



## **SIGNIFICADOS Y ESTILOS TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

**Eje temático:** La tutoría como acción formativa de docentes y estudiantes.

**Nivel del sistema escolar:** Licenciatura

Nombre: López Guerrero María del Rosario correo: chayis2001@hotmail.com

UACM Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM FES-ARAGÓN

### **RESUMEN**

Se exponen resultados de la investigación cualitativa: La tutoría desde los actores: sentidos y significados en el Plantel Cuauhtepc de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el objeto de estudio fue conocer la construcción de la tutoría desde los actores, tutores y tutorados desde el mundo de la vida cotidiana. La perspectiva teórica Weber (1999), Schutz (1993), Berger y Lukmann (1997), permitió reconocer la tutoría como una acción social, en tanto, la conducta de unos involucra a otros. Los hallazgos muestran tensiones entre lo presupuesto y problemático en la definición de los contenidos de tutoría por tutores y tutorados, también en los estilos de tutor y tutorado, donde destacan los siguientes: Tutor presente-presente, alta intervención (relación directiva), Tutor ausente-ausente, sin intervención (relación ausente), Tutor ausente-presente, intervención media (relación guía), Tutor presente-ausente, intervención baja (relación orientadora). Tutorados que demandan distintos niveles de intervención, dirección, guía u orientación.

Palabras clave: Tutoría, autonomía, contenidos de tutoría, tutor, formación académica.



## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la ponencia es mostrar parte de los resultados de la investigación: *La tutoría desde los actores: sentidos y significados en el Plantel Cuauhtepac de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)*, que desarrolló como objeto de estudio la construcción<sup>1</sup> de la tutoría desde los actores en la vida cotidiana, a fin de comprender la tutoría como acción social, significados, motivos y creencias detrás de las acciones de los particulares, desde los aportes teóricos de Weber (1999), Schutz (1993), Berger y Lukmann (1997), pues el mundo de la vida cotidiana es ante todo, un mundo intersubjetivo, un mundo común, ¿pero cómo se comprende y organiza el mundo intersubjetivo?, en este sentido, la acción social es una acción significativa cuando existe interpretación entre los sujetos que interactúan. Para comprender el objeto de estudio se identificó el plantel Cuauhtepac como un mundo de vida donde coexisten los tres mundos, predecesores, contemporáneos y sucesores, definidos por Schütz, (1993) y como un espacio de experiencia básica con los otros, la que se produce cara a cara (face to face), prototipo de la que derivan otros modos de relación. Por ello, este estudio parte de recuperar la tutoría desde lo cotidiano, desde lo que los tutores y tutorados hacen o dejan de hacer y que expresa los significados que le otorgan, combinatoria que no es mecánica sino compleja por las implicaciones subjetivas e intersubjetivas que entran en juego.

El análisis de las prácticas de tutoría, permitió identificar que la problemática supera su sentido técnico y organizativo, al interrogarse sobre su relación con el sentido y significado de la docencia, al rastrear respuestas en el proyecto educativo de esta universidad y descubrir distancias entre la orientación pedagógica, filosófica y social del proyecto con las prácticas cotidianas de la comunidad universitaria. Aunque la investigación aporta diversos hallazgos, ahora se exponen algunas tensiones identificadas sobre lo presupuesto y problemático para tutores y tutorados al definir los contenidos de tutoría y sus significados y sobre los estilos de tutor y tutorado.

---

<sup>1</sup> Documentar la práctica tutorial como acción social no parte de cero, alude a la forma cómo los actores significan sus acciones en interrelación, entre los requerimientos de la institución educativa, la subjetividad, el sentido común, la formación, la experiencia profesional y los referentes contextuales de maestros y estudiantes que van conformando un mundo de vida particular. Hablar de construcción significa la posibilidad de potenciar una situación histórica determinada, constituir prácticas sociales para organizar la realidad desde distintas visiones de futuro, la realidad puede ser potenciada en direcciones posibles conforme las motivaciones del actor, “que se ve a sí mismo como agente creador y como controlador potencial de su propia vida al forjar su propia historia” (Zemelman, 1989,19).



### Significados y estilos tutoriales en el plantel Cuauhtémoc

Los argumentos que sostuvieron la investigación fueron que: la tutoría está explícita en el proyecto educativo de la UACM, donde se define su sentido y orienta su funcionamiento, coincide con las políticas de Educación Superior, pero difiere en la función, pues la tutoría en la UACM no tiene carácter remedial, sino de fortalecimiento académico de todos los estudiantes, por ello, todos cuentan con un tutor y todos los docentes son tutores, es decir, existe la inversión en recursos e infraestructura para que la tutoría se realice, sin embargo, es muy diversa en la importancia asignada por los actores, los contenidos abordados, la regularidad de las sesiones con los tutorados, tipo de vínculos con los estudiantes, por ello, la investigación partió del supuesto de que las acciones de tutoría están estrechamente relacionadas con el sentido que los actores (tutores y tutorados) le asignan en un proceso de construcción social y cultural, en el que la subjetividad juega un papel fundamental. Las interrogantes guía en el proceso de indagación fueron: ¿cómo se configura el trabajo tutorial?, y ¿qué sentido y significado tiene la tutoría para los estudiantes y maestros de la UACM campus Cuauhtémoc? Desde esta visión, se optó por la fenomenología<sup>2</sup> como alternativa pertinente, teórica y metodológicamente porque demanda entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, es decir, se inspecciona el modo en que se experimenta el mundo. “La realidad que importa, es lo que las personas perciben como importante.” (Taylor y Bogdan, 1987:16); el investigador busca comprender a través de instrumentos cualitativos, como la observación y la entrevista y otros que produzcan datos descriptivos los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas, lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, es el eje articulador de significados para construir la realidad social. (Berger y Luckman, 1999)

Así, el trabajo de Schutz, Berger y Luckmann fueron los referentes teóricos, además, de herramientas metodológicas de corte etnográfico, como el registro de campo, observación y entrevista.

---

<sup>2</sup> La fenomenología refiere a la comprensión del marco referencial del actor social, por lo que teórica y metodológicamente define el modo en que se estudia e interpreta lo estudiado



### Lo presupuesto y lo problemático en los contenidos tratados en la tutoría

Observar en los datos la presencia de tipos de tutoría y sus contenidos correspondientes expresa, por una parte, el acervo de conocimiento<sup>3</sup> del tutor, y el margen de correspondencia con su situación particular, esto es significativo porque dicha correspondencia será más estrecha, o no, dependiendo la cercanía o lejanía con su especialidad y sobre todo con su biografía, su historia personal.

Los tutores y tutorados se enfrentan a problemas y formas de solución, es decir, cuando lo presupuesto como juicio de contenido determinado-indeterminado, no corresponde con la experiencia previa, se establece una contradicción con el flujo de experiencia y situación del actor, se rompe la rutina y surge lo problemático. (Schutz, 2003)

En este caso, lo presupuesto constituye la percepción de los actores respecto que la tutoría apoya a los estudiantes, quienes, sí asisten, tienen mejor desempeño académico, sin embargo, también se expresa aquello que rompe con lo presupuesto, cuando la tutoría no se cumple, ya sea por razones del tutor o del tutorado, incluso cuando a pesar de que se realiza la sesión tutorial, el objetivo puede ser cuestionado por los contenidos tratados, ambas partes viven lo problemático al enfrentar situaciones que rebasan lo académico en la relación tutorial, y no siempre existe el acervo o algo en la experiencia previa del actor que favorezca la solución. También desde la institución se presupone que por el nombramiento de docente tutor, automáticamente se cuenta con el conocimiento y la experiencia para realizar la tutoría.

Este flujo de experiencia básica entre tutores y tutorados surge de la relación cara a cara (face to face) (Berger y Luckmann, 1999), donde el ajuste de la situación tensiona los límites y contenidos de la tutoría derivando problemas que se transforman, de problemas posibles en problemas reales, de acuerdo a la exigencia y posibilidad de explicitación del horizonte del actor. Los límites de la acción tutorial se constituyen como un problema real que se manifiesta de forma variada según la visión y proyecto de cada tutor y tutorado, en este sentido, se identifican las siguientes posibilidades:

---

<sup>3</sup> El acervo de conocimiento es su insumo para pensar el mundo de la vida cotidiana, opera como una totalidad de evidencias que se ajustan a las situaciones como flujo de la experiencia entre lo determinado e indeterminado. (Schütz y Luckmann, 2003)



a) Tutoría limitada a lo académico.

Desde la experiencia del tutor:

*[...] nosotros no podemos ya resolver un problema de este tipo, de salud, o de problemas específicos, analizarlo hasta dónde puede la tutoría trabajar, ¿no?, pero a la vez, si ya no resuelve, ¿a quién le corresponde, a qué órgano en la Universidad? (EPAT2:452-455)*

Desde la experiencia del tutorado:

*Más que nada académicamente, porque igual y en la familia eso no lo pueden entender porque, por ejemplo, en la mía nadie ha estudiado, ¿no?, y no sé, no podría decirles, este, pedirles un consejo en base a mi carrera, ¿no?, porque pues, obviamente, me lo darían, pero no tendría como un, no sé, algo fuerte en mí, porque mi tutora es como autoridad y es la que conoce, y me puede como que ir guiando mejor, en ese sentido. (EAAT4:657-662)*

b) Tutoría académica y personal si es necesario.

Desde la experiencia del tutor:

*[...] que los chicos sientan que también los problemas familiares, los problemas de la escuela, en un momento dado, los problemas del trabajo, siempre van a estar como entrelazados, y no pueden estar porque suceden problemas en la familia, tengas que olvidar la otra parte como resolverlo, y es un rollo de decirles, bueno, te tienes que enfrentar, no les puedes dar la vuelta. Tienes que estar asumiendo las distintas responsabilidades que te está tocando jugar [...]. (EPAT1:82-87)*

Desde la experiencia del tutorado:

*[...] no quedarse solamente en lo académico... Bueno, sí quedarse en lo académico, que es lo primordial, pero también intentar ver, este, más allá, ¿no? ¿Por qué vas mal en las materias?, Por esta razón. Y así como que platicar, tener un acercamiento [...]. (EAOT3: 429-432)*



c) Tutoría no limitada a lo académico.

Desde la experiencia del tutor:

*[...] la tutoría también tiene que ver con cómo tú apoyas al estudiante en esas dificultades que se presentan que pueden ser obstáculos para su proceso formativo, pues no las sabes, cuándo se van a presentar, en qué momento, bajo qué lógica. (EPAT1:230-233)*

Desde la experiencia del tutorado:

*[...] en algún momento llegas a dudar de lo que quieres estudiar y no sabes ni quién te pueda decir; o tienes alguna duda sobre un tema y así como que con el maestro, pero así muy académico la explicación del maestro, ¿no? Entonces la tutoría, este programa que tiene la Universidad, pues ayuda mucho a eso. (EAOT3: 482-485)*

En suma, la identificación de lo problemático se ubica desde el establecimiento de los límites de la tutoría. Decidir si la intervención atañe solo a lo académico o incluye otros aspectos vinculados a la vida personal del estudiante, resulta problemático en la situación de cada actor.

Interrogarse por los contenidos que deben programarse en la intervención tutorial plantea diversas respuestas, como se ha expuesto hasta aquí, las posibilidades parecen estrechamente vinculadas con las circunstancias de la relación tutorial, desde luego, con el acervo de conocimiento de los actores y su flujo de experiencia.

### 1) La formación para la autonomía, entre los estilos de tutor y tutorado.

Desde el proyecto educativo<sup>4</sup> se orientan las funciones y actividades correspondientes al profesor tutor, actividad que puede pasar de la directividad, a la guía u orientación, dependiendo del estilo del docente tutor y el proceso de autonomía y responsabilidad en que se encuentran los estudiantes. Algunos autores coinciden en que la docencia y la tutoría son como dos caras de la misma moneda, más si se trata de la misma persona

---

<sup>4</sup> La relación tutorial favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, principio fundamental, que implica la capacidad del estudiante para tomar decisiones y hacerse responsable de sus acciones (UACM, 2007).



docente-tutor, sobre esto Zabalza, (2009: 126) señala “que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no solo enseñante sino también tutor de sus estudiantes”.

Como ya se mencionó, de acuerdo a la práctica que asuma el docente y de su propio proceso formativo, tenderá a conformar un estilo como docente-tutor; es decir, un conjunto de formas que configuran una manera de ser, actuar y realizar la función a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos puestos en operación, que incluyen las motivaciones, valores, representaciones, hábitos, tradiciones, juicios éticos y morales. En dicha configuración el tutor representa su función profesional, cómo se siente interpelado por los otros, su interpretación de las expectativas de los estudiantes, directivos y de sus pares. Cada docente tiene su propia historia, una formación y una trayectoria única, por ello, el estilo docente es distintivo de cada uno; conjuga los sentidos y significados que se ha apropiado en el proceso intersubjetivo de su formación (Yurén, 2005).

En esta investigación los estilos que se identificaron son:

a) Tutor ausente-ausente, sin intervención (relación ausente).

Se trata de un estilo en el que no se considera importante la práctica de tutoría y se justifica argumentando que los docentes no son psicólogos y tampoco padres de los estudiantes quienes son adultos y saben decidir con responsabilidad, en este estilo no hay intervención y la relación no logra establecerse.

Así lo afirman los tutorados, [...] yo tenía entendido que íbamos a tener como sesiones con el tutor durante el semestre, y bueno, desafortunadamente no se concretó ninguna (EAA1)<sup>5</sup>

[...] he visto, desgraciadamente, profesores que le ponen en la puerta “Ahorita no molestar” EAO3.

Por su parte los tutores señalan: [...] uno pone su horario ahí y ya, los estudiantes no asisten. (EPA2).

b) Tutor presente-presente, alta intervención (relación directiva).

---

<sup>5</sup> La nomenclatura usada es: O= observación, E = entrevista, Pa.= profesora, Po.= profesor, Aa.= alumna, Ao= alumno, Tra.= tutora, Tr.= tutor, Tda.= tutorada, Tdo.= tutorado, Ta.= tutoría, DC= diario de campo



En este caso el estilo sobrepasa la atención sobre el estudiante, llega al control y por buscar cambio satura al tutorado, sobreprotege al estudiante alterando el rol de tutor.

Los testimonios de tutorados dan cuenta de esta situación: La manera con la cual trabajamos dentro de las tutorías no me parece adecuada ya que el tiempo era excesivo (DCA4).

Al respecto los tutores dicen: [...] la relación permitió que hubiera una relación también como muy estrecha, incluso una de ellas me dice *mamá lila*, me ve más allá de su simple profesora y de su simple tutora, porque creo que se han construido como lazos de afecto fuertes. (EPA1)

c) Tutor ausente-presente, intervención media (relación guía).

Este estilo se caracteriza por estar disponible para atender a los tutorados, pero busca otras alternativas para aprovechar al máximo el tiempo, como internet e incluso el teléfono, establece una relación con vínculos explícitos pero no excede su intervención, crea un espacio de autonomía para tutor y tutorado. Así lo expresan los tutorados.

Depende tanto del tiempo que él tenga como del que yo lleve, porque a veces, no sé, podemos decir que nos veremos a tal hora, pero ¿si él no puede y yo tampoco?, o si yo sí puedo, pero él se tuvo que ir. (EAA5).

Por su parte los tutores expresan: Yo, publico mi horario en que realizo la tutoría. (EPA2)

d) Tutor presente-ausente, intervención baja (relación orientadora).

Lo interesante de este estilo es que su intervención es importante pero no estelar, es decir, aparentemente pasa inadvertida porque se da en la relación dialógica y pretende que el tutorado sea el personaje central a cargo de su propia formación.

Así lo expresan los tutorados, [...] no estar en el ámbito paternalista de que él te va a estar dirigiendo las cosas, sino que es nada más un apoyo y que tienes la referencia de que ahí hay un maestro que está abierto cuando tú necesitas, tienes una necesidad, él te la puede explicar, ayudarte a resolverla. (EAO3).



Por su parte los tutores enuncian, [...] entonces nos sentamos a charlar sobre el problema, pero también, aprovechando que ya está aquí el alumno, la alumna, a hablar sobre otras cuestiones pendientes que tenemos, ¿no? Sobre todo cómo van, qué otras actividades tienen aparte de la escuela [...] (EPA3)

Los estilos de los tutorados están más relacionados con las necesidades académicas que enfrentan, porque no todos necesitan lo mismo, algunos requieren mayor intervención, otros una guía y algunos solo orientación, además existen tutorados con una trayectoria escolar más influenciada por experiencias heteroformativas, directivas y dependientes que otros (Yurén, 2005). Esta variedad plantea muchas posibilidades de combinación de estilos de tutores y tutorados que puede o no favorecer la formación en la autonomía.

Así, ejemplo de posibles combinaciones pueden ser: un estudiante dependiente con un tutor ausente o directivo, no establecerán una relación favorable para la autonomía, igualmente un estudiante independiente con un tutor directivo, es muy probable que no funcione porque uno de los elementos fundamentales de la autonomía como la reciprocidad no se llevaría a cabo.

La idea no es homogenizar los estilos de docentes-tutores, al contrario la diversidad enriquece la posibilidad de las experiencias formativas, con la condición de comprometerse con el sentido del proyecto educativo, sin perder de vista los fines formativos, los motivos e ideales que constituyen el reto a alcanzar en la práctica pedagógica del día a día.

Por tanto, el proceso de la relación tutorial comprende distintos momentos, a) el establecimiento del vínculo, inicio y diagnóstico, planeación y acuerdo de objetivos, evaluación y finalización, proceso mediados por la relación pedagógica entendida como el conjunto de interacciones entre tutor y tutorado en una institución educativa a fin de “facilitar la adquisición de determinadas competencias, motivaciones, aptitudes y cualidades que el tutorado requiere en su proceso formativo” (Yurén, 2000: 34).

## **CONCLUSIONES y PROPUESTAS**



Conocer las tensiones que enfrenta el docente-tutor es un insumo relevante para orientar un programa de formación de tutores; al identificar el tipo de prácticas y referentes pedagógicos con que cuentan es posible establecer las necesidades de formación, a fin de graduar el proceso formativo que favorezca la comprensión de dichas tensiones y estilos así como una práctica constantemente revisada, reflexionada y cuestionada para reconocer lo que se es en lo que se hace y de ese modo avanzar en la mejora de la práctica pedagógica en la relación tutorial.

## REFERENCIAS

Schütz, A. (1993) La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, Paidós.

----- y Thomas Luckmann (2003) Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires, Amorrortu.

UACM, (2007) El proyecto educativo de la UACM. Documento de apoyo académico. México: UACM.

Yurén, T. (2005), Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona, Ediciones Pomares.

Zabalza, M. Á. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zemelman, H.(1983 Historia y política en el conocimiento. México: UNAM