



## &lt;Sección especial extraordinaria&gt;

## Prácticas tutoriales y autoaprendizaje en una universidad pública mexicana

Elisa Lugo-Villaseñor y Viridiana-Aydeé León-Hernández

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 26/01/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

## //Resumen

La incorporación de la tutoría a las instituciones de educación superior es un tema que ha adquirido gran relevancia, pero también ha implicado una redefinición del papel que tiene el docente y de su interacción con el estudiante. La finalidad de esta investigación fue indagar de qué modo los docentes-tutores construyen y operan las concepciones sobre la tutoría, así como los condicionantes que se presentan en el dispositivo de formación. La investigación que se realizó fue de corte cualitativo y el diseño correspondió a un estudio en caso, para el cual se utilizó una universidad pública estatal de la región centro-sur del país. Se concluye que la tutoría en la educación superior, restringida a la orientación y seguimiento escolar, es muy limitada, ya que la sociedad del conocimiento demanda una nueva concepción de la tutoría para que sea un espacio para la adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias para la autoformación.

## //Palabras clave

Tutoría, aprendizaje, universidad.

## // Referencia recomendada

Lugo-Villaseñor, E. y León-Hernández, V. A. (2015). Prácticas tutoriales y autoaprendizaje en una universidad pública mexicana. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 284-311. DOI:10.1344/reire2015.8.28221

## // Datos las autoras

**Elisa Lugo-Villaseñor.** Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México. [elisa@uaem.mx](mailto:elisa@uaem.mx)

**Viridiana-Aydeé León-Hernández.** Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México. [vleon@uaem.mx](mailto:vleon@uaem.mx)



## 1. Introducción

Los cambios en el escenario de la educación superior en México han conducido a las universidades públicas a efectuar reordenamientos en la atención y el apoyo a las y los estudiantes en los procesos de formación profesional. Entre estos, destaca la incorporación de la tutoría a la tarea docente, hecho que ha implicado nuevas concepciones sobre sus roles y que tiende a generar tensión en cuanto a la identidad profesional. La nueva tarea de la tutoría ha venido a trastocar las certezas de un modelo tradicional de enseñanza, y se enarbola ante la implementación de otro modelo que refiere como eje central a las y los estudiantes y su aprendizaje.

En los últimos años, la tutoría se ha establecido en las instituciones universitarias como una actividad más de la vida académica, gestada a partir de condiciones y factores relacionados con: a) la coyuntura de cumplimiento de políticas educativas nacionales e internacionales; b) las experiencias de autodiagnóstico institucional producidas en el marco de las reformas universitarias y orientadas por la influencia de tendencias de innovación y flexibilidad en todos los procesos educativos; y c) las formas de atención a las y los estudiantes que podrían contribuir a solucionar problemas de rezago, reprobación, deserción y eficiencia terminal. Ello ha generado la búsqueda de nuevas formas de organización de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como un proceso de acompañamiento de la trayectoria escolar y de las relaciones con los colegas y la institución educativa en general, con lo que se llegó a una proliferación de programas de tutorías y normativas para delinear el trabajo de las y los docentes.

Se distinguen varios planos susceptibles de ser analizados: el de las concepciones (representaciones) de las y los docentes que se desempeñan como tutores y tutoras con respecto a la tutoría y al acompañamiento; la relación que guarda el Programa Institucional de Tutoría y el modelo educativo de una institución en dichas concepciones; las prácticas educativas asociadas a la tutoría; las respuestas de las y los docentes ante la incertidumbre, tensiones y necesidades que la actividad ha generado y su relación con la formación de los estudiantes.

## 2. Objetivos

A la hora de realizar esta investigación, se localizaron pocos estudios que reportaban cómo se desarrollaban y vivían tales procesos, cómo tendieron a modificar la realidad en la práctica educativa y qué opinaban los actores educativos sobre sus propias experiencias. Así pues, a partir de estos planteamientos, se nos plantearon como objetivos los siguientes aspectos: indagar la manera en que las y los docentes que se desempeñaban como tutores y tutoras de una unidad académica de una universidad pública construían y operaban las concepciones sobre la tutoría, así como los



condicionantes que se presentaban en el dispositivo de formación y de qué manera las prácticas docentes tendían a favorecer las trayectorias, el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida de las y los estudiantes.

La tutoría en las instituciones de educación superior (IES) en México.

En el campo de la educación en México la noción de tutoría, de acuerdo con Latapí (1988) y Ducoing (2009), surgió aproximadamente hace dos décadas, por lo que sus prácticas se generalizaron en casi todos los niveles del sistema educativo. Por su parte, Martínez y colaboradores (1989) señalaron que en el ámbito educativo se considera la tutoría como una alternativa a la educación con la que se hace viable construir un espacio privilegiado que proporcione al alumno la posibilidad de un aprendizaje individualizado y le conduzca al desarrollo de sus potencialidades, así como al fomento de su capacidad crítica y creativa, tomando en cuenta no solo su rendimiento académico, sino también su evolución social y personal. En particular, esta perspectiva de la tutoría permite considerar el cambio de paradigma de las y los profesores orientados a la enseñanza trascendiendo esta alternativa y orientándose al acompañamiento y al autoaprendizaje.

Desde otra perspectiva, Lara (2002) hace una distinción dentro de la propia tutoría académica<sup>1</sup> al entender que esta comparte ciertas acciones no solo vinculadas con la docencia, sino con otras actividades y actores tales como la orientación educativa, la asesoría y la consejería académica (*counseling*), entre otras. Tales denominaciones, referidas a la tutoría, comúnmente conllevan a una confusión sobre dichos términos y suelen emplearse indistintamente, sin clarificar algunas de sus particularidades, distinciones y las posibles implicaciones en cuanto al desarrollo de actividades (ver tabla número 1).

Tabla 1.  
Distinción entre actividades relacionadas con la tutoría.

Función/rol	Característica
Asesoría	Es el apoyo específico, experto y concreto de carácter disciplinar, delimitado a una asignatura o área específica del currículum, generalmente no estructurada y a solicitud del estudiante.
Consejería	Es el apoyo escolar estructurado y centrado en aspectos administrativos y de seguimiento a las trayectorias académicas y personales del estudiante.
Orientación	Es el apoyo especializado estructurado en función del diagnóstico de una problemática asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

<sup>1</sup> En este sentido, Lobato (2004) refiere la denominación de la tutoría académica en otras lenguas y utiliza en la lengua inglesa los términos *mentoring*, *tutoring*, *supervision* e incluso *coaching*, y en lengua francesa *tutorat*, *conseil pédagogique*, *supervision* y más recientemente *accompagnement*. De acuerdo con el autor, todas estas coinciden en referir a la persona que tiene la función de guiar, informar y orientar a las y los estudiantes.



Asesoría de tesis	Es el apoyo disciplinar y metodológico específico, experto y concreto, estructurado en función de un objeto de estudio.
Tutoría académica	Es el apoyo sistematizado de carácter disciplinar, profesional y metodológico durante toda la trayectoria escolar.

Fuente: Lara 2002, adaptación de V. León, 2008.

De igual forma, en las instituciones educativas se ha contribuido a la construcción de un amplio vocabulario asociado a la tutoría. Entre algunos de los trabajos que dan cuenta de ello se encuentran Pere (1998), Xus *et al.*, (2003), Rodríguez (2004) y Alonso (2006), y los términos que podemos mencionar son: acción tutorial o tutorial, función tutorial, tutoría individual, tutoría grupal, sistema institucional de tutoría, programa de tutoría y plan de acción tutorial.

Para finales del siglo XX, según lo planteado por Didrikson y Herrera (2002) así como por Moreno (2004), la actividad tutorial en la mayoría de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, se había constituido como una estrategia política para resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal. En algunos otros casos, esta actividad fue desarrollada en el interior de las propias instituciones universitarias como resultado de ejercicios de autodiagnóstico y reformas educativas<sup>2</sup>. Tales reformas incidieron en algunos casos en la conformación de modelos académicos conducentes a la renovación de las misiones institucionales, la reordenación de las estructuras organizativas, la apertura e innovación en el currículum, el reajuste de los roles y prácticas asumidas por docentes y alumnos, así como a la construcción de propuestas curriculares innovadoras, nuevos modelos de formación centrados en el estudiante y su aprendizaje, el énfasis en la flexibilidad académica, el desarrollo de las competencias académicas y profesionales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), y el fortalecimiento de la investigación y la gestión.

Durante la última década del siglo XX, el tema de la tutoría presentó un importante avance en el caso mexicano, ya que se propuso desde la Secretaría de Educación Superior (SEP), afianzar la tutoría mediante un proceso de institucionalización, que logró que se pusiera en marcha en varias universidades públicas, a pesar, incluso, de los diversos cuestionamientos, resistencias y las limitantes de indefinición respecto a su significado y alcances. Con ello, se desarrollaron programas de tutoría como parte de la reestructuración de los planes de estudio, asociados a la formación integral y con énfasis particular en la atención personalizada que requerían las estructuras curriculares flexibles. Además de las universidades públicas estatales (UPE) y federales (UPF), la actividad

<sup>2</sup> Las reformas educativas en el contexto internacional iniciadas a finales de la década de los noventa generan un escenario de expansión de la educación internacional y la creciente conformación de un modelo tripartito (público, privado local y privado internacional), donde aparece la educación virtual y nuevas modalidades pedagógicas híbridas además de un nuevo rol del Estado mediante sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, el establecimiento de redes y alianzas internacionales de docentes e investigadores, así como la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas (Lugo, 2007).



tutorial se instauró en las instituciones de educación superior dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica a través de la incorporación de programas institucionales de tutoría en los Institutos Tecnológicos (IT), las Universidades Politécnicas (UP) y las Universidades Tecnológicas (UT).

En las universidades, la implementación de programas de tutoría tomó como referente el documento *Programas Institucionales de Tutoría*. Este texto supone una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior (IES)<sup>3</sup>, en donde se buscaba que el sistema tutorial respondiera “a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación” (ANUIES, 2002, p. 45).

En la propuesta se analizaban las principales causas del rezago o abandono de los estudios. Asimismo, se reflexionaba sobre la tutoría como estrategia viable en conjunto con otras acciones institucionales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Entre los objetivos de la propuesta de la ANUIES se señalaba lo siguiente:

Contribuir a elevar la calidad de la docencia del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes, y hábitos positivos y la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes [...]; revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes [...]; contribuir al abatimiento de la deserción y evitar la inserción social de los individuos sin una formación acabada [...]; crear un clima de confianza [...]; que permita el logro de los objetivos del proceso educativo; contribuir al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos [...] (ANUIES, 2002, p.45).

La propuesta de tutoría de la ANUIES mostraba a sus afiliadas un marco de organización y operación que debía desarrollarse bajo cuatro puntos principales: 1) la manera de asumir la actividad tutorial, 2) el papel que las y los docentes de educación superior jugaban y su nivel de responsabilidad y compromiso, 3) la formación de docentes para desempeñarse como tutores y tutoras y, 4) la evaluación del programa.

Es importante reconocer que a partir de la incorporación de la propuesta de tutoría de la ANUIES en las IES, se propició el conocimiento más profundo sobre las y los estudiantes,

<sup>3</sup> El nombre con el que se conoce al programa en el interior de las instituciones varía de tal manera que Cuevas de la Vega y Martínez (2005), encontraron que este se asocia con: Programa de Tutoría, Programa Operativo de Tutoría, Programa de Atención Personalizada y Tutoría, Programa Institucional de Tutoría académica, entre otros (p.119).



sobre sus necesidades y dificultades, sus anhelos y capacidades, pero al mismo tiempo, se evidenciaron dificultades y aspectos que requerían ser mejorados. En ese sentido, González y Romo (2005) destacaron que las y los profesores a tiempo completo que se desempeñaban como tutores y tutoras, con frecuencia vivían una saturación de funciones docentes, de investigación, gestión y extensión además de la propia actividad tutorial, además de que se contaba con muy pocos docentes en relación con el número de estudiantes, en relación con la cobertura, y a que la tendencia se enfocaba en la atención a las y los estudiantes del primer año de licenciatura y a aquellos que presentaban problemas relacionados con rendimiento académico, entre otras.

Aunado a la propuesta de la ANUIES, la SEP contribuyó a la incorporación de la tutoría mediante dos diferentes instrumentos políticos de carácter federal con los que se asignaban recursos financieros a la educación superior. Uno de ellos fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y otro fue el Programa Nacional de Becas (PRONABES). La incorporación de tales programas no tuvo los efectos esperados, sino el contrario, pues generó otro tipo de actitudes respecto de la tutoría. Al respecto, Romo (2004) señala que la operación de programas como PROMEP y PRONABES vino a significar serias dificultades, ya que el fundamento de la participación de los interesados en el PROMEP se transformó en un asunto de interés personal y económico, más que académico, ya que al establecerse como requisito indispensable no tuvo el impacto esperado en la formación integral de las y los estudiantes, pero tampoco en el profesorado. Por otro lado, al establecer en el PRONABES la obligación de asignar un tutor a cada becario (para que este pudiera acceder a la beca económica) significó una enorme presión, tanto en las instituciones que contaban con un programa de tutorías como en las que estaban en proceso de implantarlo.

Además, algunas investigaciones sobre la incorporación de la tutoría a la vida académica, realizadas por Del Gesso (2004); Elías (2004); Guzmán (2004); Zazueta, May y Jiménez (2004), reportan algunas de las implicaciones y consecuencias en la actividad docente, entre las que destacan, por un lado, la incertidumbre y preocupación de los sujetos al asumir una nueva responsabilidad que en algunos casos provocó controversias, confusión, asombro y desinterés, así como la indefinición en cuanto a la formación, dedicación y disposición para llevar a cabo buenas relaciones humanas en esta nueva concepción de la relación docente-estudiante. Consideramos que el contexto de indefinición e incertidumbre que presenta la tutoría requiere clarificar sus alcances y limitaciones, los roles que esta tarea implicaba, así como profundizar en el análisis entre el trabajo académico y las actividades de tutoría, ya que se percibía que las instituciones habían dejado con ella una enorme responsabilidad a las y los docentes.

Por otro lado, si bien la tutoría se configuró como una estrategia de acercamiento al estudiante, era necesario replantear tanto las tareas como el nivel de responsabilidad de las y los docentes, ya que ante el número de actividades que se les exigía realizar se



generaron importantes tensiones entre las que se encontraban los recursos destinados para esta actividad. Desde esta perspectiva se ubica el trabajo de Galaz, Duarte y Martínez (2006), donde ubicaron la tensión que desde las prácticas educativas de los sujetos se presentaba, ya que la relación entre el trabajo académico y la actividad tutorial no era de total complementariedad, sino que había factores que influían en ella, tales como el perfil y las responsabilidades de las y los docentes que realizaban la actividad tutorial.

Las necesidades de formación para la actividad tutorial fue una de las demandas más manifestada en las experiencias reportadas. Trabajos como los de Díaz, García y Percastre, (2004) y Záizar *et al.* (2004), dieron cuenta de que algunos docentes reflexionaron sobre la ausencia de la preparación psicopedagógica para guiar a las y los estudiantes, situación que podía impactar en hacer algo diferente de lo que se había planeado en el Programa Institucional de tutorías (PIT). En este sentido, se distinguía que la mayoría de las universidades habían atendido mayoritariamente a la capacitación para el desarrollo de habilidades de los docentes-tutores, y muy poco a la formación de sí mismos como tutores. En algunos trabajos se observó el débil tratamiento que se le había dado a la dimensión de la tutoría. Por su parte, Canales (2004) y Fernández y Rodríguez (2004) cuestionaron los programas institucionales de tutoría que habían priorizado las necesidades de formación de las y los estudiantes dejando de lado la formación de las y los docentes. Aunado a esto, Macedo, López y Magadán (2006) destacaron que mediante los cuestionamientos sobre el acompañamiento de las y los docentes en la actividad tutorial, se ponía de manifiesto que la formación de éstos como tutores y tutoras no era suficiente para poder atender las demandas de la parte subjetiva de las y los estudiantes, de manera que evidenciaron la ausencia en el tratamiento a la formación para la atención de aspectos subjetivos de la personalidad de los estudiantes. Cisneros (2004), por su parte, reconocía la necesidad de adquisición de nuevas competencias en la formación de tutores tales como generar y aplicar el conocimiento, autoaprender, ser crítico, interpretar, informarse, convivir, expresarse, comunicarse, cooperar, ser capaz de resolver problemas, tener iniciativa, curiosidad y motivación; con capacidad de autoconocimiento y reconocer su cultura y la de otros.

A partir de este recorrido por los antecedentes y formas de abordar la tutoría en el contexto mexicano, se pudo distinguir que los procesos de formación de instauración y formalización del PIT condujo, al parecer, a las y los docentes a llevar a cabo nuevas tareas, a ajustar sus prácticas en la relación docencia-tutoría y a la constatación de que los procesos de formación no fueron suficientes para formarlos completamente como tutores. Ello era consecuencia, principalmente, al hecho de que debían asumir una mirada distinta de su propia actividad, lo cual significaba un cambio de su rol tradicional a otro preocupado por favorecer la formación integral de los estudiantes y que implicaba una formación permanente y de apoyo para atender la emergencia de dudas, ansiedades y temores para conducirse como docentes-tutores.

### 3. La tutoría, acompañamiento y aprendizaje autónomo.

Los modelos emergentes de formación centrados en el estudiante y su aprendizaje enfrentan al docente a nuevos retos como, por ejemplo, afrontar la diversidad del estudiantado universitario, acompañarlo en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida. Sin embargo, tales modelos requieren de la formación y colaboración de los distintos integrantes de la institución para que estas intenciones sean posibles, principalmente del mismo docente.

Estos modelos de formación, como refiere Barrón (2004), se perfilan hacia un modelo tutorial encaminado a la eficiencia, calidad y excelencia. Además toman como base el aprendizaje a lo largo de la vida, una orientación hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas, donde se asuma al educando como actor central. En dichos modelos, la tutoría apareció en el escenario ante la necesidad de apoyar los procesos educativos, acompañando a las y los estudiantes en la toma de decisiones desde lo académico hasta lo personal. Para ello, fue necesario, como señala Barrón, reconocer *la tutoría* como una forma de atención educativa, más que como una estrategia para resolver problemas vinculados con la deserción, la reprobación, el rezago educativo y el bajo rendimiento de los estudiantes. Ante esto, fue indispensable crear estrategias de formación autónomas, que permitieran cada vez más al estudiante ser protagonista de su propio proceso educativo, lo que implicó que el papel de las y los profesores universitarios experimentara un cambio hacia nuevos roles de acompañamiento, orientación y tutoría de las y los estudiantes. Así, de acuerdo con Mingorance, citado en Gairín y otros (2004), las funciones de las y los profesores enfatizarían más el aprendizaje que la enseñanza, centrándose en un rol de formador más que de enseñante; se buscaría motivar a los estudiantes para asumir un aprendizaje autorregulado, el logro de una autonomía moral e intelectual y el aprendizaje cooperativo.

La tutoría, de acuerdo con Beltrán y Suárez, aparecería “también como una línea de acción que formaba parte de un nuevo enfoque educativo flexible y centrado en el aprendizaje” (2003, p.29); es decir, el desarrollo de la tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo teniendo en cuenta las trayectorias personales durante la formación, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, la utilización orientada por el docente de las nuevas tecnologías de información y comunicación. En este sentido, Beltrán y Suárez enfatizaban la tutoría como proceso dinámico, que permitía al estudiante obtener de modo continuo información importante para lograr de manera exitosa sus objetivos profesionales, tomar decisiones relevantes en su vida académica, desarrollar destrezas, actitudes, valores y competencias.



En los últimos años, emergió una nueva noción asociada al tema de la tutoría, la de *acompañamiento*. Ardoino (2000) plantea que desde un significado semántico, acompañar significaba “unirse a alguien para ir donde él va al mismo tiempo que con él” (p.8). Para este autor, acompañar implica un proceso en tres vías: de relación, tiempo y espacio; lo que supone una relación intersubjetiva entre sujetos. Dicha relación incluye una posición ética donde se movilizan los sistemas de valores e implica una relación de alteridad. La relación de alteridad es entendida como el encuentro con el “otro” que, debido a sus deseos e intencionalidades propias, se opone a los de uno, a los propios deseos, a la voluntad de control, por lo que se impone aquí como límite; y en una relación recíproca, el uno, se convierte también en el límite del otro. Para este autor, es en el reconocimiento mutuo de estos límites recíprocos donde será posible precisamente situar y distinguir entre algunas formas de acompañamiento, tales como las autoritarias, las de modelado, las de imitación, las de reproducción, las de respeto por la alteridad y hasta las de desarrollo de potencialidades, aquí el acompañamiento se orienta más al coaching.

La noción también es abordada por Pineau (1998), quien destaca que el acompañamiento tiene una función profesional, social y antropológica, en donde se reconoce a) una relación de división, de intercambio, de comunicación; b) un movimiento orientado hacia una relación de igualdad o paridad, desde una relación de disparidad de posición o jerarquía, a una relación de paridad de lugar; y c) una duración, la cual es una relación compartida y alimentada en el tiempo, con principios y consecuencias. Para referir una multiplicidad de tipos de acompañamiento, Pineau plantea el adjetivo biocognitivo, pues asume una unión entre la vida y la cognición que parece ser el objetivo primero entre los otros, la historia de vida en formación y, en consecuencia, un acompañamiento congruente. Este acompañamiento no es ni simplemente intelectual, ni de vida, sino que es una construcción de sentidos a partir de hechos vividos personales, más encaminada a una relación de camaradería o de compañerismo.

Otra aportación sobre la misma noción es la de Paul (2004), quien elaboró una clasificación sobre el acompañamiento y estableció una serie de condiciones y exigencias que los participantes en dichos procesos deben considerar. El autor destacó la correlación del acompañamiento con la dimensión axiológica y estableció tres modalidades de prácticas fundamentales de acompañamiento:

1. Modalidad instrumental. Las prácticas de acompañamiento están enfocadas por un modelo de objetividad, su lógica es instrumental, se centra sobre un objetivo o resultado a atender, la regulación de la acción se da en términos de normas colectivas. Refiere a un enfoque de tipo funcionalista, en donde acompañar se asume como recurrir a expertos.



2. Modalidad de subjetividad. Se apoya en una lógica comprensiva centrada en la persona y la relación. La regulación de la acción se da en términos de investigación de valores y criterios personales. El enfoque es de tipo hermenéutico y acompañar se asume como movilizar los recursos del acompañado.

3. Modalidad de socialización. Parte de la lógica de articulación entre la dimensión individual (a través del proyecto) y la dimensión colectiva (con códigos, normas, reglas y leyes) lo que contribuye no solo a pensar en la elección y decisión, sino también sobre un horizonte relacionado con los valores. El enfoque es de tipo reflexivo y crítico, y el acompañar, además de movilizar los recursos del acompañado, también supone movilizar los recursos del acompañante en una situación dialógica.

De acuerdo con Paul (2004, p. 302), en la ejecución de las prácticas de acompañamiento se deben considerar ciertas exigencias específicas tales como las que se resumen a continuación:

- a) Disponer una triple relación del mundo: relación con el ambiente, con los otros y consigo mismo.
- b) Responder a un triple objetivo: el lugar del sujeto en su grupo social y su cultura de pertenencia, una construcción de una identidad singular y una inserción del orden de lo humano.
- c) Incluir una triple problemática: unión y desunión, de lugar y desplazamiento, de pasaje y avance.
- d) Sustener un triple proceso: de integración, de autonomización y de individualización.
- e) Mantener una triple preocupación, teniendo en cuenta su identidad social, su identidad cultural y su identidad singular.
- f) Considerar una triple pertenencia: miembro de una cultura específica, de una raza y de la especie humana.

Además el autor define tres valores que deberían guiar el acto de acompañar:

- La autonomía, que supone dejar de asistir al otro como incapaz de pensar, hablar, actuar por sí mismo.
- La solicitud o bienestar, el "tomar cuidado" del otro. Esta solicitud abre recíprocamente nuestras posibilidades humanas al tener un alcance existencial y colectivo.



- La autoridad, que constituye una dimensión educativa, en donde se ponen en juego relaciones asimétricas legítimas y necesarias que permiten el reconocimiento mutuo y la emulación recíproca. Supone dejar de concebir el acompañamiento como muleta para otro, como incapaz y frágil, para entrever una relación entre dos personas que tienen a la vez potencialidades y limitaciones.

Por su parte, Yurén (1999) sostiene que el docente que se desempeña como tutor se convierte en cómplice y en un apoyo fundamental para recrear y resignificar la docencia. Desde su perspectiva, tanto en la tutoría como en el acompañamiento suele asumirse una relación diferente a la docencia ya que como...

No es la simple etiqueta que se le otorga a los docentes que participan en el proceso de formación inicial, por tanto no es la figura tradicional del centro de saber que posee todas las respuestas, cuya función es la de transmitir el conocimiento. Contrario a esto, el tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía –que es una forma de praxis– como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva al docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino [porque] sostiene la función de referente destituido. El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite el estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel de la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito (Yurén, 1999, pp 57-58).

Desde la dimensión ética de la tutoría descrita por Yurén (1999), el acompañamiento se distingue por una relación de intersubjetividad entre tutor (acompañante) y tutorando (acompañado). De este modo, el acompañamiento posibilita la oportunidad de que el sujeto se asuma como proyecto, en donde la relación de complicidad del acompañante o tutor posibilita que este se apropie del papel y se perciba como punta de lanza para potencializar el aprendizaje del otro, por lo que para las y los docentes universitarios acompañar implicaba colaborar con las y los estudiantes para que se apropien de las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes propios de la profesión para la que se están formando, además de contribuir al desarrollo de estas habilidades y destrezas en sí mismos. Bajo esta perspectiva, el acompañamiento como apoyo de la actividad tutorial demanda a las y los tutores, por un lado, la necesidad de reconocer la importancia de



establecer una relación de escucha, reflexión y acción entre sus tutorados y, por el otro, asumir el compromiso de apropiarse de los recursos necesarios mediante procesos de formación específicos que le permitan llegar a ser un acompañante competente.

Otra noción relacionada con la tutoría constantemente referida es la de *autoformación*. Esta se observó en los planteamientos de algunos modelos educativos universitarios en los que la tutoría se consideró como parte de las propuestas de formación o, como referiría Yurén, en el dispositivo de formación<sup>4</sup>, en el cual se daba relevancia a la actividad tutorial y, por ende, a una figura de tutor que apoya e impacta en la autoformación y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la postura de Navia (2005), bajo la denominación de autoformación suelen agruparse diferentes propuestas de formación en las que se reconocía la intervención de las personas en su propio proceso de formación. Para esta autora, la autoformación no se realiza en aislamiento, sino en relación con otros; depende de la cultura en que se encuentra inmerso el sujeto e implica siempre una interacción con otros y con el mundo en el que vive. Contribuye, a su vez, a la construcción y el cuidado de sí mismo, así como a la recuperación de la experiencia. Navia considera a la autoformación como “un proceso en el que el ser humano deviene en actor y autor de su proceso de formación”, (Navia, 2005, p.77). En dicho proceso interviene una intencionalidad del sujeto que involucra a todo el ser, reorientando su vida y por tanto su existencia. En la autoformación, de acuerdo con la autora, el sujeto se percibe a sí mismo como alguien que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por sí y para sí, pero a su vez se establece en relación con otros y con el mundo en el que se constituye (Yurén 2000, citado en Navia 2005).

Para Dumazedier (1998), la autoformación se inicia cuando los modos habituales de sentir y hacer son puestos en duda y transformados en cuestionamientos. Este autor distinguió la autoformación guiada como aquella en la que la persona busca una guía periódica y cumple con determinadas etapas, medios y evaluaciones. Por su parte, Yurén (2005), señala que la autoformación requiere de la disciplina, el esfuerzo y la perseverancia que provienen de una personalidad autónoma y autorregulada; y que esta personalidad es estimulada cuando el sujeto posee las competencias para la autoformación. En ese mismo sentido, Tremblay –al estudiar la caracterización de las prácticas de los autodidactas y su relación con la autoformación- pudo identificar que era comprendida como “el aprendizaje por sí mismo en una situación formal, no formal o informal, en una diversidad de medios formales” (1996, p. 154). El mismo autor identificó cinco competencias claves relacionadas con la autoformación: conocerse como

<sup>4</sup> Siguiendo a Yurén (2005), en el campo de la educación, el término dispositivo de formación se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde a una demanda social o a necesidades individuales.

aprendiente, reflexionar sobre y en la acción, tolerar la incertidumbre, ajustarse a los acontecimientos y establecer una red de recursos.

Con relación a la formación de dichas competencias, Yurén (2005) insiste en que cada vez es más frecuente que se insista en la necesidad de formarlas desde las propias instituciones de educación, ya que estas competencias constituyen la premisa de la educación a lo largo de la vida, recomendación que frecuentemente ha sido señalada en los informes de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En otro trabajo, Tremblay definió la autoformación como aquella:

*Situación educativa (pedagógica o andragógica), escolar o extraescolar, favorable a la realización de un proyecto durante el cual la mayor motivación de una persona es la de adquirir conocimientos (saberes) y las habilidades (saber hacer) o de proceder incluso a un cambio duradero en sí mismo (saber-ser). Para hacer esto, esta persona asume un control preponderante con vistas a una o varias dimensiones de su proyecto: contenido, objetivos, recursos, planteamiento y evaluación (Tremblay, 2003, p. 80).*

De acuerdo con Tremblay (1996), la autoformación como situación educativa es exigente, ya que demanda que tanto docentes como estudiantes establezcan nuevas formas de interacción y nuevas formas de relación con el saber, así como una redefinición del rol del formador en términos de agente facilitador. Por otro lado, Sarramona (1999) estableció que:

La autoformación educativa, que abarca las prácticas pedagógicas tendientes a facilitar y desarrollar los aprendizajes autónomos en el contexto de las instituciones educativas. Así se vincula con las técnicas de individualización que se han desarrollado en la enseñanza escolar mediante la aportación de recursos diversos, y donde el docente adopta funciones tutoriales, de dinamizador, de facilitador, etc. en vez de erigirse en exclusivo rector del proceso didáctico. Algunos autores hablan aquí de "formación abierta", si bien esta denominación se solapa con la empleada por instituciones que ofrecen exclusivamente enseñanza a distancia (Sarramona, 1999, p. 29).

Siguiendo lo expresado por Sarramona (1999), la autoformación supone poner la iniciativa del aprendizaje en el propio sujeto que aprende, quien se erige en el protagonista del aprendizaje, mediante la toma de decisiones del ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo. Sin embargo, como han citado diferentes autores (Honorè 1992; Dumazedier, 1998; Bernard, 1999; Navia, 2005; Yurén, 2005;

Tremblay, 2003), tomar la decisión de autoformarse no excluye recurrir a la ayuda de terceros ni a materiales predeterminados. En la autoformación será el propio sujeto quien determine las estrategias de aprendizaje apropiadas, así como la evaluación de los resultados logrados.

Bajo el planteamiento anterior, se reconoce que las y los docente, en su práctica tutorial, han de estimular la formación de competencias necesarias para que sus estudiantes, de acuerdo con Tremblay (2003), puedan conocerse como sujetos aprendientes de manera que les ayude a la reflexión y comprensión de las situaciones y a resolver los problemas y, por otro lado, como refiere Yurén (2005), para que puedan asumirse como sujetos autónomos y autorregulados, capaces de autoformarse y tomar decisiones. Sin duda, lograr esta tarea demanda de las y los docentes-tutores universitarios formarse de manera que puedan adquirir las competencias necesarias para contribuir a que sus estudiantes alcancen sus propios objetivos.

A partir del escenario antes descrito, pudimos reconocer que en el ejercicio de la tutoría en educación superior existe una dimensión ética-educativa que ha sido poco abordada en los programas institucionales que han sido objeto de estudio, ya que como hemos distinguido en el apartado anterior, prevalecen principalmente discursos que argumentan la atención a indicadores de retención, y no se asocian a una perspectiva desde los modelos de formación que privilegian el acompañamiento, la autoformación y el reconocimiento de las subjetividades.

#### 4. Metodología empleada

La investigación que se realizó fue de corte cualitativo, el diseño correspondió a un estudio en caso<sup>5</sup>, pues los informantes no fueron elegidos por su representatividad sino por su capacidad de revelar en el discurso relaciones relevantes; se pretendió la selección de casos relevantes, no con la intención de generalizar la particularidad, sino de particularizar la generalidad (Bertely, 2000, p. 33). Se combinaron dos momentos: uno inductivo -que comenzó con la recogida de datos, el trabajo empírico, y continuó con la reconstrucción de las relaciones descubiertas- y otro deductivo, en el que se buscó corroborar alguna teoría (Goetz y LeCompte, 1988, pág. 130). Las teorías que nos orientaron en el trabajo deductivo fueron la tesis de Abric (1994) en torno a las representaciones, y de Paul (2004) en torno a la tutoría, acompañamiento y aprendizaje.

<sup>5</sup> Bertely (2000), distingue entre los estudios "en caso" y no "de caso", ya que sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. A su vez, Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad".



El caso analizado fue el de una universidad pública estatal de amplio reconocimiento en la región centro-sur del país, con dos periodos rectorales en los que se había integrado un sistema de tutoría institucional en el marco de la aplicación de su modelo universitario. Se eligió una unidad académica en donde los tutores habían transitado por procesos de formación para aplicar la actividad tutorial. Se efectuaron entrevistas en profundidad a un grupo de 8 docentes (4 hombres y 4 mujeres). Se recurrió a este tipo de entrevista porque, de acuerdo con Taylor y Bogdan, permite encuentros “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (1996, p. 101).

Las entrevistas en profundidad se realizaron a partir de una guía temática, fueron grabadas y se transcribieron de manera rigurosa, respetando la estructura conversacional del habla de los entrevistados y procesadas en cuadros de doble entrada en las que se subrayaron los temas sobresalientes y se hicieron algunas anotaciones. Como resultado del análisis, se elaboraron listas de códigos que fueron agrupados en categorías permitiendo la construcción de la estructura categorial de análisis que se integró en tres grandes categorías de análisis: tutoría, formación y prácticas tutoriales.

## 5. Prácticas de las y los tutores

El acercamiento que se propuso centró su atención en encontrar evidencias que permitieran comprender las prácticas docentes asociadas a la tutoría que desarrollan las y los docentes-tutores, así como la relación que estas tienen en los procesos de formación. En un primer momento se identificaron las características de las prácticas tutoriales, las dificultades a las que se han enfrentado en la incorporación de la tutoría a la tarea docente y las estrategias que han asumido para dar respuesta a las mismas. En un segundo momento, se presentan las condicionantes desde donde se desarrolla la tutoría y su escasa atención a la autoformación y al acompañamiento de los estudiantes.

### a) Conceptualización y modalidades.

La forma de asumir la tutoría ha cambiado a partir de las experiencias que docentes-tutores hombres y mujeres han tenido con respecto al tema. Se reconoce en los discursos de los informantes un desgaste del concepto tutoría derivado de la obsolescencia de la actividad que de origen se asoció a la misma, así como del desinterés mostrado tanto por los docentes como por los estudiantes para llevarla a cabo.



[La tutoría] después del primer año ya no funciona porque los chicos saben que van a ir con sus amigos y les preguntan con quién tomar la materia [...] aunque realmente yo les recomiende una materia como tutor, se van generalmente por el criterio de sus amigos, aparte ahora con el sistema [electrónico de inscripción de materias] ya ni siquiera necesitan de nosotros ni para eso, hay chicos que ya están en el segundo año de la carrera y nunca conocieron a su tutor (EM01).

[La tutoría] ha ido decayendo porque siento que por más que se ha hecho para que los estudian vengan a tutoría no vienen, tradicionalmente los que vienen son los de nuevo ingreso [...] porque son los estudiantes a los que no les interesa y dejan de venir, entonces va decayendo (EH03).

A partir de la categorización de modalidades de tutoría propuestas por Rodríguez (2004) y Ariza y Balmes (2005), encontramos la *Tutoría de itinerario académico*, caracterizada por el seguimiento del estudiante durante su trayectoria escolar.

[La tutoría] pues es simplemente de orientación, ellos vienen me exponen cómo va su ruta crítica, cómo van en sus materias, si tienen algún problema con algún curso. (EM02).

[La tutoría] es un proceso para tener seguimiento del estudiante referente a su historial académico, horarios, aprovechamiento, evaluaciones (EH04).

[...] ya en la práctica siento que la tutoría se ha sesgado a actividades administrativas enfocándose al seguimiento de su ruta crítica. (EH08).

Se reconoce en los discursos de los informantes que las actividades señaladas se acercaban más a una noción de orientación, conforme lo estableció Lara (2002), al definirla como el apoyo escolar, estructurado y centrado en aspectos administrativos, de seguimiento de las trayectorias académicas y personales del estudiante, en comparación con la tutoría académica, la cual se caracteriza por ofrecer a los estudiantes un apoyo sistematizado de carácter disciplinar, profesional y metodológico durante toda la trayectoria escolar.

La segunda modalidad identificada fue la *Tutoría de prácticas*, que está enfocada en la supervisión de prácticas profesionales en escenarios alternativos que prepara a los estudiantes para el mundo de trabajo.

[...] yo estoy realizando la tutoría con mis tesisas o alumnos que se están acercando que después de ser mis alumnos se acercan a trabajar conmigo, en





su servicio social, prácticas profesionales o en su tesis más adelante, esta es la tutoría que estoy ejerciendo (EM01).

Una tercera modalidad de las prácticas tutoriales se identificó con la *Tutoría individual*, la cual se refiere a tratar aspectos de carácter personal con cada uno de los estudiantes. Uno de los obstáculos en esta modalidad es que no se llegaba a establecer una relación formal, ya que solo cuando el estudiante lo necesitaba acudía con el docente-tutor, acudiendo a cualquier espacio escolar y resolver dudas.

La cuarta modalidad que se ubicó fue la *Tutoría Grupal*, entendida como la acción sobre un mayor número de estudiantes en menor tiempo, tratando temas comunes e intercambiando experiencias. En cuanto a la atención como el tiempo destinado a la tutoría, las evidencias mostraron que se enfocaba básicamente al final del periodo escolar y con el objetivo de que las y los docentes-tutores autorizaran la selección de asignaturas que los estudiantes habían realizado para continuar con el proceso de inscripción.

#### b) Subjetividades y estrategias identitarias asociadas a la Tutoría.

Entre las limitantes que las y los *docentes a tiempo completo* reportaron haber enfrentado al desempeñarse como tutores, destacaron la tensión que se daba al atender la diversidad de actividades propias de su categoría laboral: docencia, investigación, gestión y tutoría, principalmente, y al comentar que el binomio tutoría-trabajo académico no son de total complementariedad, lo que coincide con lo afirmado previamente por Galaz, Duarte y Martínez (2006). A continuación presentamos algunos de los fragmentos que así lo refieren.

En algunos momentos sí [hay dificultades], porque se empalman varias cosas, tanto las tutorías, las clases u otras actividades y no puedes hacer las tres cosas a las vez, y entonces decimos o corremos el horario asignado o lo bajamos o lo movemos porque a veces sí interfiere (EH03)

Sí, [hay dificultades], cuando se dan las situaciones de converger en tiempo varias actividades y surge una necesidad de un tutorado o tutorados, pues ahí tengo que priorizar y a veces no puedo atender al tutorado (EH04)

Por otro lado, derivado de la evaluación de la actividad tutorial y el peso que esta tiene en la asignación de puntaje en particular en la evaluación al desempeño



docente, identificamos en las respuestas de las y los docentes-tutores cuestiones relacionadas con la frustración y la presión a que se encuentran sometidos para poder acceder a las becas de estímulos al desempeño docente. Aquí mostramos algunos ejemplos:

Yo creo que de repente cuando nos quedamos trabados en la parte de la puntitis si resulta frustrante [...] sin la presión de la puntitis [la tutoría] la ejerzo muy bien. Parece que nuestro único objetivo es que nos evalúen bien, entonces por eso yo digo que nos debe dejar de importar que nos evalúen bien [...] realmente se está perdiendo el objetivo de la tutoría, o sea parece que el objetivo es ganar, obtener la máxima cantidad de puntos para ganar más dinero y yo creo que eso no debe ser el objetivo de la tutoría (EM01).

[...] para muchos es una necesidad acceder a los estímulos pues no les queda de otra, somos evaluados cada cuatrimestre y en base a eso es que te dan los estímulos se supone deberían contrastarse con la evaluación de los estudiantes y de la coordinación pero al parecer no se hace así (EH06).

Al comparar las dificultades y tensiones manifestadas por los informantes se ubicó que aun cuando la representación de las y los docentes-tutores está limitada a los aspectos relativos a la orientación y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, algunos componentes de esa representación entran en tensión con otros elementos del sistema praxeo-cognitivo y rompen el equilibrio del sistema, afectando también a algunos componentes de la identidad (Dubar, 2000).

Esas tensiones se resuelven mediante estrategias identitarias que, en los casos que se analizaron, fueron de dos tipos: de *asimilación* y de *simulación*. Las de asimilación, consistían en apropiarse parcial o totalmente de la actividad de tutoría conforme está planteada en el dispositivo.

La Tutoría realmente es una orientación al final del cuatrimestre para que continúen de mejor manera con sus cursos (EM02).

No he tenido dificultades. Al contrario, los alumnos que me conocen cuando doy clase y soy su tutora vienen y sí les interesa, no veo problema, los atiende como tutora en mi cubículo (EM05).

Las estrategias de *simulación* consistían en la aceptación aparente de lo que el dispositivo les demanda pero que en la práctica no se realiza. Se distingue en los



discursos de las y los docentes-tutores que la práctica tutorial presenta interés por lo que puede representar en el puntaje para acceder a beneficios:

[...] Yo creo que sí hay preocupación en mis compañeros, muchos tienen el interés del tutorado pero muchos tienen el interés de cómo ganar más puntos y mucha gente tiene esa habilidad que sin trabajar con los tutorados tienen un buen puntaje, cómo le hacen sinceramente no sé (EM01).

Muchas veces también depende del tutor, realmente es muy superficial, la tutoría es un requisito y a veces se simula, antes enviaba mi plan de trabajo ahora no sé si se hace, de manera que era un control, ahora no te piden ni listas de asistencia (EH03).

Creo que se han dado procesos de simulación muy fuertes, hay profesores que piensan que la tutoría es una pérdida de tiempo, que no sirve para nada [...] algunos son pretextos de tutores porque no quieren hacer la tutoría, mientras no haya una denuncia de un tutor que no trabaja no pasa nada, como no está reglamentado nada, tú puedes tener tutores que nunca hacen nada (EH06).

Por otro lado, en los informantes con más experiencia en el desarrollo del Programa de Tutoría (principalmente en quienes fueron pioneros en su implementación al interior de la unidad académica) identificamos en sus discursos, reflexiones importantes acerca de la tutoría. Estas reflexiones aludieron a la necesidad de orientar de manera distinta tanto el PIT como la concepción de la tutoría.

Yo insisto es que no debemos ya ser tomados como tutores, la tutoría la estamos ejerciendo como docentes y como asesores, o sea, esa imagen del tutor que yo te cuido o yo tengo que ver tus problemas psicológicos etc., creo que se debe de perder (EM01).

[...] En cuanto a la resistencia por parte de tutores se presentó pero al inicio de la tutoría por la forma como se había estructurado pero cuando entendieron el papel de tutoría ya no lo hicieron (EH06).

Recordando que la tutoría se inscribe en un dispositivo de formación, en donde se asume que los docentes-tutores realizan la actividad de mediación<sup>6</sup>, recuperamos

<sup>6</sup> Siguiendo a Yurén (2005), la mediación es la actividad mediante la cual el docente vincula al sujeto en formación con los elementos del dispositivo, a fin de contribuir a que: a) adquiera las competencias y cualidades necesarias para desempeñarse en un campo profesional



lo señalado por Yurén y Saenger (2006), quienes refieren que la mediación es la actividad nuclear de lo que se conoce como 'práctica docente'. Haciendo la analogía con la práctica tutorial, dicha práctica, en su conjunto, responde a la representación que se tiene del trabajo y de las tareas que este conlleva, es decir de la tutoría. Tal y como establecen Yurén y Saenger (2006), en dicha representación, la tarea, lo que "hay que hacer", entra en juego con otros componentes del sistema praxeológico-cognitivo del sujeto (tutores y tutoras), con sus referentes, valores e identificaciones. Se trata de una representación que, como dice Blin (1997), opera como principio generador para tomar una posición ligada a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y como organizador de los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones (p. 77).

### c) Prácticas de las y los tutores y formación universitaria

Desde las políticas educativas e institucionales que han delineado los programas institucionales de tutoría se ha observado que se concede gran importancia a la formación integral del estudiante. Estos programas contemplan como principales acciones la guía y orientación a las trayectorias de los estudiantes, así como el desarrollo de las habilidades inherentes al desempeño profesional. No obstante, identificamos en el discurso de los informantes, que tanto las y los docentes que se desempeñan como tutores y tutoras no se constituyen como protagonistas en el desarrollo de procesos de formación y autoformación de las y los estudiantes de manera que estos tengan la posibilidad de recuperar la "apropiación de sí mismo" y "la producción de sí mismos", como señala Pineau (1998). Aunado a esta ausencia del potencial formativo de la tutoría, se identificó en los discursos una relación entre tutoría y dependencia, ya que los informantes destacaron que la propia naturaleza del término 'tutoría' alude a hacerse cargo del otro.

Con la tutoría se pretende hacerlos autónomos y fomentar el autoaprendizaje, pero en realidad no se están formando para el autoaprendizaje ya que el tutor les resuelve todo, por lo que también la tutoría los hace dependientes, de manera que hacen lo contrario ya que los estudiantes dependen del tutor (EH04).

La relación entre tutoría y el autoaprendizaje sirve de guía de conexión para que ellos aprendan a aprender solos, sin embargo dudo que esto funcione [...] uno tiene que aprender solo, sin embargo en nuestra carrera por las materias duras ahí si necesitamos apoyo del profesor (EM07).

---

específico, y b) configure un sistema disposicional que le permita resolver los problemas que en ese campo se le presentan y que lo movilizan como sujeto epistémico (que posee saberes), sujeto técnico (que aplica saberes), sujeto ético-político (que sabe interactuar y convivir con otros, en un campo de relaciones de fuerza) y sujeto existencial (que sabe ser y objetivar su subjetividad de manera creativa y original).



Las expresiones anteriores sobre el autoaprendizaje y la autonomía de las y los estudiantes permiten dar cuenta de que, aun cuando se reconocen los límites de la tutoría por parte de las y los docentes-tutores, no se percibe una implicación a promover las competencias<sup>7</sup> orientadas a la autoformación. Con todo, en uno de los informantes sí observamos el reconocimiento de la necesidad de un cambio en la forma de asumir la tutoría desde el trabajo docente y la formación docente, para lograr desarrollar la autonomía e independencia en los estudiantes.

[...] la autonomía y la independencia de los alumnos se va a lograr como docente, mientras yo les deje trabajos en donde ellos vayan en busca de su propio conocimiento yo creo que ese va a hacer el mecanismo [...] esa autonomía va a depender de nuestra formación como docentes, para que nosotros saquemos esa individualidad de ellos, esa independencia (EM01).

Con respecto a las necesidades de formación de las y los docentes-tutores, estos señalaron como necesidades las destinadas a conocer elementos institucionales de la organización universitaria (planes y programas de estudios, servicios de atención institucional, beca, etc.) y la adquisición de habilidades de comunicación para el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes.

Recordando que desde la propuesta de la ANUIES la tutoría ha ido ligada al acompañamiento, indagamos en los informantes sobre la diferenciación de ambas nociones, de manera que, en una primera instancia, identificamos en los discursos analizados diferencias asociadas al tipo de relación que se establece con respecto al estudiante:

[...] pues acompañamiento no creo que sea la relación que llevo con mis estudiantes, bueno yo nos los acompaño, o no siento que la relación sea de acompañamiento con ellos porque no estoy digamos cada semana con ellos siguiendo tan de cerca su desempeño en las materias, o sea realmente es una orientación al final del cuatrimestre para que continúen de mejor manera con sus cursos (EM02).

Desde la perspectiva de Pineau (1998), el acompañamiento pone el acento en la relación de intersubjetividad entre dos individuos, que requiere de una condición de igualdad, camaradería y de compañerismo, y en la tutoría esta relación se

<sup>7</sup> En el sentido que lo refiere Tremblay (2003), quien identifica cinco competencias claves relacionadas con la autoformación: conocerse como aprendiente, reflexionar sobre y en la acción, tolerar la incertidumbre, ajustarse a los acontecimientos y establecer una red de recursos.



orienta a la autoridad y a la supervisión Ardoino (2000). Se identificaron ciertos matices que aluden a estas perspectivas en los discursos de los informantes:

[...] la tutoría tiene un peso de autoridad, mientras que el acompañamiento es ir junto con el estudiante, en donde creo sé que resta autoridad (EH04).

Sí, en la tutoría es más como padres, como de me preocupa, mientras que en el acompañamiento es como amigo, si soy muy amigo te puedo encaminar bien y si no soy amigo no lo haría (EH07).

Dentro de la organización institucional, el ejercicio de la tutoría se asume desde un modelo de objetividad y enfoque de tipo funcionalista en donde las prácticas tutoriales de los docentes se traducen en el seguimiento de aspectos curriculares e itinerarios académicos de los estudiantes. Esta situación ha dejado de lado el tratamiento de la relación de subjetividad desde una lógica comprensiva centrada en la persona y su proceso de formación, así como la necesidad de reconocer la importancia de establecer una relación de escucha, reflexión y acción entre docentes y estudiantes, lo que supone movilizar diversos recursos tanto del docente como del estudiante.

Por otro lado, las dificultades y tensiones derivadas de la confrontación de la propia tarea docente se traducen en respuestas de prácticas tutoriales caracterizadas por la asimilación y simulación. Al mismo tiempo se reconoce que se han observado pequeños espacios de reflexión entre los docentes al reconocer el desgaste del dispositivo en donde se enmarca la tutoría.

## 6. Conclusiones

En esta aproximación pudimos constatar que la tutoría en las instituciones de educación superior presenta como referentes: a) un componente de índole político-económico, pues la tutoría se desprende del discurso de políticas educativas emanadas de organismos y agencias internacionales y nacionales que enfatizan la necesidad de impulsar programas de atención a estudiantes y fomentar la formación integral; en el caso mexicano, tales políticas se asociaron a procesos de evaluación institucional y al condicionamiento para otorgar financiamiento, b) un componente enmarcado por lo educativo, desde las tendencias y enfoques curriculares que tomaban como base el aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas y c) un componente psicosocial, que se

configura a partir de las concepciones (creencias, expectativas, actitudes) de las y los docentes universitarios en relación con la tutoría y sus implicaciones en la tarea docente.

En el dispositivo de estudio, de acuerdo con las percepciones de las y los docentes-tutores la incorporación de la tutoría a la tarea docente se asoció principalmente a lo siguiente:

Implicó un programa que va más allá del ámbito de la orientación escolar o consejería académica (enlace entre el tutorado y el programa educativo, en cuestiones de seguimiento a itinerarios académicos, planificación, legislación y servicios institucionales, becas, requisitos de egreso), de manera que permita aproximar a los estudiantes a los escenarios de la práctica y el conocimiento articulados con los procesos de formación e innovación que el modelo educativo pretende desarrollar.

En relación con las concepciones sobre la tutoría, destacamos que dentro de la organización institucional, esta se asume desde un modelo de objetividad y enfoque de tipo funcionalista y donde las prácticas tutoriales de los docentes se traducen en el seguimiento de aspectos académico-administrativos de los estudiantes, principalmente de itinerarios académicos y trayectoria los estudiantes. Las prácticas que emplearon de tutoría se efectuaron bajo cuatro modalidades: a) itinerario académico, b) prácticas, c) personalizada y c) grupal. Las tres primeras modalidades, asociadas al desarrollo de competencias del estudiante para resolver situaciones administrativas escolares, del campo profesional y la última modalidad fue más una estrategia para apoyar al docente en la atención de una cantidad cada vez mayor de estudiantes.

Esta situación ha dejado de lado el tratamiento de la relación de subjetividad desde una lógica comprensiva, centrada en la persona y su proceso de formación, así como la necesidad de reconocer la importancia de establecer una relación de escucha, reflexión y acción entre docentes y estudiantes, lo que supone movilizar diversos recursos tanto del docente como del estudiante. Por otro lado, las dificultades y tensiones derivadas de la confrontación de la propia tarea docente se traducen en respuestas de prácticas tutoriales caracterizadas por la asimilación y simulación. Al mismo tiempo, se reconoce que se han generado pequeños espacios de reflexión entre los docentes al reconocer el desgaste del dispositivo en donde se enmarca la tutoría. Llamó la atención de forma significativa que se reconozca que la propuesta de tutoría ha generado dependencia en las y los estudiantes, que no corresponda con la propuesta de formación integral y que no se aplique la potencialidad de la tutoría para coadyuvar a promover el acompañamiento, lo autoformativo y, por lo tanto, el autoaprendizaje. También fue significativo que los mismos docentes reconozcan que con la tutoría no se ha logrado favorecer la autoformación y la autonomía para el aprendizaje.

Finalmente, se concluye que la tutoría en la educación superior, restringida a la orientación y seguimiento escolar, se percibe como muy limitada, al contrastarla con los

retos planteados por las sociedades del conocimiento. Consideramos como indispensable transitar desde la tutoría enfocada únicamente al ambiente estrictamente escolar, hacia un nuevo proceso de acompañamiento orientado a desarrollar en los individuos competencias que les permitan hacerse cargo de su propia formación, autónomos y creativos, aptos para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales realizarán su vida profesional y productiva para convertirse en factor de innovación. La sociedad del conocimiento demanda una nueva concepción de tutoría que sea un espacio para la adquisición de conocimiento y desarrollo de competencias para la autoformación y articulación de los ambientes académicos con los entornos auténticos de formación e innovación profesional. De manera que se traduzcan en verdaderos retos y potencialidades para la tarea docente

### <Referencias bibliográficas>

Abric, J. (1994). Metodologías de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques Sociales et Représentations*. Trad. José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas sociales y representaciones Sociales* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.

Ardoino, J. (2000). "De l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation-Analyses*, noviembre, núm. 40, Recuperado de <http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagnantJA.html>

Araujo, M., López, F. y Magadán, C. (2006). Propuesta de un programa de formación de tutores para la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (FCQI), de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Memoria Digital Segundo Encuentro Nacional de Tutoría: Innovando el vínculo educativo*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://saestuc.ucol.mx/Documentos/2doEncuentro.pdf>

Ariza, G. y Balmes, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica* 4, (1) 31-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740104>.

Barrón, C. (2004). Currículum y actores. Diversas miradas. *Perfiles Educativos*, XXVII, 215-223.

Beltrán, J., et al. (2003). *El quehacer tutorial, guía de trabajo*. México: Universidad Veracruzana. México. Recuperado de <http://www.uv.mx>

Bernard, M. (1999). *Penser la mise á distance en formation*. Paris: L'Hartmattan



Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Blin, J.F. (1997). *Répresentations, pratiques et identités professionnelles*. París : L'Harmattan.

Canales, L., (2004). El perfil del tutor académico. *Memoria del Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/116.pdf>

Cisneros, L. (2004). La formación de profesores en el campo de la tutoría académica, una historia de diez años. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/110.pdf>

Cuevas de la Vega, A. y Martínez, A. (2005). Los programas institucionales de tutoría en la instituciones de educación superior (IES). En González R., A. Romo (comps.) *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?* (pp. 119-131). México: Universidad de Colima, Colima.

Del Gesso, A. (2004). Para una buena tutoría En *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/105.pdf>

Didriksson A., y Herrera, M.A., (Coord.) (2002). *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Universidad Autónoma de Zacatecas.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: PressesUniversitaires de France.

Ducoing, P. (2009). Tutoría y mediación I. *IISUE Educación*. México: UNAM.

Dumazedier, J. (1998). La montée de l'autorformation dans l'éducation permanente: une approche sociologique et historique (intervention dans table ronde). *Les six thèmes, Biennale de l'éducation et de la formation* (CD-ROM). París.

Elías, M. (2004). Aprendiendo a ser: una reflexión desde la experiencia como docente-tutora. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/32.pdf>

Fernández, M., Rodríguez, M. (2004). La tutoría: una mirada desde el tutor. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México:

Universidad de Colima. Recuperado de:  
<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/83.pdf>

Gairín, J. Feixas, M. Guillamón, C. Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (1), 61-77. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418105>

Galaz, J., Duarte, M y Martínez, J. (2006). Las Tutorías y el Trabajo Académico: Complementariedad y Tensiones. *Memoria del Primer Encuentro Regional de Tutorías del noroeste*. México: Universidad de Sonora. Recuperado de:  
<http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/GalazFontes.pdf>

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata: Madrid.

González, R. y Romo, A. (2005). *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?*, Colima- México: Universidad de Colima.

Guzmán, C. (2004). La emergencia de ser tutor: entre el discurso y la realidad. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de:  
<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/104.pdf>

Honorè, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'oeuvre á l'existence*. París: L'Harmattan.

Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, IV (1), Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14240106>

Latapí, P. (1988). La Enseñanza Tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, XVII (68), 1-9. Recuperado de:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista68\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf)

Lobato, C., Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. *Educación XXI*, 7, Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600707&iCveNum=0>

Lugo, E. (2007). Reformas Educativas y Curriculares en la Universidad Pública. *Calidad Educativa: ¿Con Visión Económica o Social?* (pp. 423-432). Puebla: FESI.

Moreno, M. (2004). La importancia de la tutoría en el marco de la innovación curricular. En Cárdenas, A, Castro, D, Díaz, M, et al. *La Tutoría: una nueva cultura docente* (pp.5-15). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En Yuren, T., Navia, C., y Saenger, C. (comps.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 73-94). Barcelona-México: Pomares.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Rodríguez, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento. México. DIE.
- Romo, A. (2004), Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/116.pdf>
- Sarramona, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (3), 28-37.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 39 (1-2), 153-176.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Canadá: Les presses de l'Université de Montreal.
- Xus Martín *et al.* (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yurén, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*. México: UPN.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. México: Paidós.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). México: Pomares.
- Yurén, T. & Saenger, C. (2006). La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14, 1-26. Recuperado el 6 de abril de 2007 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020543025>



Zazueta, M.A., May, M.R. y Jiménez, G. (2004). Dificultades en la acción tutorial reportadas por los tutores de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Campeche. *Memoria Digital Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/208.pdf>

#### Documentos Institucionales

ANUIES (2002), Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. ANUIES, México, [en línea] recuperado el 5 de abril de 2006 de <http://www.anuies.mx>

SEP (2006), Programa del Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas, SEP, México, [en línea] recuperado el 16 de julio de 2007 de <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>

SEP (2007), Reglas de Operación y los indicadores de evaluación y gestión del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES), Diario Oficial del la Federación, Órgano del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

