (alumno1). O bien, la resolución personal de dudas, como la incorporación a proyectos académicos diversos, entre los cuales se pueden encontrar la asistencia a conferencias, seminarios internos o eventos académicos, la participación en pro-

yectos de investigación, aplicando diversos instrumentos e interpretando resultados y la contratación temporal en la institución donde trabaja el docente para la realización de actividades muy puntuales “La escuela primaria tenía alumnos que venían muy bajos en matemáticas y decidieron que durante un mes iban a tener clases especiales para regularizar algunos. La maestra dio mi nombre y estuve ahí un mes, con tres alumnos de segundo” (alumno 7). Algunos alumnos manifiestan que su servicio social se dio en este tenor.

En todas estas acciones el saber es el eje integrador: en algunos casos con una tendencia hacia lo conceptual (asistencia a congresos, seminarios internos, lectura comentada) y en otros más hacia lo procedimental (participación en proyectos de investigación o en la institución laboral del docente). Además, a diferencia de las mediaciones del primer grupo, las producciones de los alumnos son realizadas *ex profeso*.

Las mediaciones que están basadas en la incorporación de los alumnos interesados en proyectos académicos reflejan, en parte, esquemas de relaciones propios de las formaciones consideradas como artesanales, dentro de las cuales se encuentra la académica-investigativa;

- Mediaciones basadas en la relación interpersonal. En estos casos, algún docente o alguna autoridad establece una relación de escucha con el alumno y lo anima a seguir adelante en su búsqueda. “Recuerdo que el director me escuchaba cuando yo le comentaba que no me bastaba con lo que la Facultad me daba. Me decía que no me desanimara, ni me diera por vencido, que yo por mi cuenta podía aprender muchas cosas más, que tenía la capacidad y los medios para hacerlo” (alumno 3).

En esta forma de mediación, la relación con el saber es mucho más difusa que en las dos anteriores, sin embargo se constituye, además de la motivación para continuar en este acercamiento más sistemático, como una parte del mensaje central que es compartido entre ambos actores;

- Mediaciones centradas en el respeto a los acuerdos entre los docentes y los grupos sobre los criterios de evaluación, el tipo de producción académica por ser realizada, las fe-

chas de entrega para tareas y trabajos pactados. Nos dirá un alumno: “No me gusta que los maestros cedan ante los grupos. Deberían de saber de *[sic]* que siempre hay gente que se queja. No da lo mismo hacer un ensayo que te implica leer, investigar, opinar y sustentar tus ideas, que hacer un resumen, que con leer es suficiente” (alumno 2). Como podemos observar, para los alumnos, atrás de estos acuerdos hay relaciones con los saberes disciplinares, hay puentes cognitivos que ser establecidos.

Cuando la figura de referencia es la universidad en su conjunto, todos los alumnos manifiestan que no hay mediaciones tendientes a que un sector estudiantil tenga un mayor contacto con los saberes propios del campo disciplinar elegido. Sostienen que la nota característica del discurso respecto a la formación profesional de la universidad, para con los alumnos es la homogeneización, lo que supone que son un grupo compacto en cuanto a intereses académicos y en cuanto a proyecto de vida profesional. Lo expresan de la siguiente manera: “En la Universidad, las actividades prácticas deben ser realizadas por todos los alumnos juntos y todos haciendo lo mismo. No ven que hay otras posibilidades. Hemos *[sic]* algunos que queremos hacer otras cosas más” (alumno 2). Un alumno entrevistado va mucho más allá al sostener que, en las autoridades de su facultad, no hay un compromiso con el aprendizaje de los alumnos, sino que éste está con lo administrativo: las clases se imparten, los alumnos asisten, los horarios se cumplen, los cursos se califican. Nos dirá que la lógica administrativa es la que impera.

Las respuestas de los alumnos se modifican sustancialmente si el eje rector se modifica hacia saberes generales, encaminados a apoyar la formación personal o profesional. Al respecto refieren que en su universidad se ofrecen diversas posibilidades, algunas indirectamente relacionadas con el campo profesional, entre las que se encuentran: la formación en primeros auxilios para la docencia universitaria como una posibilidad de empleo temporal, el desarrollo de las capacidades de liderazgo y de trabajo en equipo y el autoempleo. Un alumno nos dirá: “Algo, en mi campo profesional en el nivel de la universidad no hay, pero, haga lo que haga dentro de poco, siempre me

servirá saber ponerme de acuerdo con otros para sacar el trabajo solicitado. De esto sí se preocupan” (alumno 1).

Con respecto a su grupo de pares, los alumnos entrevistados manifiestan que en líneas generales, éstos buscan contrarrestarlos tanto en la dinámica áulica que se desarrolla dentro de los salones de clase, buscando imponer un ritmo más lento como en el nivel de exigencia de los maestros para con el aprendizaje. Nos dirán que las frases frecuentes de sus compañeros son: “lo que se trata es de hacer todo con calma, de manera a que no veamos todo [*sic*] los contenidos previstos en los programas de estudio”, “es demasiado para un curso”, “no podemos aprender tanto”, “ya tendremos tiempo para aprenderlo en un futuro”.

Sostienen que en muy raras ocasiones a lo largo de su vida estudiantil, han tenido mediaciones de sus grupos generacionales que los han acercado al saber y llevado a una mejor comprensión. En el nivel de la licenciatura, sólo uno de los alumnos entrevistados sostiene que en su grupo hay interés por querer saber, que los ha llevado a que conocimientos muy puntuales se comuniquen entre los alumnos. “Aprovechamos algunas horas muertas para hablar de temas nuestros [*sic* de nuestra disciplina]: lo que dice Hegel sobre el ser, sobre el tiempo; las ‘máscaras’ y el hombre actual; los presocráticos. Es algo padrísimo. Casi todos estamos ahí, discutiendo, entre nosotros, sin nadie más. El otro día no nos poníamos de acuerdo y tuvimos que preguntarle a un maestro, porque ya no sabíamos quién decía lo cierto” (alumno 5). Por su parte, dos de los alumnos entrevistados manifiestan que pertenecen a grupos interuniversitarios cuyos miembros comparten intereses académicos y que mutuamente se apoyan, más en lo afectivo-motivacional que en lo profesional.

Los demás alumnos manifiestan que en su vida universitaria hay “comunicaciones académicas” para cumplir con los requerimientos de trabajo/tarea/ejercicio en clase solicitados por algún docente. Nos dirán: “entre nosotros hablamos de los temas educativos, porque los maestros nos piden que en equipos entreguemos tal trabajo. Una vez terminado el trabajo y entregado, se acabó esa temática y hablamos de otras cosas” (alumno 4). Los exámenes son un requerimiento institucional que posibilita esta comunicación en torno al saber entre compañeros: “Al fin del semestre pasado, mis compañeros me pidie-

ron que les explicara psicología social. Les dije que sí, pero bajo mis reglas” (alumno 2).

Sin embargo, sostienen que hay escasas “comunicaciones académicas” sin presión docente o institucional —no más de tres por semestre—. Las valoran como fructíferas por haberse dado un intercambio muy abierto con pocos compañeros, a sus propios ritmos, y con base en saberes con un alto grado de significatividad. Uno de ellos nos contará la experiencia, diciendo: “Un día, sin haberlo planeado, ni nada, nos juntamos tres compañeros y yo y platicamos sobre nuestras dudas sobre la materia de *gestión escolar*. Me di cuenta de que teníamos varias en común y diciendo lo que cada una pensaba, logramos contestar varias” (alumno 1).

Todos los alumnos entrevistados sostienen que entre sus compañeros de grupo y ellos existe una agresión sutil pero constante a lo largo de la carrera, manifestada en:

- Comentarios descalificadores en cuanto a su forma de trabajar en las clases, de hacer lo solicitado por los profesores, de relacionarse con ellos más allá del aula, de asistir a eventos, de responder correctamente a una pregunta realizada por el docente. Algunas veces estos comentarios son dichos delante de los maestros, que por lo general no realizan acción alguna. En casos muy extremos, suelen hacer un llamado al respeto entre compañeros y a la *diversidad*;
- Apodosos que aluden a dicho interés;
- Una presión consistente en torno a la “solidaridad grupal”, a la “convivencia generacional”, a la necesidad de comportarse como “jóvenes”. Un alumno nos dirá: “no falta que te digan que tú así no eres joven, que no te comportas en cuanto tal y que requieres caer ya en la cuenta de que la juventud es ahora, no hay para después” (alumno 3);
- Cabildear con ellos para que sus producciones escritas (tareas, ejercicios, trabajos, exámenes) no vayan de acuerdo con los requerimientos del docente, con sus conocimientos o con las fechas y formas pactadas. En los procesos de negociación recurren a pequeños obsequios, a solicitar “favores”, a chantajes emocionales —ser joven o formar parte del grupo como los dos más recurridos—.

Ante dichas agresiones los alumnos manifiestan que buscan que exista una convivencia básica con los miembros de sus grupos dado que los conflictos interpersonales son muy desgastantes, por su posición de minoría. En el caso de ser alumnos que ya habían vivido situaciones semejantes en otros niveles educativos, mencionan que estas agresiones eran más frecuentes en el nivel medio superior y que tanto en la educación primaria como en la superior son menos fuertes. Los alumnos se refieren a “Mejor te llevas bien con el grupo” (alumno 3), “Aprendes a estar con ellos y a sobrevivir de manera tranquila” (alumno 1).

Como podemos observar, las mediaciones establecidas entre los grupos de pares y los saberes propios del campo disciplinar escogido, son en general escasas, y en caso de que se den, son producidas, en su mayoría, por la fuerza/presión indirecta de los docentes o de la institución. Son pocos los casos donde se puede palpar un alto grado de independencia por parte del alumno.

Este conjunto de datos es particularmente sugerente en un momento histórico en que los enfoques psicopedagógicos actuales buscan desarrollar la autonomía del sujeto, a la vez que ésta es una de las bases del diseño curricular y de la formación permanente. Un ejemplo claro al respecto, es aprender a conocer, planteado como uno de los pilares de la educación (Delors, 1996).

Todas estas mediaciones, y la ausencia de muchas más, va despertando en los alumnos sentimientos de:

- Abandono, tanto por la institución en su conjunto como por parte de los maestros. En ningún caso los alumnos manifestaron sentirse abandonados por sus pares, dado que, de acuerdo con su pensamiento, ellos no son co-responsables de su formación profesional;
- Frustración por dos factores diferentes: por una parte, darse cuenta de que algunas de sus expectativas al ingresar y cursar dicha licenciatura no serán cubiertas y, por la otra, por percibir que algunos de sus compañeros que iniciaron con ellos con mucho interés, lo han ido “perdiendo”, en busca de un reconocimiento e integración social. “Al inicio de la carrera, determinada compañera era como yo. Nos apoyábamos mucho y nos interesaba comprender, no estudiar. Poco a poco otras compañeras la fueron jalando, le

presentaron amigos y ahora está en medio del grupo. Fue su decisión pero me duele” (alumno 1);

- Orgullo, al darse cuenta de lo que han sido capaces de crear en el nivel teórico y práctico en los últimos cuatro años. Se valoran como personas capaces de ir construyendo un proyecto de vida, de ser diferentes a los demás; e
- Inseguridad sobre algunos saberes teóricos o procedimentales que ellos han reconstruido solos o casi solos. La pregunta que se suelen hacer es: “esto que pienso, ¿está bien?” Esta inseguridad se agrava dado que están por incorporarse al mercado laboral y no se perciben con las bases suficientes para ingresar a él y ser capaces de aportar.

Visión desde los profesores

Algunas preguntas realizadas a los profesores partían del supuesto de que serán capaces de ofrecer mediaciones diferentes a este sector estudiantil en la medida en que lo reconozcan en cuanto tal. La antigüedad en la docencia es un factor determinante en el reconocimiento de este tipo de alumno: los maestros que tienen cinco años o menos impartiendo clases no lo perciben.

Las características que tienen estos alumnos son compartidas, en su mayoría, entre los docentes de las licenciaturas del área de educación y humanidades: preguntan en clase o fuera de ella sobre contenidos que no necesariamente forman parte de los programas de las asignaturas que se imparten; tienden a relacionar los contenidos, ya sea los de una misma asignatura o entre ellas; sus producciones escritas son más cuidadas y tienen más información, no necesariamente mejor relacionada. Al respecto nos dirá un docente: “algunas veces quieren saber tanto y de todo que mezclan conceptos que pertenecen a teorías diferentes. Por ejemplo: el otro día me entregaron un mapa conceptual que tenía tantos conceptos, que perdieron los niveles de jerarquía y las relaciones entre ellos. Estaba caótico” (maestro 3). Los maestros que imparten clases en licenciaturas directamente enfocadas a la docencia ponderan más características relacionadas con la elaboración de material didáctico. Me llamó la atención que un maestro mencionara que un rasgo central de este sector estudiantil es el orgullo: “son alumnos

que quieren ser vistos por el docente y reconocidos como buenos alumnos. Por eso hacen bien todo lo que se les solicita” (maestro 5). Me surge entonces la pregunta siguiente: ¿serán los maestros que sostienen este planteamiento los que bloquean este tipo de alumnos?

La mayoría de los maestros (66.6% —cuatro maestros entrevistados—) no perciben a este sector estudiantil como un sujeto prioritario de su atención, dado que consideran que tiene las capacidades suficientes para salir adelante. Hacen eco del dicho “hay alumnos que aprenden con, sin y a pesar del maestro”. A este argumento se agrega la presión por parte de las autoridades universitarias por atender a otro tipo de alumnos: el alumno “promedio” de la clase, los que se van rezagando a lo largo de sus estudios, los que son “más indisciplinados”.

De esta valoración se sigue fácilmente que, en la dinámica áulica y en las producciones escritas solicitadas, los docentes no buscan jugar un papel de mediador para facilitarles el acceso y la comprensión de saberes diferentes de los ofrecidos al resto del grupo. Un maestro nos lo dirá muy claramente: “De estos alumnos hay pocos en el salón. Yo los trato igual que a los demás y tienen que hacer lo mismo que sus compañeros: los mismos ensayos, los mismos exámenes, los mismos trabajos finales” (maestro 1).

Los que sí consideran que son sujetos prioritarios de atención, nos dirán que han ido buscando mediaciones diferenciadas para ellos, sin dejar de lado a sus demás compañeros, que las requieren también. Mencionan que a lo largo de los años han ido construyendo un sistema de mediaciones diferenciadas, que sea armonioso y respetuoso de los alumnos pero también de ellos mismos, de sus tiempos y de sus procesos cognitivos. “No es fácil articular dentro del aula, niveles diferenciados de evaluación, sin que se lastime a los alumnos y sin que uno acabe enloqueciendo. La docencia es una parte de mi vida y no estoy dispuesta a calificar al infinito” (maestro 3).

REFLEXIONES FINALES

Las mediaciones pedagógicas que a este sector estudiantil le son proporcionadas tanto por la universidad en su conjunto, como por

sus distintos agentes, son escasas. Distintos factores están en la base, entre los que podrían mencionarse: no reconocimiento de su existencia por parte de los docentes, presión institucional hacia otros alumnos o hacia un alumno “promedio”, agresión “sutil” por parte de los pares y presión fuerte hacia la convivencia y hacia el “ser joven”.

El discurso educativo actual sobre la centralidad del alumno y de sus intereses para el aprendizaje tiene todavía mucho que andar para ser realidad en nuestras universidades. La mediación pedagógica es un camino que permite ir acercándose a la meta.

BIBLIOGRAFÍA

- DELORS, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2005), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.
- FEUERSTEIN (s. f.), *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*, Zaragoza, Mira.
- GVIRTZ, Silvina y Mariano Palamidessi (1998), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (1999), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós (Paidós Educador).
- MARTÍNEZ BELTRÁN, José María *et al.* (1996), *Profesor mediador en secundaria. Material del alumno*, Madrid, Ediciones San Pío X.
- POZO, Juan Ignacio (1993), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores (s. f.), *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.*, Madrid, Bruño (Nueva Escuela).
- Six, Jean François (1997), *Dinámica de la mediación*, Madrid, Paidós Ibérica (Paidós Mediación, 5).
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Consultado en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.

9. LA TUTORÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO FLEXIBLES

*Laura Rodríguez**

PRESENTACIÓN

En este documento se realiza una reflexión respecto de la función que se ha buscado adopte la tutoría en el marco de los lineamientos que han venido caracterizando a la tendencia de la flexibilidad curricular para el nivel superior. El interés por atender esta relación se desprende de la identificación de la tutoría como uno de los vehículos a través de los cuales se busca que las propuestas de los planes de estudio flexibles logren su consolidación.

El abordaje de la tutoría se lleva a cabo a partir del reconocimiento de algunos postulados bajo los cuales hoy en día se distingue la orientación asignada a la educación superior, planteamientos que de distintas maneras han sido recuperados y son base de las propuestas en los planes de estudio flexibles. Tal ubicación nos permite el desarrollo de nuestro planteamiento al respecto de un cierto tipo de vínculos que de manera implícita o explícita existen entre la tutoría y la orientación curricular flexible.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Para abordar la orientación, funciones y propósitos que se asignan a la tutoría en relación con los planes de estudio, nos planteamos en primera instancia, que aquella sea revisada desde su inscripción en el marco de los criterios de flexibilidad que

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

hoy caracterizan a las transformaciones que se impulsan para la educación superior. En el sentido anterior, y por lo que a nuestro contexto se refiere, el documento elaborado por la ANUIES en relación con las condiciones para el Sistema de Educación Superior en el siglo XXI, resulta un ejemplo representativo para la distinción del sentido que la flexibilidad adquiere cuando se busca su integración a los espacios institucionales.

El SES que habrá de surgir de la transformación del sistema vigente, que deberá ser un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico, que responda a las nuevas formas de organización y trabajo, así como a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social. Las instituciones que lo integran se orientarán hacia el conjunto del sistema y desarrollarán amplios programas de colaboración entre sí (ANUIES, 2001a: 154).

Al detenernos en el concepto de flexibilidad es necesario tener presente que aun cuando éste ya forma parte, tanto de los discursos teóricos sobre la formación profesional como de los argumentos de que se nutre la política educativa para la educación superior; el origen del concepto flexibilidad se ubica en el marco de las transformaciones económicas ligadas a la globalización, del que reconocemos como rasgos más destacados a la transformación del proceso de producción y la aceleración de la comercialización, cambios que a su vez se ligan a la conformación de nuevos bloques económicos regionales. Con todo ello, quedó establecido un nuevo orden geográfico y político que ha impactado a todos los órdenes de la vida (Ianni, 1999)

Se sabe que fue en el espacio laboral donde de manera particular se ha reflejado la integración de las nuevas lógicas de apertura comercial que tienen como base a la flexibilidad (Díaz, 2003; Martínez, 2006; Luengo, 2003).

Es evidente que la educación, en sentido general, y sus espacios de formación, en lo particular, no se encuentran al margen de las circunstancias antes señaladas y, por el contrario, se verán fuertemente influenciadas por ellas; al respecto algunos autores (Díaz, 2003; Martínez, 2006; Luengo, 2003) indican incluso que se han inaugurado nuevos vínculos entre la educación, la economía y el empleo.

Queda claro entonces, que se produjo un traslado de la idea de flexibilidad, surgida en el marco de lo económico, al ámbito educativo y, particularmente, en lo que se refiere a los planes de estudio; proceso en el que a su vez están presentes formas diversas de entender y adoptar la idea y expresión de flexibilidad. Ahora bien, algunos autores (Orozco, 2003) refieren que en el caso de nuestro país, el término flexibilidad se tornó un concepto polisémico, en tanto fue adoptado por las instituciones de educación superior como un recurso explicativo del cambio contextual y en relación con propuestas de actualización.

Desde otro orden de ideas, pero ligado hasta lo aquí señalado, ha de considerarse que las formas de producción, circulación y adquisición del saber también han sido fuertemente trastocadas por las pautas que rigen los nuevos ritmos de intercomunicación global.

El valor estratégico del conocimiento y de la información para las sociedades contemporáneas, refuerza el rol que desempeñan las instituciones de educación superior. El dominio del saber al constituir el principal factor de desarrollo, fortalece la importancia de la educación; ella constituye el principal valor de las naciones. Una sociedad que transita hacia una nueva etapa en el conocimiento, ofrece nuevos horizontes a las instituciones educativas, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la generación aplicación y transferencia del conocimiento para tender los problemas del país (ANUIES, 2001a: 8).

Los numerosos procesos marcados por el signo de la flexibilidad han sido traducidos de diversos modos como tendencias de cambio para la educación superior en el nivel mundial, pero con expresiones particulares en cada nación. En relación con lo anterior, podemos destacar dos niveles en los cuales la tendencia de la flexibilidad se percibe con mayor fuerza en las universidades: en la transformación de las estructuras institucionales y, a la par, en la construcción de nuevas propuestas para la formación profesional.

Las instituciones de educación superior han respondido de diferentes maneras a los retos que les plantean los nuevos esquemas de reordenamiento mundial, por su parte la incorpora-

ción de nuevas modalidades y propuestas de formación han requerido acompañarse de un reordenamiento institucional de lo académico y lo administrativo. Desde la tónica anterior, es posible observar que la presencia de programas y modalidades de tutoría, son hoy en día una nota distintiva en las instituciones de educación superior situadas en lo particular, como un recurso o estrategia de apoyo a la trayectoria académica y escolar del alumnado.

Ahora bien, las tendencias de cambio para la educación superior y las respuestas institucionales como el caso de la flexibilidad curricular y la tutoría, colocaron a profesores y alumnos ante un contexto que los ha influido hasta el punto de redimensionar sus roles, a la vez de confrontarlos con respecto al dominio y conocimiento de los planes de estudio flexibles.

LA TUTORÍA ANTE ALGUNAS DE LAS ORIENTACIONES DE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Si bien la orientación de la flexibilidad no es privativa de la educación superior, es en ésta en la que especialmente se ve reflejada, toda vez que es el nivel educativo que particularmente encuentra una relación más directa con el espacio laboral y del trabajo. En el sentido anterior, cabe apuntar que la orientación de la flexibilidad en los planes de estudio se ha integrado de formas diversas, por lo cual difícilmente podría hablarse de una modalidad definida.

En el momento actual la flexibilidad se dirige de manera específica hacia al ámbito curricular, ya que en él se encuentra el espacio de formación por excelencia, donde se selecciona, organiza, distribuye y controla el saber de las disciplinas, las ciencias y las profesiones, además dentro del terreno curricular de los establecimientos de enseñanza superior, se difunden las normas, los símbolos y el conjunto de subjetividades que contribuyen a la reproducción social y cultural (Barrón, 1999: 2).

La integración de la flexibilidad en los planes de estudio se concretó, entre otras, en las siguientes áreas: formación en términos de la adquisición y desarrollo de competencias y habi-

lidades para el trabajo, acentuando la capacidad de aceptación al cambio y la adaptabilidad; perfiles de ingreso, egreso y profesionales; elección y organización de contenidos; estructura curricular abierta en el sentido de diversas opciones para cursar los estudios en forma, tiempo y espacio, así como pluralidad de modalidades curriculares: troncos comunes, ciclos, salidas terminales, amplitud de asignaturas optativas; nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Díaz y Lugo, 2003: 63-124). En este orden de ideas, la flexibilidad curricular se dirige al reconocimiento de diversas trayectorias y necesidades de formación y es así como las modalidades de formación flexible traen consigo el necesario establecimiento de nuevas formas y reglas al respecto de la movilidad estudiantil, es decir, la flexibilidad se concreta en la libertad de tránsito entre los planes de estudios, así como la movilidad de los sujetos por distintas instituciones, con lo cual el tratamiento de las equivalencias y la certificación se convierte en uno de los esquemas de conducción de la flexibilidad curricular.

Desde nuestro punto de vista, la amplitud de niveles y rasgos que pueden caracterizar a un plan de estudios flexible, provocó que durante el transcurso de la aparición tanto de propuestas metodológicas para su construcción, como de diversas experiencias de diseño, se haya hecho un reconocimiento a las pocas y hasta nulas posibilidades para hacer viable la operatividad de los planes de estudio flexibles. A este respecto, Martínez Lobatos (2004: 82) advierte que:

El futuro inmediato de la operación de los planes de estudio flexibles hace pensar que será necesario un importante fortalecimiento de los programas de tutoría y orientación vocacional. Se requerirán en mayor medida un conocimiento y apoyo especializados por parte de las instancias organizadoras y el personal académico, los planes de estudio en general, las áreas profesionales demandas en el mundo del trabajo, los modelos económico vigentes y la forma en que éstos afectan y dirigen los proyectos educativos [...].

Sin embargo, el énfasis respecto del desarrollo e incorporación de estrategias o programas orientados a crear los vínculos y formas de trabajo acordes a la idea de flexibilidad, no se hicieron esperar,

y las instituciones se han dado a la tarea de impulsar diferentes modalidades que refuercen los criterios de la flexibilidad académica y administrativa, ubicándose entre ellos, la tutoría.

Es posible apreciar que por lo menos desde la década de los noventa, la insistencia por llevar a cabo la institucionalización de la tutoría cobra presencia definitiva en los discursos que dirigen organismos internacionales —como la UNESCO— y nacionales, referentes a la orientación de la educación superior. En el documento titulado *Programas Institucionales de Tutoría* de la ANUIES (2001b) se declara que, a partir del reconocimiento de las nuevas condiciones en las que se inscribe el conocimiento, la educación superior requiere adoptar un nuevo paradigma con respecto a la formación de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales se establecen a partir de los siguientes elementos:

- aprendizaje a lo largo de la vida
- orientación prioritaria al aprendizaje autodirigido: aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser
- formación integral con visión humanista.

De esta orientación deriva que el estudiante sea considerado como personaje central de las propuestas de formación, perspectiva a partir de la cual, la atención personalizada se ubicará como uno de los mecanismos mayormente privilegiados para lograr que los alumnos alcancen los fines en que se sustenta el nuevo paradigma educativo. De esta manera, la tutoría será una estrategia fundamental que se busca promover en las instituciones de educación superior, con el propósito de lograr el mejoramiento de la calidad de la educación superior. La tutoría como una de las tareas educativas sustantivas de las universidades pasa por la consideración de su concepto, su orientación, los propósitos que se le asignen y los sujetos e instancias involucradas en su desarrollo.

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada [...], por parte de académicos competentes y formados para su función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza. [...] se considera una modalidad de la actividad docente que

comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas. [...] Implica diversos niveles y modelos de intervención. [...] pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. [...] fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico (*ibid.*: 42).

De igual forma consideramos importante destacar que, dados los principios y criterios en que se sustentan los planes de estudio flexibles, se han encontrado las condiciones para dar paso a la incorporación de paradigmas formativos centrados en el aprendizaje, particularidad bajo la cual, el concepto mismo de alumno es redimensionado no sólo con relación al proceso enseñanza-aprendizaje, sino también en cuanto a su participación en la toma de decisiones sobre su trayectoria de formación profesional a partir de necesidades, intereses y capacidades.

Los planes de estudio flexibles se dirigen a la formación de un sujeto “innovador”, “investigador”, “un agente de cambio” orientación que hará de los contenidos y sus procesos de transmisión, un espacio de fuertes redimensionamientos, ante los cuales el alumno se enfrenta con un tipo de información que no le es posible procesar del todo, junto con una multiplicidad de opciones sin suficientes criterios para su elección. En situaciones como éstas, la tutoría ha sido articulada a los planes de estudio como un mecanismo que tiene como propósito apoyar a los alumnos en sus tomas de decisión y trayectoria escolar.

Una de las ideas que recurrentemente se plantea al respecto de las virtudes de los planes de estudio flexibles, es que en este tipo de propuestas se hace posible dar cabida al reconocimiento de la existencia de la diversidad de grupos escolares a partir de la pluralidad de necesidades, intereses, posibilidades, etc., profesionales y de estudio que existe entre el estudiantado.

En el marco de la orientación sobre el aprendizaje, también es importante hacer mención de que la concepción de docente y su práctica se ven sometidas a un replanteamiento. El profesor se inscribe ahora como un actor central de la transformación que involucra la flexibilidad desde el momento mismo en que, por decir lo menos, se incorpora al proceso de la construcción y operación de nuevas propuestas de programas, en los que el tratamiento de los contenidos deja de estar supedi-

tando al momento de la enseñanza y al espacio y tiempo en los que comúnmente se llevaban a cabo un curso o asignatura.

Interpretamos al currículum flexible como una estructura curricular de organización técnica base y de construcción conceptual divergente, que tiene como finalidad posibilitar la acción de una serie de estrategias que paulatinamente y de acuerdo con la disciplina, la profesión, la normatividad y los recursos institucionales conduzcan a un aprendizaje centrado en el alumno (Martínez, 2006: 87).

Con relación al proceso enseñanza-aprendizaje se apunta que a través de los planes de estudio flexibles será posible revertir los efectos de la enseñanza basada en la cátedra, en el sentido de que este tipo de relación pedagógica propicia el privilegio de la memorización y la repetición del conocimiento, en detrimento de la creatividad y el descubrimiento. En el capítulo “Propuestas para el desarrollo de la educación superior”, la ANUIES señala que “las características actuales de la organización de los horarios escolares y un número abultado de horas clase en detrimento del trabajo en la biblioteca, en el laboratorio y en la investigación, deben ser revisadas con seriedad en las IES, buscando modelos pedagógicos más eficientes” (ANUIES, 2001a: 158).

Planteamientos como los anteriores dan paso a la aceptación de la demanda para la construcción de propuestas en las que los procesos y las prácticas educativas sean reformuladas y transformadas desde la lógica de una relación flexible con el conocimiento y para el aprendizaje. La práctica docente que tradicionalmente se estableció desde la transmisión del conocimiento cambia de sitio desde el momento en que el docente es hoy un tutor que fundamentalmente está comprometido con el acompañamiento del proceso de aprender. Sin embargo, vale la pena recordar que la tutoría ha estado presente de manera regular en el conjunto de las tareas que involucran a la práctica docente en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesores y alumnos llevan a cabo encuentros de manera individual o colectiva que específicamente tienen el propósito de brindar apoyo, orientación, seguimiento,

etc., para el desarrollo y comprensión de diversos temas y tareas académicas.

Ahora bien, en la tutoría a diferencia de la asesoría, existe una interrelación más estrecha entre el profesor (tutor en este caso) y el alumno (Alcántara, 1990: 51-55), en la medida en que la primera se corresponde a un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, que, a su vez, pasa por la consideración de las particularidades que adopta en relación con su función y carácter al momento de inscribirla, por una parte, en un determinado nivel de estudio: licenciatura, posgrado, educación continua o a distancia, etc., y, por otra, de acuerdo con la modalidad de enseñanza de que se trate, a saber: presencial, abierta, semiabierta, a distancia, en línea, etcétera.

De esta manera, observamos que los propósitos que se asignan a la tutoría en el marco de la flexibilidad curricular, en lo general, y en planes de estudio flexibles, en lo particular, son amplios y, a la vez, se encuentran ligados a cambios profundos en el orden de lo institucional y de las prácticas pedagógicas de los actores de un currículo. Esto es, hablar de nuevas formas de gestionar el currículo implica la construcción de formulaciones al respecto de la participación, la organización y la elaboración de estrategias para el cambio. Desplegar la acción de tutoría en relación con los planes de estudio flexibles supone transitar hacia nuevos esquemas de articulación académico-administrativa en los que los alumnos encuentren condiciones para comprender y vivenciar las nuevas pautas de flexibilidad con las que se organizan los planes de estudio; propuestas específicas de tutoría, que en mayor o menor medida se han venido practicando en casi todas las instituciones públicas de educación superior en nuestro país.

La participación de los profesores en los procesos de tutoría involucra diferentes retos o problemáticas, en nuestro caso, señalamos algunos de los que consideramos mayormente incluidas en el marco de los planes de estudio flexibles. La naturaleza misma de la tutoría, junto con los objetivos que en cada programa se formulan, pone en evidencia la importancia de la formación profesional de los tutores en aspectos mínimos como: conocimientos específicos y competencias particulares involucrados en el proceso de tutoría, más aún cuando aquélla se

inscribe en un proyecto de transformación institucional y curricular; un conocimiento profundo de los principios académicos y administrativos que sustentan un proyecto curricular ya que ellos deberán ser tratados en el desarrollo del proceso tutorial. De esta manera, la intervención del profesor tanto en las propuestas curriculares flexibles como en las tareas de tutoría atraviesa por la construcción y reconstrucción de relaciones de trabajo entre los docentes, de ellos con los alumnos y de ambos con las instituciones; es decir, la resignificación de los roles ante la nueva orientación de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.

Con lo que se enfrenta el profesor no es, pues, cómo poner en práctica un nuevo currículum, como si lo pudiera hacer al margen de las condiciones sociohistóricas y materiales en las que se asienta su práctica real de enseñanza. Con lo que se enfrenta, en todo caso, es con el conflicto entre ideas educativas en colisión, con contradicciones y dilemas acerca de qué pretender y con problemas prácticos sobre cómo resolver la disonancia entre lo que quisiera y lo que puede. Y todos estos problemas pueden venir agudizados por la presencia de nuevos materiales e ideas con los que trabajar en clase. Eso es lo que verdaderamente le supone al profesor un nuevo currículum. Por lo tanto, lo que debiera facilitar un proceso de innovación curricular es una forma por la que el profesor pudiera tratar consciente y sistemáticamente esos problemas, [...] (Contreras, 1994: 237).

En otro orden de ideas, vale la pena hacer mención a que la labor de tutoría representa para los profesores una redefinición de su relación laboral con la institución, en tanto que supone asumir nuevas cargas de trabajo y responsabilidades para las cuales no se tiene contemplado la correspondiente retribución económica.

A MANERA DE CIERRE

Como apuntamos al inicio de este trabajo, ubicamos a la tutoría como una temática que hoy en día guarda una estrecha relación con la tendencia de la flexibilidad curricular;

apreciación que sustentamos en los propósitos de innovación educativa y de formación profesional que dicho pensamiento curricular dice lograr.

El futuro inmediato de la operación de los planes de estudio flexibles en las instituciones de educación superior hace previsible que éstas llevarán a cabo transformaciones en diferentes niveles y grados de profundidad. En este sentido, la tutoría se ubica como una de las propuestas fundamentales en las que descansará su viabilidad y consolidación. Bajo esta situación, las instituciones enfrentarán el reto de construir propuestas específicas con respecto a la tutoría, en las que, sin lugar a dudas, es recomendable que se tenga como base el reconocimiento y respeto a los principios en que se sustenta la institución, el tipo de población escolar (desde su sentido social, cultural, económico, afectivo, etc.) y docente, la formación, la(s) disciplina(s), las nuevas formas de construir y acceder al conocimiento, etcétera.

A lo largo del desarrollo de nuestro trabajo se ha dejado muestra de que la relación entre la tutoría y la flexibilidad curricular abriga un abanico amplio de interacciones que de ninguna manera fueron suficientemente advertidas ni en los principios ni en el proceso que llevó a la institucionalización de la tutoría. Ello nos recuerda que en “realidad se pueden considerar o calcular a corto plazo los efectos de una acción, pero sus efectos a largo plazo son impredecibles” (Morin, 2001: 83). El desafío se manifiesta abiertamente por la creación y recreación de vías de articulación sólidamente formuladas.

Aun cuando los docentes practican de manera natural o usual la tutoría en sus diferentes tareas académicas, la tutoría en la perspectiva de la flexibilidad curricular demanda de los involucrados la comprensión de esta relación, que, por otra parte, reclama la reflexión al respecto de sus alcances y limitaciones; incluida en todo ello la revisión del impacto de los cambios relacionada con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte y en el orden de lo institucional, los programas o estrategias de tutoría requieren una coordinación amplia que involucra distintos niveles, con lo cual sea posible dar ciertas garantías para su desenvolvimiento y así evitar, como sucede en algunos casos en la actualidad, que sea entendida como tarea independiente de los fines y objetivos de una insti-

tución, así como de los planes de estudio y de la formación de los alumnos. De ello se desprende, entonces, la importancia de su fundamentación, planeación, seguimiento y evaluación.

Concluimos este trabajo señalando que de ninguna manera suponemos haber agotado las diferentes líneas de reflexión a que convoca la tutoría en relación con los planes de estudio flexibles, más bien señalamos que ello se nos presenta como una beta de estudio muy poco explorada, motivo por el cual nos pronunciamos a favor de la apertura de espacios de discusión y reflexión —como el que este libro representa— en los que sea posible dar cuenta de una temática de múltiples aristas, saberes y abordajes disímbolos, experiencias institucionales en el nivel nacional e internacional de diferentes alcances y resultados, entre muchos más, que merecen el desarrollo de un trabajo de corte analítico, experiencia de la que ya existe evidencia en diferentes instituciones universitarias.¹

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA Santuario, Armando (1990), “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria”, en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, julio-diciembre, pp. 51-55, México, CISE-UNAM.
- ANUIES (1997), *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES/UAS (Memoria del Foro Nacional sobre Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior, celebrado en mayo de 1997, en Culiacán de Rosales, Sinaloa, México).
- ANUIES (2001a), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una nueva propuesta de la ANUIES*, México, México.
- ANUIES (2001b), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México.

¹ Considérese a este respecto los trabajos de la Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato etc. La organización de encuentros: seminarios, coloquios, congresos, así como la publicación de textos y documentos dedicados a la revisión del saber y experiencia sobre la tutoría.

- ARAIZA ORDÓÑEZ, Gladis Ibeth y Héctor Balmes Ocampo Villegas (2005), "El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior", en *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 001, junio, Bogotá,. Consultado en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740104>>. Fecha de consulta: mayo de 2008.
- BARRÓN TIRADO, Concepción y José Gómez Villanueva (1999), "La flexibilidad curricular ¿única alternativa para la formación profesional universitaria?", en *Coloquio internacional: la educación desde la perspectiva de la mundialización globalizada*, México, AFRSE.
- CANALES, Leticia (2004), "La formación de tutores académicos en educación superior", en Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículo y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 97), pp. 115-162.
- CONTRERAS, José (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1999), *Flexibilidad profesional y su impacto en los planes de estudio*. Ponencia preparada para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, COMIE.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Elisa Lugo (2003), "Desarrollo del currículo", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE, pp. 63-124.
- GEE James, Paul, Glynda Hull y Colin Lankshear (2002), *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*, Barcelona, Pomares.
- Guzmán Hernández, Laura Leticia (2004), "Importancia de las funciones del profesor-tutor en el aprendizaje y la práctica docente", en *1er Encuentro intrainstitucional de tutoría*, México, IPN. Consultado en <<http://www.te.ipn.mx/1erencuentrotutoria/archivos/1c21.doc>>. Fecha de consulta: mayo de 2008.
- IANNI, Octavio (1999), *La era del globalismo*, México, Siglo XXI.

- LATAPI SARRE, Pablo (1988), “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XVII (4), núm. 68, octubre-diciembre, México, ANUIES. Consultado en <http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=p-publicaciones/>. Fecha de consulta: mayo de 2008.
- LUENGO GONZÁLEZ, Enrique (2003), “Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad”, trabajo elaborado para el seminario sobre reforma de la educación superior, en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, en Bogotá, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- MARTÍNEZ LOBATOS, Lilia (2004), “El currículo flexible: retos ante una formación para la innovación”, en Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículo y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 97), pp. 50-87.
- MARTÍNEZ LOBATOS, Lilia (2006), *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*, México, CESU-UNAM/UABC/Plaza y Valdés.
- MARÚM ESPINOZA, Elia y María Dolores Sánchez Solar (2001), “Las necesidades y retos de transformación de los profesores ante los cambios en el modelo académico. Un caso en la universidad de Guadalajara”, en *Mesa 1 de la Memoria del Segundo Congreso Nacional y Primero Internacional. Retos y Expectativas de la Universidad*, realizado del 18-20 de octubre de 2001, en Nuevo Vallarta, Nayarit, México, Universidad Autónoma de Nayarit, Consultado en <<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>>. Fecha de consulta: mayo de 2008.
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO (Educación y Cultura para el Nuevo Milenio).
- OROZCO FUENTES, Bertha (2003), “La noción de flexibilidad juega en el campo educativo mexicano: tensiones en su aparición” (el antecedente de este trabajo es la conferencia titulada *Orígenes de la noción flexibilidad y su incorporación al campo educativo* sustentada en el Instituto de

Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, organizada por el Cuerpo Académico: estudios en educación, seminario currículo: tópicos emergentes, noviembre 27).

UNAM. (2007), "Reglamento general de estudios de posgrado", en *Legislación Universitaria*, México, UNAM (Publicada en la *Gaceta UNAM* el 9 de octubre de 2006).

10. LA MEDIACIÓN EN EL MARCO DE LAS TUTORÍAS EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Emma Leticia Canales**

INTRODUCCIÓN

La sociedad, inmersa en un acelerado proceso de transición, demanda la formación permanente a lo largo de toda la vida, y es así que en las instituciones de educación superior recae la responsabilidad de crear y recrear el conocimiento y de vislumbrar la evolución de la sociedad. La educación superior se considera como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de una nación, así como la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos.

Uno de los retos del actual sexenio es mejorar la calidad educativa a través de una sólida formación de sus egresados, de tal manera que garantice altas tasas de titulación, formación de profesores competentes, generación, aplicación y transmisión del conocimiento, la organización de cuerpos académicos, así como servicios oportunos para ofrecer atención individualizada y en grupo a los estudiantes.

Este trabajo presenta elementos de reflexión en torno a la atención individualizada de los alumnos de posgrado, en búsqueda de articular los conocimientos teóricos y prácticos que forman parte de los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación del área académica de ciencias de la educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, así como su vinculación con sus proyectos de investigación y con las lí-

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

neas que conforman el CINCIDE (Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación).

Como preámbulo al tema que nos ocupa, resulta oportuno contextualizar los programas de posgrado del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, para dar paso a las consideraciones generales de los programas tutorales y la aplicación de la estrategia de mediación en ellos. Enseguida se aborda la discusión de la mediación y tutoría desde la elección del tema de investigación, eje que va organizando el debate del trabajo porque lo considera el problema en torno al cual trabajar con el director de tesis, los comités tutorales y los docentes que imparten las asignaturas de cada plan curricular en los dos programas. Con estos elementos se analizan las experiencias vividas a lo largo de seis años y se reflexiona sobre los alcances que han tenido los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, desde la mediación y tutoría. Para concluir se hace una recapitulación final acerca de los resultados alcanzados hasta diciembre del 2007 y se incorporan comentarios generales sobre el papel que desempeña el currículo y las políticas internas del área.

PROGRAMAS DE POSGRADO: PERSPECTIVAS

La educación, en el nivel nacional e internacional, se reconoce como un eje alrededor del cual giran aspectos vitales que impactan en la generación de condiciones sociales que favorecen a grandes núcleos de la población. Sin embargo, la política económica aplicada en nuestro país en los últimos sexenios ha limitado los recursos para atender las necesidades educativas. Los posgrados no han escapado a esta situación y resulta un reto que aporten elementos para la construcción de una sociedad justa, igualitaria y democrática. Los estudiosos sobre la problemática que enfrentan los posgrados en educación consideran que es una situación compleja, ya que, en principio, hay un debate amplio si se requiere priorizar la formación de investigadores que impulsen el desarrollo del país o profesionistas que fortalezcan las instituciones de educación superior con académicos que representen un parámetro de calidad (Gallegos, 2006).

Conscientes de los retos que hoy representa para el país el debate en torno al proyecto de nación que queremos y al papel que cumplen los posgrados en educación, en el área académica de ciencias de la educación a lo largo de estos seis años se ha trabajado permanentemente para mejorar indicadores de calidad incorporando de manera sistemática la estrategias de tutoría desde el inicio y posteriormente la de mediación con alumnos de los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación.

En este espacio se abre un debate respecto a estas estrategias que han permitido mejorar los índices de eficiencia terminal en el área, a partir de los acuerdos que han surgido en las reuniones de los cuerpos académicos que conforman cada programa. La tutoría forma parte de un programa institucionalizado en la propia universidad y ha funcionado con características distintas de la normatividad establecida, ya que fue diseñado para la población de licenciatura. La mediación, realizada en un principio de manera empírica, se ha ido reestructurando y en estos momentos se plantea como una estrategia adecuada para abrir un debate que fortalezca los programas de posgrado que hoy se discuten.

LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS

El reto que hoy en día tiene que enfrentar el docente que asume las funciones de tutor académico, como director de tesis, es entender la transición de su práctica desde una perspectiva más amplia que trasciende el trabajo áulico, donde al estudiante se le ofrece un servicio personalizado para cubrir una doble función: por un lado, concretar su trabajo de investigación y, por otro, hacer un seguimiento que favorezca su permanencia en el programa con un desempeño satisfactorio. En este nuevo rol subyace el diseño de un programa de acción tutorial con fundamentos teóricos que parten de la psicología del desarrollo, disciplina que la mayoría de los docentes de educación superior en México desconocen, debido a que no ha sido parte de su formación (Canales, 2005). Por lo anterior, se hace necesario un replanteamiento nuevo en la formación de docentes y alumnos de posgrado, considerando que las condiciones de la educación

superior en el nivel nacional e internacional han cambiado; las políticas educativas demandan concentrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza, así como en modificar el modelo tradicional que prioriza la transmisión del conocimiento por otro que fomente la reflexión, la crítica, el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, la promoción del manejo del pensamiento lógico en busca de egresados preparados para ser competitivos en el mundo del trabajo dentro y fuera de nuestro país.

Para dar respuesta a la formación de nuevas competencias en los alumnos de posgrado, el profesor como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje es una alternativa apropiada, ya que resulta uno de los profesionales que hoy cuenta con las herramientas para propiciar una mayor diversidad y calidad a la educación.

LA TUTORÍA Y LA MEDIACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

En las IES (Instituto de Educación Superior) los programas institucionales de tutorías, se contemplan dentro de la modalidad de programas de intervención integral, y dentro de sus objetivos proponen:

- a) Formar competencias en los estudiantes en áreas tales como autoconocimiento, relaciones interpersonales, toma de decisiones y planeación en su proyecto académico, así como conocimiento de roles de vida, incluidos los del trabajo y como estudiante. Para atender estas áreas se incorpora una serie de actividades y procedimientos para facilitar el logro de objetivos específicos que propone cada programa, y se ha responsabilizado al coordinador de tutorías en el nivel institucional del seguimiento de ellas para hacer propuestas que mejoren el proceso (Fresán *et al.*, 2000: 174).
- b) Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de realización de proyectos de investigación de interés común. En cuanto inicia sus estudios, la investigación se convier-

te para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente (Navarrete *et al.*, 2007: 9).

- c) Los programas de tutorías en diferentes IES contemplan como objetivo general: elevar índices de eficiencia terminal, dar soporte al estudiantado en su proceso de formación en cualquiera de las modalidades que ofrece: profesionalizante o de investigación, a fin de coadyuvar con los indicadores de calidad que demandan el Padrón Nacional de Posgrado como tiempo de dedicación de los alumnos al programa, formación de la planta docente o pertinencia y claridad en el plan de estudios (Canales, 2004: 117).

Desde esta concepción de programas institucionales de tutoría se espera satisfacer la complejidad de necesidades del alumno que se incorpora en los estudios de posgrado, que tienen características muy diferentes de la media de la población que cursa estudios de licenciatura. Los problemas que se enfrentan para alcanzar los objetivos que proponen los programas de tutoría son múltiples: van desde la heterogénea formación con la que actualmente cuentan nuestros docentes, pasando por el desconocimiento por parte de algunas autoridades que ofrecen soporte teórico práctico de la acción tutorial, hasta la falta de una estructura interna en cada área que facilite los acuerdos colegiados.

Es así, que la mediación escolar se vislumbra como un método para resolver problemas que suponen un tercer neutral que facilite el trabajo de manera cooperativa, de tal manera que se puedan resolver los compromisos que se asumen, en el caso del alumnado de los programas de posgrado: cursar un programa que les dé herramientas para optimizar su desempeño como docente o como investigador en tiempo y forma, como lo señalan los “indicadores de calidad”.

La comunicación comienza a formar parte del vocabulario científico al finalizar la década de los cincuenta en el siglo xx. Un aspecto importante de la mediación apunta hacia la comunicación interpersonal como un mecanismo para “el logro de la resolución de los conflictos”, situación que la circunscribe en un contexto más amplio que se aplica en todos los ámbitos de la educación.

En la medida en que se entienda la mediación como un proceso de comunicación y se implemente como un método pedagógico válido para los actores educativos, se fomenta la escucha, la aceptación, la comprensión y el respeto por los miembros del sistema y se posibilita la reflexión y el pensamiento completo (Corti, 2001).

Los principios básicos de la mediación establecen cuatro aspectos que resultan importantes: 1) comprender y apreciar los problemas presentados por las partes; 2) revelar a las partes que el mediador conoce y entiende los problemas; 3) crear dudas en las partes respecto a la validez de las posiciones asumidas, y 4) sugerir enfoques alternativos.

Para los estudiantes de posgrado iniciar sus estudios, necesariamente implica enfrentar un primer conflicto: elegir un problema de investigación. Para el docente, el reto es incorporar a su práctica educativa los principios generales de la mediación, donde el cambio más importante se produce al situar al educando en el centro de todo el proceso educativo. Se consideran como ejes centrales de la interacción entre docente mediador y su alumno, sus necesidades, motivaciones, capacidades y habilidades, así como sus competencias y relaciones sociales. El mediador experimentado se adapta a las necesidades del alumno, crea expectativas de su educando, confía en sus posibilidades y en que habrá avances (Tebar, 2004).

A lo largo de los dos primeros semestres, para el alumno de posgrado, su proyecto de investigación se convierte en una fuente permanente de preocupación, de búsqueda, de rupturas y de enfrentamiento a posturas contradictorias entre sus docentes, su tutor y la percepción inicial que tiene de su propuesta. En estos momentos de incertidumbre, la mediación facilita pensar en la posibilidad de que todas las personas involucradas en este proceso puedan comunicarse haciendo uso del pensamiento complejo que considera que todas las experiencias humanas son multifacéticas y que incluyen diferentes aspectos como el cultural, social, laboral o campo de estudio de los involucrados, entre otros. La motivación asertiva favorece la recuperación de la autoestima del estudiante ya que se reconoce capaz de saber hacer las cosas por sí mismo, capaz de aprender.

Estas consideraciones de carácter teórico se empezaron a discutir en las reuniones de academia de ambos programas. El de

maestría, cuyo objetivo era permanecer en el Padrón Nacional de Programas de Posgrado, el de doctorado que requería mejorar sus índices de titulación. Se iniciaron estrategias de intervención en la tutoría a primer nivel, que se refiere por su contenido, a la tutoría de materia, que se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relacionados con los contenidos disciplinares de cada seminario (Canales, 2004). Se tomaron acuerdos para vincular en los espacios académicos los contenidos con los proyectos de cada alumno. Se rediseñaron algunos programas para desarrollar habilidades de articulación, con ejercicios que favorecían el análisis de películas, canciones, líneas del tiempo desde la postura de diferentes autores. Paulatinamente se han ido transfiriendo hacia los propios proyectos; seminarios como Psicología Educativa y Sujetos sociales, y prácticas educativas en el programa de maestría y en los seminarios sobre líneas de investigación en el programa de doctorado, integran contenidos que permiten apropiarse de esta forma de análisis que resulta exitosa cuando se transfiere a sus propios proyectos de investigación. Esta forma de trabajo ha ido convirtiendo los proyectos de investigación del estudiantado en los ejes a partir de los cuales se van entretrejiendo los contenidos disciplinares y favorecen desde el trabajo áulico la comprensión de éstos y su articulación con los enfoques que cada estudiante espera incorporar en sus trabajos, y considera los principios que sustentan la mediación.

Otra estrategia que se incorporó de manera paulatina consistió en reforzar los seminarios de metodología de ambos programas y vincularlos con el tutor de cada alumno (director de tesis) a fin de establecer líneas de comunicación que permitieran el manejo de planteamientos equivalentes que favorecieran la congruencia entre el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis o supuesto y título del trabajo. En el caso del doctorado se trabajó como seminario presencial el apoyo metodológico, anteriormente tenía un carácter de asesoría voluntaria a la que el alumno accedía cuando lo consideraba oportuno, se transformó en un espacio formal en el que se ha insistido en contar con un acercamiento con los tutores de tesis para dar seguimiento a los tutorados y establecer acuerdos que favorezcan en el estudiantado visualizar sus proyectos desde una perspectiva más amplia que le ofrezca

elementos de mayor análisis y comprensión de su objeto de estudio.

A partir del desarrollo de estas estrategias se ha mejorado la comunicación entre la propia planta docente de ambos programas y ha favorecido la mediación en los proyectos de investigación. Los profesores han asumido la importancia de su papel como tutores de primer nivel, y es así como el tutor de clase y el director de tesis están cumpliendo el papel de tutor mediador que acompaña, canaliza hacia diferentes lecturas, interactúa con los maestros de metodología para crear un lenguaje común, que encauce los intereses del alumnado hacia puntos que le abran posibilidades para visualizar sus intereses por diferentes vías, que aporten conocimientos que puedan ser incorporados a los que cada estudiante conoce y maneja. Estos ajustes se van dando de manera paulatina, implican cambios en la forma de percibir el trabajo colegiado y realizarlo como un equipo que tiene acuerdos, que se responsabiliza de la revisión permanente de los avances del estudiantado, y si ha respondido más a la presión de alcanzar la titulación que demandan hoy en día las políticas de los programas de calidad, está cambiando la cultura interna de trabajo a partir de la mediación ya que, en la medida en que el mediador implante desde este primer periodo una pedagogía preventiva, de estimulación temprana que ayude a madurar el “objeto de estudio” en torno al cual gira el problema de investigación, facilitará el desarrollo de habilidades básicas para el trabajo de investigación formal y comprometido desde esta primera fase.

El paradigma del tutor y del profesor como mediador del proceso de enseñanza ha propiciado una mayor diversidad y calidad en la educación. En lugar de convertir “el problema de investigación” de sus alumnos en un punto de choque, descalificación y minimización de los saberes de los estudiantes, se ha transformado en un punto de búsqueda compartida, de apertura y de reflexión permanente en torno a su “objeto de estudio”.

La mediación es el camino para adquirir plena conciencia de cómo aprendemos. El clima metacognitivo permite encontrar el sentido y la trascendencia a todo lo que realiza el educando, situación que ha favorecido el auténtico aprendizaje significativo (Tubar, 2004).

La tercera estrategia que se ha ido modificando para tener acuerdos consensuados ha sido ampliar el número de los coloquios establecidos por cada programa. Estos son espacios en los que interactúan tres docentes que pertenecen a la línea de investigación donde se inserta el tema de cada alumno, debaten sobre él y sugieren lecturas, reflexiones y análisis que apuntan a un mismo camino. Resulta necesario entender que los coloquios se convierten en oportunidades de confrontación y de búsqueda, lejos de verlos como un requisito burocrático, de lucimiento del comité tutorial y de reprobación. Ha sido necesario considerar las dificultades que presentan los alumnos en este periodo, ya que éstas son producto de su historia, su trayectoria académica y laboral, así como atribuidas a su formación personal. Estos espacios han resultado ideales para ejercitar, incluso, el autocuestionamiento y la búsqueda de las fortalezas y debilidades de las propuestas que hacen los educandos, y adquieren un sentido más completo cuando la información sobre la que se debate es internalizada por ellos, porque fortalece su ámbito de relaciones entre todo lo que conocen.

El alumnado fue aceptado a los programas por un proceso de selección, situación que invalida, ya iniciados sus estudios, el argumento sobre su incapacidad para desarrollar el trabajo de investigación que demandan los programas. Lo real es que carecen de hábitos de lectura de textos de mayor complejidad a la que acostumbran y que, por su licenciatura de origen, no han sido parte de su repertorio de trabajo. Asumir el papel de mediador ha requerido un cambio de enfoque en el quehacer educativo actual, se resumiría en ayudar al educando en la construcción de sus experiencias de aprendizaje, enseñarle nuevas vías para aprender a pensar en los diferentes espacios académicos.

Se parte del supuesto de que el sistema educativo le ha enseñado al alumnado a ser autónomo y reflexivo en sus estudios de licenciatura o maestría, pero en los programas que aquí son el eje de esta discusión, se puede apreciar que, en los primeros años de su desarrollo, fomentaron la dependencia a través de las antologías, las clases donde se repetían los contenidos de las lecturas y eran insuficientes los espacios para la reflexión y articulación de contenidos.

El docente mediador es aquel que maneja con naturalidad el conflicto cognitivo, para ello utiliza de manera sistemática di-

versos métodos para cuestionar, para promover el pensamiento hipotético y divergente, que le permiten alcanzar el nivel de abstracción que demanda la formación del alumnado en este nivel de estudios.

Hoy, nuestro compromiso es formar al educando para que tome conciencia de su responsabilidad para aprender a lo largo de toda su vida, consolidar la formación de su autonomía y aportarle un método que le permita planear su trabajo y garantizar su labor intelectual (Tebar, 2005).

Los programas de posgrado contemplan el apoyo a los alumnos a lo largo de su estudio en espacios fuera de clase. Esta estrategia tiene como finalidad asegurar su permanencia y contribuir a elevar la calidad del estudiantado, y se complementa con asesorías académicas que proporcionan los docentes de los distintos seminarios. Cuando esta intervención se ha realizado, considerando las características de cada alumno, ha sido posible identificar los factores que están obstaculizando su aprendizaje; éstos van desde la falta de tiempo real para el estudio —como es el caso de los alumnos que no tienen beca o que la tienen y continúan trabajando—, hasta problemas personales, de salud, o conocimientos previos insuficientes sobre los temas que se abordan en los diferentes seminarios.

El número de alumnos por grupo que han estado inscritos en estos programas es menor que el de los grupos de licenciatura. Esto permite a los docentes establecer una relación de mayor comunicación, apertura y profundidad en determinados temas de su interés.

Es innegable que la práctica pedagógica del docente está impregnada de las vivencias y experiencias que ha ido acumulando a lo largo de su vida profesional. Los significados que ha adquirido durante su formación y en los diferentes grupos académicos en los que ha participado le han permitido conocer a sus estudiantes, mejorar su forma de trabajo, formas de evaluación y, así, ir configurando su práctica. También resulta importante la trayectoria de su vida como docente, el contexto socioeducativo en el que se mueve, el proyecto curricular de cada programa y las exigencias de la institución educativa. Esta situación se ha podido apreciar con claridad con el alumnado que ha cursado el programa de doctorado en Ciencias de la Educación en las sedes de Guanajuato y Baja California. La forma en

la que se interactúa con estos alumnos es diferente porque los cursos se comprimen en fines de semana y se complementa con sesiones virtuales, en general, de poca calidad técnica, donde se pierde el contacto visual con frecuencia y la relación cara a cara es menor que en la sede de Pachuca. Estas variables hacen que la tutoría y la mediación se realicen de manera diferente, a través de visitas espaciadas y con niveles de profundidad distintos de los que obtiene un alumno que sabe que puede hacer una cita de trabajo con mayor facilidad porque su tutor se encuentra regularmente en el centro de trabajo. En las sedes alternas los tutores de tesis son profesores que laboran en cada estado y esto dificulta la comunicación con ellos.

En general, en el desarrollo de los seminarios de los programas, hay una cultura de formación en la autonomía y responsabilidad a partir de las actividades que se solicitan a los alumnos y se insiste en la necesidad de relacionar y cuestionar contenidos que se presentan en los diferentes espacios académicos, que se complementan con actividades como conferencias o mesas redondas, congresos o coloquios sobre temas educativos.

El trabajo que se deposita en el tutor o director de tesis resulta en ocasiones complejo: por un lado, su función es facilitar la construcción del objeto de estudio, insistir permanentemente en la congruencia entre el planteamiento del problema, objetivo y supuesto o hipótesis y exhortar en la revisión de contenidos que están analizando en sus seminarios para vincularlos con la propuesta de investigación. Por otro lado, resulta indispensable conciliar con las miradas que realiza el resto de los participantes del comité tutorial y sus docentes, para dar soporte a la articulación que pueden aportar los contenidos de los seminarios que componen cada programa.

Las tutorías se convierten en largas horas de disertación, cuestionamiento y búsqueda, así como de encuentros y desencuentros recíprocos. En estos espacios, la comunicación clara y puntual es un aspecto fundamental para el avance, la retroalimentación y el fortalecimiento de la autoestima. A partir de la interacción que se da en este proceso, se promueve la motivación para el trabajo o la desmotivación para concluir satisfactoriamente el programa.

Al llegar a los coloquios, tutor y tutorado son evaluados y a menudo han sido calificados como superficiales en su relación con el tema o bien en diferentes tonalidades que cuestionan sus saberes y su compromiso con la propia institución.

Se dificultan con frecuencia las reuniones colegiadas por programa, por la falta de planeación, debido a las numerosas actividades que se realizan en el área, y en ellas, siempre se corre el riesgo de que los acuerdos académicos que se derivan de ellas mismas, sean modificados por concepciones burocráticas de las jefaturas en turno.

Esta situación hace que el interés por participar en las reuniones decrezca y se refleje en la atención que se ofrece en las aulas, en las tutorías y en los coloquios de cada programa.

En la formación integral de docentes y alumnos es importante considerar los sentimientos y vivencias de unos y otros. Con la mediación educativa se abre paso a este aspecto tan importante que forma parte de los factores que intervienen en el aprendizaje, ya que toma en cuenta la singularidad de cada individuo y la dimensión social del grupo.

Es difícil establecer criterios únicos para definir las habilidades y conocimientos que resultan deseables para un profesor mediador. Cooper (1999) identifica algunas áreas generales de competencia docente, coherentes con la idea de que el profesor apoye al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como un actor crítico de su entorno, estas áreas son:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

El mediador es un educador, y se demanda, igual que en el caso del tutor, que tenga actitudes de empatía y acogida con sus estudiantes, de permanente interacción asertiva, con valoracio-

nes positivas. El maestro debería ser el mediador entre los conocimientos que el alumno posee y los que se pretende que adquiera, razón por la que se hace necesario el establecimiento de relaciones sustantivas entre aquello que ya se conoce y lo que se aprende, además de habituarse a una permanente reflexión sobre los contenidos que se van investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que se va aprendiendo.

Otro aspecto importante, que no se puede dejarse de lado, es el papel que asume el profesor-mediador ante la evaluación, ya que ésta es un medio imprescindible en el control de los procesos de aprendizaje. La evaluación, planteada en profundidad es un proceso que pone en tela de juicio todas nuestras concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación (Moreno, 2007).

Un profesor mediador debe proponer objetivos y metas de cambio, actualizar y ajustar sus programas de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, planear sus sesiones de trabajo con tareas y actividades específicas que permitan alcanzar los propósitos por sesión de trabajo. Resulta necesario que busque la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, sus causas y sus efectos, situación que, en posgrado, se minimiza por las ideas previas que una parte importante de la planta docente tiene sobre su alumnado. Se trata de elevar gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de lecturas y actividades, a fin de potenciar las capacidades de sus alumnos; alternar el método deductivo y el inductivo para crear desequilibrios y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales; invitarlos a que verbalicen los aprendizajes y los apliquen en problemas actuales, a fin de asegurar que comprenden, asimilan y pueden transferir a otras situaciones de aprendizaje (Salvador, 2006).

Cuando se habla de formación integral se hace necesario considerar lo que exigen los indicadores de calidad y el proceso que se debe seguir. Las tutorías no pueden reducirse a un número que se anota en un informe, como un procedimiento burocrático, lo que realmente importa es el proceso que sucede entre los involucrados.

Otro reto que enfrentan los programas se refiere a los ritmos de trabajo que están establecidos por CONACYT. Con frecuencia, éstos no coinciden con el ritmo del propio alumnado y

entonces hay que negociar entre presentar trabajos de baja calidad a tiempo o trabajos de mayor calidad a destiempo. Esta situación, quizás podría atenderse, si la motivación desde los primeros encuentros se basa en actitudes cooperativas más que competitivas. Esto ayudará a socializar las ideas y propuestas de cada estudiante y les facilitará la comprensión de los contenidos que propone cada seminario a partir del contraste de sus ideas con las de sus compañeros de grupo.

La situación del alumnado con frecuencia no coincide con la diversidad de comportamientos. El alumnado con beca, con reiteración se ve imposibilitado para renunciar a su trabajo o solicitar un permiso para estudiar porque al querer reincorporarse corre el riesgo de perder su lugar.

Otra situación que se vuelve problemática se refiere a las expectativas del alumnado. Sucede, en ocasiones, que éstas no coinciden con las del tutor y las del comité tutorial y entonces, requieren la mediación para lograr acuerdos que sean producto de un debate respetuoso donde se presenten todas las aristas del conflicto.

ENFOQUE

El enfoque teórico que sustenta la modalidad de comités tutorales es de corte humanista, ya que la tutoría implica una relación cara a cara entre el alumno y el tutor. Los supuestos teóricos del humanismo señalan que el hombre es una totalidad buscando una comprensión holística del ser, además de concebirlo como un ser consciente y creativo que se puede responsabilizar de su propia vida y de la relación con los otros. Por otro lado, la mediación exige la formación en la literatura que va de Vigotsky, Piaget, Bruner, Stenberg o Lipman, hasta Feuerstein, que aportan el perfil del mediador referencial en el que todo educador puede mirarse (Tebar, 2004). Para dar soporte teórico a estas modalidades, además se han revisado diferentes fuentes bibliográficas que exploran los siguientes ejes: intencionalidad de estudiantes y docentes-tutores, función de la asesoría en posgrado, así como cultura académica de docentes y asesores.

El constructivismo, como una noción vinculada al desarrollo cognitivo, da al lenguaje un papel importante como mediador de

significados sociales, busca una enseñanza con sentido y un aprendizaje significativo, de tal manera que el alumno (visto como un sujeto activo procesador de información capaz de aprender y solucionar problemas) recibe del docente las estrategias para desarrollar su pensamiento (Hernández, 2000).

El paradigma sociocultural es aquel donde el lenguaje adquiere un papel fundamental considerando que conlleva la relación entre el pensamiento y el significado de las palabras, donde la comunicación es el medio para revivir experiencias sociales que enriquecen el bagaje cultural de los estudiantes, que se encuentra latente en su proceso de aprendizaje y le da la posibilidad de construir puentes entre sus saberes previos y los nuevos (*ibid.*).

ALCANCES DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La comunicación entre pares académicos ha sido un factor fundamental para dar soporte al estudiantado que cursa programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Se ha podido observar en la medida en que hay acuerdos consensuados y se han abierto debates fundamentados sobre “el objeto de estudio”, que los estudiantes se presentan en corto con su tutor de tesis en los espacios académicos y en los coloquios académicos, se ha favorecido el avance de los proyectos y consolidación de éstos y además la confianza de los estudiantes ha permitido mejorar su autoestima y concluir satisfactoriamente sus estudios. En cambio, cuando ha habido descalificación, ha sido notoria la falta de motivación, se pierde la brújula académica y difícilmente se avanza o se finaliza el proceso.

Dentro de las estrategias que han sido exitosas en área se pueden mencionar las siguientes:

1. La ubicación de la planta docente de tiempo completo en las diferentes líneas de investigación vinculadas con los proyectos de investigación que realizan, y que están vinculados con sus intereses personales y profesionales, y con su formación académica, para asegurar que el alumnado cuente con un comité que comparte intereses similares.

2. Ubicar los proyectos de los alumnos de cada programa en alguna de las líneas de investigación de acuerdo con la temática que abordan.
3. Integrar los comités tutoriales con tres docentes investigadores de tiempo completo de la línea en la que se inserta su proyecto, para llevar un seguimiento puntual de los avances de cada estudiante, fortalecerlos con sugerencias metodológicas, bibliográficas, de organización y estructura para la consolidación de su trabajo.
4. Asignar un tutor responsable por cada proyecto que pertenece a la línea de investigación donde se ha inscrito el proyecto.
5. Organizar más coloquios, mínimo dos a lo largo de cada programa, para abrir un debate sobre cada tema, reflexionar en torno a los aspectos que se perciben débiles y sugerir opciones académicas para optimizar los trabajos.
6. Presentar el borrador del trabajo al finalizar el plan de estudios escolarizado para asegurar que los ajustes que requiera el proyecto de investigación sean concluidos en tiempo y forma.

La relación que hoy en día se ha ido fortaleciendo entre el tutor de tesis y los tutores de materia que conforman los comités tutoriales se ha logrado articular a partir del enlace entre los seminarios de metodología, y la propia dirección de sus estudiantes se va construyendo a lo largo del proceso. Las coordinaciones acordaron que cada alumno cuente con una bitácora de registros académicos donde anote las observaciones realizadas en todas sus asesorías con su director de tesis, los compromisos mutuos que establecen, los tiempos para cumplirlos. Esto permite al alumno dar un seguimiento permanente a su proceso, monitorear avances, evaluar su propio proceso. Por otro lado, el tutor de tesis necesita entender que el proceso de aprendizaje que ocurre en cada estudiante es diferente, identifica sus necesidades para apuntalar las áreas que requieren mayor desarrollo para fomentar en él habilidades para comparar posturas, visualizar autores y alcanzar análisis puntuales que permitan al estudiante comprender su objeto de estudio para explicarlo y defender sus puntos de vista con herramientas sólidas.

En ambos programas ha habido un acercamiento importante entre directores de tesis y comités tutoriales a través de las reuniones académicas de cada programa, los coloquios y los encuentros entre directores y profesores de metodología. Con esta modalidad los contenidos de los programas dirigen su atención a los avances de los proyectos de investigación del alumnado en el que se ha involucrado a la mayor parte de la planta docente, razón que genera ocasionalmente el reclamo de los lectores del comité tutorial hacia el director de tesis, ya que argumentan que están realizando el trabajo que le corresponde.

RESULTADOS: 2001–2007

Es interesante cómo se distribuyeron en las líneas de investigación del área académica de ciencias de la educación las temáticas abordadas por cada alumno. Mientras en maestría, en la generación que concluyó sus estudios, el mayor número de alumnos se concentra en estudios sociales y culturales, en el doctorado, en la primera generación, los temas se concentran, en primer lugar, en política educativa y le sigue estudios sociales y culturales en educación. Esto se debe a la permanente presencia de profesores externos que apoyaron el programa en su fase de arranque y a los tiempos que ofrecieron de asesorías y tutorías. En esta etapa, la mediación no fue una estrategia que se aplicara en los comités tutoriales, los coloquios fueron insuficientes y el objetivo curricular del programa que establece concluir con el borrador de la tesis en el sexto semestre no se cumplió. Para junio de 2007, tiempo en que debieron titularse cuando menos 70% de los alumnos del programa de doctorado, únicamente se había titulado una alumna, que representó 5.5% de la generación, al 30 de septiembre del 2008 se había titulado 65% de esta generación.

Es interesante destacar cómo las líneas de investigación donde se concentra el mayor número de proyectos concluidos coincide con aquellas donde los comités tutoriales realizaron de manera empírica acciones mediadoras con y entre sus alumnos, y entre sus colegas como lo establece Ada Corti (2001): se mejoró la comunicación para identificar problemas que sur-

gían entre tutorados, directores de proyecto y comités: hubo acuerdos entre ellos para plantear al alumno lo que cada uno de los miembros del comité conoce y maneja para consensarlo con el director, se cuestionaron posiciones asumidas respecto a los alumnos y en lugar de que prevaleciera la descalificación se buscaron estrategias para mejorar procesos de comprensión, de articulación de ideas y conceptos, así como problemas de redacción. Se buscaron cursos de redacción y con las generaciones nuevas talleres para organizar fichas de trabajo, fichas analíticas y consultas en Internet, entre otras.

La primera generación de doctorado se concentró en la sede de Pachuca, en la segunda, se abrieron dos grupos, uno con sede en Pachuca con 7 alumnos y otro en Guanajuato con 10 alumnos. La tercera generación contó con dos sedes, una en la Universidad de Baja California con 9 alumnos, y otra en Pachuca con dos. De los 141 alumnos que han cursado sus estudios en los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación desde el 2001 a diciembre de 2007, se han fortalecido notablemente las líneas de estudios sociales y culturales, diagnóstico, evaluación y planeación educativa y, en tercer lugar, la línea de currículo, innovación pedagógica y formación. En el cuadro 1 se presenta un concentrado de los resultados obtenidos en tres generaciones de la maestría y 4 del doctorado.

En la generaciones de la Maestría 2003-2004 y 2005-2006 la titulación alcanzó 87% en la primera y hasta 88% en la segunda, y se refleja cómo la comunicación permanente y dirigida hacia el mismo punto incluye en el producto final.

Indudablemente, la formación de los docentes en el área es un factor importante para la relación que se establece con el alumnado en el proceso de tutoría y mediación, así como en la elección de los temas de investigación.

Los proyectos concluidos en ambos programas que se insertan en las líneas de investigación de: currículum, innovación pedagógica y formación así como diagnóstico, evaluación y planeación educativa cuentan con tutores de tesis y comités tutorales conformados por docentes que tienen una formación inicial en pedagogía, psicología o ciencias de la educación, lo que permite que conozcan estrategias específicas para apoyar a su alumnado en diferentes aspectos de su proceso de formación, a diferencia de aquellos que tienen como formación básica la

licenciatura de Derecho, Administración, Sociología o Antropología, quienes, a pesar de haber realizado estudios en educación conocen poco de teorías de enseñanza y de aprendizaje, fundamentales para establecer procesos de mediación escolar.

Cuadro 1.
Alumnos de maestría y doctorado 2001–2005

| Líneas de Investigación | <i>Maestría</i> | | | <i>Doctorado</i> | | | | Total |
|--|-----------------|-----------|-----------|------------------|---------|---------|---------|-------|
| | 2001-2002 | 2003-2004 | 2005-2006 | 1ª Gen. | 2ª Gen. | 3ª Gen. | 4ª Gen. | |
| Estudios sociales y culturales en educación | 6 | 12 | 6 | 4 | 6 | 2 | 4 | 40 |
| Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional | 9 | 2 | 4 | 8 | 5 | 2 | 1 | 31 |
| Currículum, innovación pedagógica y formación | 7 | 3 | 8 | 4 | 4 | 6 | 1 | 33 |
| Diagnóstico, evaluación y planeación educativa | 9 | 5 | 9 | 1 | 1 | 1 | 9 | 35 |
| Estudios comparados en educación | 1 | 1 | *** | | | | | 2 |
| Total alumnos | 32 | 23 | 27 | 17 | 16 | 11 | 15 | 141 |

A partir del 2005 Estudios comparados en Educación es una línea transversal que cubre las otras cuatro.

Fuente: Área Académica de Ciencias de la Educación, UAEH, 2001-2007, Pachuca, Hidalgo.

Se observa la disminución de alumnos en la línea de política educativa en las últimas generaciones de ambos programas debido a que ha tenido una movilidad del profesorado importante y faltan tutores en el tema.

Se ha advertido en las reuniones colegiadas, en los reportes de las bitácoras de trabajo de los estudiantes y en los comités tutorales que los docentes con formación en el área psicopedagógica presentan una relación más cercana con sus tutorados y un acompañamiento sistemático, tienen mayor facilidad para establecer actitudes mediadoras y realizar su función de acompañamiento como tutores. En cambio, aquellos formados como investigadores en instituciones como el

Colegio de México cuentan con conocimiento teórico de menor profundidad acerca de posturas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, así como contenidos sobre el desarrollo y comportamiento humano desde perspectivas psicopedagógicas. Demandan de sus estudiantes una disciplina más rigurosa en el proceso de investigación independiente, similar a la que ellos tuvieron en el programa que los formó. Estas actitudes minimizan el contexto del que han sido producto sus alumnos e incluso los parámetros que los programas de selección del alumnado ponen: las del Colegio de México tienen objetivos diferentes de los de la UAEH. Dan por hecho que sus alumnos manejan modelos de investigación similares o equivalentes a los que ellos conocen y aplican en su práctica cotidiana y el lenguaje metodológico que emplean con frecuencia utiliza una terminología distinta de la que se utiliza en el área de investigación aplicada en psicopedagogía como el concepto de hipótesis que emplean de manera indiferenciada para proyectos de intervención o de evaluación diagnóstica. Comentan que en su formación fue innecesario este acompañamiento y en sus primeros años como tutores realizaban asesorías más espaciadas que se traducían en titulaciones fuera de los tiempos establecidos por la normatividad institucional. Con frecuencia son docentes a los que les resulta difícil entender que el seguimiento que se sugiere a través de las bitácoras de trabajo, reportes de avances a las coordinaciones y la interacción permanente entre los participantes de los comités tutorales favorece la mediación de saberes y el avance de los proyectos.

Resulta interesante señalar que la ventaja de consolidar comités tutorales desde el primer semestre ha mejorado el trabajo colegiado entre los docentes porque se capitaliza la formación que cada uno ha adquirido sobre la educación por su profesión de origen, sus estudios subsecuentes y su práctica en el ámbito educativo y en la investigación. De esta manera, los alumnos integran sus proyectos con una visión más amplia de su “objeto de estudio” y enriquecen sus parámetros para realizar análisis y señalamientos de mayor precisión.

Gracias a esta modalidad ha sido posible mantener un diálogo permanente de los estudiantes con autores que sustentan puntos de vista encontrados o contrapuestos, y se han visto beneficiados porque cuentan con más herramientas para fun-

damentar planteamientos sustantivos y articular sus ideas y reflexiones de manera más fluida.

Indudablemente la relación personalizada con los alumnos de maestría y doctorado ha permitido que, en el plano académico, se realicen avances importantes para el alumnado, como son disertaciones y reflexiones académicas de mayor profundidad, su incorporación como asistentes en proyectos de investigación del área o bien compartir publicaciones sobre sus avances de tesis.

Las relaciones humanas cara a cara y la posibilidad de establecer una permanente comunicación alumno-alumno, alumno-maestro y maestro-maestro han permitido que los programas se fortalezcan.

De la generación de la maestría del 2001-2003 se tituló 62.5% del estudiantado inscrito. En la generación 2003-2004, recibieron beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Moreno, 2002) 87% de alumnos inscritos en el programa. En la generación 2005-2006 el nivel de avance en sus proyectos, en el último coloquio, reportó la siguiente información: 32% tiene avances entre 80% y 95% del proyecto; 14% entre 65% y 79%, y el resto ha alcanzado avances hasta de 40%.

De la generación 2005-2006 del programa de maestría, contaron con beca de CONACYT 93% de los alumnos y para junio del 2008 se tituló 88% del alumnado.

Con los estudiantes de la primera generación del doctorado, la eficiencia terminal fue baja en los periodos establecidos por la normatividad, hasta abril del 2008 se había titulado 23.5% y para septiembre 30 del mismo año se alcanzó en 73%, con la tulación del alumnado que solicitó un prórroga que venció el 30 de septiembre del 2008. De la segunda generación han obtenido el grado dos alumnos, uno de cada sede y el tiempo reglamentario para consolidar su proceso concluyó en diciembre del 2007; 80% de la segunda generación contó con beca de CONACYT y hasta septiembre del 2008 alcanzó a titularse 65%; en el caso de la tercera generación, que concluyó su periodo escolarizado reglamentario en diciembre 2007, disfrutó del mismo beneficio 81% y vence su periodo reglamentario para titularse en junio del 2009.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En el transcurso de esta disertación se pudo apreciar que en los alumnos que lograron concluir su proceso en forma y tiempo se presentó de manera sistemática un proceso de mediación entre el tutor y el alumno, así como el de ambos con el resto del comité tutorial. Para que algunos de los alumnos se titularan fue necesario hacer un reajuste de tutores y de comités, de tal forma que los trabajos avanzaran en un clima de aceptación y reconocimiento. La aplicación de la mediación en los programas de posgrado resulta un camino acertado de transformación positiva del educando, considerando que mejora su autoestima, su motivación hacia el trabajo, su compromiso con su tarea y, con ello, la consolidación de sus proyectos de investigación en tiempo y forma.

Hasta ahora se han realizado en el área estrategias de mediación aisladas, de manera empírica, desconociendo sus principios teóricos y sus estrategias de intervención. Se partió en un principio del supuesto de que el alumnado de los programas de posgrado contaba con una disciplina para el trabajo de investigación y, por lo tanto, con el tutor de tesis era suficiente, no se requería mayor acompañamiento. Ahora se ha reconocido en las reuniones la necesidad de esta comunicación compartida y dirigida, no sólo por parte de su tutor, también del comité tutorial y de los docentes que desarrollan los programas. Los índices de titulación han demostrado que es necesaria la comunicación permanente entre la planta académica, el respeto de acuerdos y la formación y actualización en esta temática.

Ha sido notorio en las reuniones académicas que, cuando uno de los integrantes del comité tutorial descalifica el avance del alumno, su autoestima disminuye, su inseguridad lo confunde y se le dificulta tomar un ritmo de trabajo de nueva cuenta. En esta situación, además de descalificar al alumno, también se está descalificando al tutor y se presentan sentimientos de malestar que se podrían contrarrestar si se asumen actitudes mediadoras, ya que con la mediación todos crecen y todos aprenden, todos echarán mano de los criterios que la conforman, así como del análisis de las funciones cognitivas deficientes en su alumnado. Se abre la posibilidad de entender que cada alumno tiene un ritmo diferente y que se pueden regular

sus actividades si se aplica el tipo de operación que cada uno requiere.

Con la práctica de la mediación, se forman verdaderos grupos colegiados y auténticos comités tutoriales, donde el diálogo y la comunicación permanente son la vía de solución del “conflicto en torno al objeto de estudio”. Resulta más fácil conciliar diferentes enfoques desde la filosofía, la antropología, la psicología, sociología o pedagogía, disciplinas de origen de docentes y alumnos. La mediación funciona cuando se asume como un proceso compartido en equipo, donde son importantes las interacciones que suceden en cada reunión de trabajo, así como el clima y el ambiente educativo que existe en el área de trabajo.

La mediación implica a todo el entorno y, si bien es importante para alcanzar los indicadores de calidad que demanda CONACYT, debe considerar el proceso, no tanto el producto, la toma de conciencia de un trabajo en el que estamos implicados todos los mediadores: tutores, profesores, compañeros, familiares, autoridades educativas, considerando que su tarea es potenciar y transformar, confiar en la fuerza dinamizadora de los procesos educativos.

Finalmente, resulta necesario resaltar que las tutorías en posgrado demandan un número de horas de trabajo considerable para los docentes investigadores y los alumnos. Esta carga de trabajo con frecuencia incrementa el horario de 40 horas semanales de trabajo establecido en la institución, aunque favorece una relación permanente y cercana con los alumnos tutorados.

Para la comunidad de maestros y alumnos que conforma el área académica de ciencias de la educación, las tutorías son un reto permanente, ya que sus funciones además demandan, por un lado, el desafío de formarse como profesores y tutores mediadores y, por el otro, el desarrollo de actividades en los rubros de docencia, gestión e investigación en el resto de los programas que forman parte del área. Esta situación convierte sus jornadas de trabajo en tiempos repletos, donde se precisa en todo momento el cumplimiento de los indicadores de calidad del CONACYT, la permanente urgencia de trabajar de manera colegiada con los cuerpos académicos para publicar y fomentar el trabajo conjunto con el estudiantado a través de los proyectos de investigación asignados a los diferentes equipos que se han conformado en el CINCADE con recursos de PROMEP, CONACYT O

bien de la propia institución. Constantemente hay demandas para realizar investigación en el nivel nacional e internacional, fortalecer redes con otros cuerpos académicos y dar respuesta a los interminables cuestionamientos de hacia dónde queremos ir con la calidad educativa.

En el marco de la innovación de los postgrados en educación será fundamental contemplar la formación de académicos que, además de desarrollar habilidades que les permitan desempeñar cada vez de mejor manera las prácticas educativas que están bajo su responsabilidad, analicen, investiguen y generen propuestas sustentadas para la atención y desarrollo de la educación nacional, desde un conocimiento profundo del campo de la educación y su problemática. La búsqueda de formas de trabajo colegiado intra e interinstitucional permitirá además orientar y dar fuerza a la consolidación de la vida académica en todas sus expresiones: docencia, investigación, difusión y extensión.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, Antonio (1993), “Culturas profesionales de la enseñanza”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, noviembre, pp. 68-72, Barcelona, CISS Praxis, .
- CANALES, Leticia y Tiburcio Moreno (2002), “Formación de tutores académicos en instituciones de educación superior: de la experiencia vivida a la investigación educativa”, en *Memoria del Primer Encuentro Regional de Tutorías*, Guadalajara, ANUIES Centro-Occidente, pp. 37-47.
- CANALES, Leticia y Tiburcio Moreno (2004), “La formación de tutores académicos en educación superior”, en Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 97), pp. 115-161.
- CANALES, Leticia y Tiburcio Moreno (2005), “Tutoría integral y educación de calidad en la educación superior”, en José Ignacio Cruz (coord.), Valencia, Universitat de Valencia (Política Educativa Miradas Diversas), pp. 91-126.

- CANALES, Leticia y Tiburcio Moreno (2007), “Estrategias para propiciar un aprendizaje crítico y reflexivo con base en una docencia de calidad”, en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos; perspectivas y prácticas*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 107-145.
- COOPER, James M. (1999), *Classroom teaching skills*, Boston, Houghton Mifflin.
- CORTI, Ada (2001), *Mediación escolar: algo más que una técnica de resolución de conflictos*. Consultado en <<http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien11.htm>>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2008.
- DELORS, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, Correo UNESCO.
- FRESÁN, Magdalena et al. (2000), *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.
- GALLEGOS RAMÍREZ, Mónica (2006), *Algunas perspectivas y retos del posgrado en educación*. Consultado en <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/posgrados/Posgrado/PONENCIA_20oct06_2_.doc>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2008.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2000), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- LATAPÍ, Pablo (1988), “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19, México, ANUIES.
- MARTÍNEZ, José María, Juan José Brunet y Ramón Farres (1990), *Metodología de la Mediación del PEI*, Madrid, Bruño.
- MORENO BAYARDO, María Guadalupe (2002), “Innovación en los posgrados en educación ¿Sólo un caso particular de lo posible?”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (3), núm. 124, octubre-diciembre, México, ANUIES. Consultado en <http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res124/art6.htm>.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2007), “Sistemas internacionales de evaluación: una práctica reciente”, en Barrón, Concepción y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos; perspectivas y prácticas*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 147-184.

- NAVARRETE MENDOZA, Sonia *et al.* (2007), *Manual del tutor de la UAEH*, Pachuca, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- NOVAK, Joseph y Bob Gowin (1984), *Aprendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- SALVADOR PERALTA, Martha (2006), *El desempeño docente eficiente*. Consultado en <<http://64.233.179.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:V6J45OnGGNwJ:www.tupublicas.com/docs/07-12-2006-79-chavarin.doc+TEbar+mediaci%C3%B3n>>. Fecha de consulta: 1 de marzo de 2008.
- TEBAR BELMONTE, Lorenzo (2003), *El perfil del profesor mediador*, Madrid, Santillana.
- TEBAR BELMONTE, Lorenzo (2004), *Cómo aprender a aprender: aportaciones del paradigma mediador a la función docente*, en Jornadas sobre educación inclusiva-Proyecto Europeo "INCLUES", Madrid, 3 de mayo de 2004. Consultado en <<http://www.fere.es/PEDAGOGICO/documentos/edinclusiva/04.aprenderaprender.pdf>>. Fecha de consulta: 30 de marzo de 2008.
- TEBAR BELMONTE, Lorenzo (2005), *Aportaciones del paradigma mediador a la Orientación Escolar*. Consultado en <http://www.apoex.net/encuentro/textos/paradigma_mediador.pdf>. Fecha de consulta: 10 de marzo de 2008.

Tutoría y mediación II, editado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, se terminó de imprimir en julio de 2014 en los talleres de Tipos Futura, S. A. de C. V. (Francisco González Bocanegra 47-B, Col. Peralbillo, 06220, México, D. F.). En su composición se utilizó la familia tipográfica Century Schoolbook. Los interiores se imprimieron en papel bond ahuesado de 90 gramos y los forros en cartulina couché de 250 gramos. La formación tipográfica estuvo a cargo de Margarita Aguilar Moreno. La edición consta de 300 ejemplares.