



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ARAGÓN"
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MARÍA DE LOURDES GARCÍA PEÑA

TUTOR:
MTRA. MARÍA DE LA PAZ SANTAMARIA MARTÍNEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A DIANA ANDREA Y FEDERICO
Por compartir sus vidas conmigo.

A RODOLFO Y MA. DE LA LUZ
Por mostrarme el camino a seguir

AGRADECIMIENTOS

El haber concluido el presente trabajo fue muy gratificante para mi vida profesional. Gracias a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación: en primer lugar a mi tutora Mtra. Ma. De la Paz Santamaría Martínez, quien a través del tiempo mantuvo su apoyo y su interés por mi trabajo.

También fue muy determinante el aliento que recibí del Dr. Victor Alvarado Hernández y el Dr. Antonio Carrillo Avelar, pues gracias a sus consejos pude llegar a esta meta.

Las aportaciones metodológicas de la Dra. Patricia Medina Melgarejo, fueron muy valiosas para darle sentido y trascendencia a este trabajo.

En general agradezco a mis revisores: Dra. Guadalupe Villegas y el Mtro. Gelacio Peralta por su tiempo y dedicación a las correcciones de esta tesis.

Finalmente agradezco a la División General de Estudios de Posgrado, por su apoyo al desarrollo de esta investigación y en general a la Facultad de Estudios Superiores Aragón por las facilidades brindadas.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	I
CAPÍTULO I. EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN	
1.1 Antecedentes a la Maestría de Pedagogía.....	2
1.2 Plan Nacional 2002-2006.....	10
1.3 Análisis al Programa de Maestría de Pedagogía.....	13
1.4 El Reglamento General de Estudios de Posgrado en materia tutoral.....	21
CAPÍTULO II. LA TUTORÍA EN LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA	
2.1 Historia de la Tutoría en la UNAM.....	32
2.2 Concepto de Tutoría.....	35
2.3 Tipos de Tutoría.....	38
2.4. Funciones de la Tutoría.....	41
2.5 Las características del tutor.....	45
2.6 La Tutoría como proceso de Formación en la Maestría de Pedagogía de la FES Aragón.....	47
CAPÍTULO III. LOS PROCESOS TUTORALES DE LA MAESTRÍA EN LA FES ARAGÓN	
3.1 Estudio de Caso.....	57
3.2 Definición del Problema y Planteamiento de Objetivos.....	59
3.3 Momentos en la Recolección de Información.....	70
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS TUTORALES EN PEDAGOGÍA DE LA MAESTRÍA EN LA FES ARAGÓN	
4.1 Interpretación de los Expedientes de Tutores.....	76
4.2 Interpretación de los Cuestionarios de Tutorados.....	82
4.3 Interpretación de Entrevistas	89
CONSIDERACIONES FINALES.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	128
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, se denomina *La Tutoría como proceso de Formación en la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón*.

Su objetivo principal es: *Dar cuenta de cómo la tutoría, se vive como un proceso de formación*, en dicha maestría, a partir de la implementación establecida, en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde 1986.

El tipo de investigación que se realizó, fue el estudio de caso, entendido, como una entidad o unidad de observación a estudiar, es decir: la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón; el estudio de caso, es un fenómeno provisto de especificidad, límites y espacios temporales definidos (Kroll, Tarrés, 2001), dentro de la investigación cualitativa, en las ciencias sociales y humanas.

El referente teórico, para desarrollar este estudio se encuentra inmerso en el ámbito interpretativo, bajo la teoría del interaccionismo simbólico, sustentado por Herbert Blumer (1982), en el que se busca entender los procesos sociales, a partir de las resignificaciones que los individuos van logrando, es precisamente la tutoría un proceso social, en constante resignificación, por parte de los propios sujetos que la viven. A partir de esta interacción entre la comunidad que integra la maestría en Pedagogía de Aragón, se busca entender como han representado a la tutoría en Aragón.

Por lo anterior, la intención de este estudio de caso, no es la comparación, sino la interpretación, su investigación es a profundidad, a fin de obtener datos cualitativos que pudieran dar cuenta, sobre la identidad de la tutoría en Aragón, durante el período 2002-2003.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos principales, el primero es denominado: *El programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón*, en éste se detalló la estructura curricular de la maestría, para localizar en dónde se integra la tutoría. También se analizaron algunas de las políticas nacionales y de organismos internacionales, respecto al trabajo tutorial, con el fin de entender que la tutoría hoy por hoy, es una exigencia a nivel mundial, en las licenciaturas y posgrados.

También en este primer apartado, se revisó el contenido del RGEPE en materia tutorial, con el fin de entender cuáles son las disposiciones que la UNAM determina, para llevar a cabo la tutoría en los posgrados.

De esta manera se resalta, cómo las tutorías, han ido adquiriendo importancia, en estos niveles educativos, sin ser de ningún modo aisladas, de los intereses políticos de nuestro país, sino que son parte de las nuevas exigencias, que los posgrados tienen que ir integrando.

Para entender la función tutorial, hace falta no sólo estar al tanto de dónde surge y cuáles son sus lineamientos, sino también tener claro, cuáles son sus objetivos, al interior de una institución educativa. Sobre todo comprender que en el caso del posgrado en Pedagogía, la tutoría no solamente es requerida para elaborar la tesis, en el menor tiempo posible, sino que también debe ser un apoyo importante en la formación académica del alumno, ya que debe ayudarlo a orientar sus expectativas y a conducir sus intereses, pero sobre todo la tutoría debe acompañar al estudiante, para actuar de manera independiente.

El segundo capítulo es designado: *La Tutoría en la Maestría de Pedagogía*, en este apartado, se integraron los aspectos teóricos conceptuales importantes, para entender el término de tutoría y su vínculo con la formación del tutorado. Para esto se hizo una breve semblanza de la tutoría en la UNAM y posteriormente se definió el término: como la interacción que se suscita entre uno o varios tutores, frente a uno o varios tutorados. Esta interacción, está cargada de representaciones

simbólicas, que le dan sentido y forma a las prácticas concretas de los sujetos, de esta manera, la tutoría se particulariza, en primera instancia, por los sujetos que la resignifican y en segundo lugar, por la institución educativa que también la caracteriza.

En este capítulo también se da cuenta de los tipos de tutoría: la tutoría *recíproca*, la cual consiste en que los alumnos más expertos ayuden a sus propios compañeros en temas difíciles o en algún tipo de regularización; en la tutoría *individual* un tutor atiende, de manera tradicional, a un solo alumno; la tutoría *asistencial*, cuando el tutor permanece en un lugar y a una hora determinada, cumpliendo con un horario establecido, aún sin ser requerido, por sus posibles tutorados; y finalmente la tutoría *grupal*, en donde un solo tutor, trabaja con varios tutorados, en la misma sesión.

Otro aspecto abordado en este capítulo dos, fueron las funciones de la tutoría: la tutoría *debe apoyarse más en el compromiso que en la tarea*, se debe trabajar en torno a *objetivos generales* y no al cumplimiento de trabajos escolares; la tutoría *debe fomentar la cooperación*, es importante que los tutorados, se deslinden de la competencia con sus propios compañeros y aprendan a trabajar en equipo; la tutoría *conlleva una relación de persona a persona*, ya que implica establecer una relación, con vínculos no sólo académicos, sino también afectivos, de tal manera que el trabajo tutorial, adquiera identificación y significación por parte de sus integrantes, la tutoría *debe permitir también la titulación del alumno y un vínculo con su práctica profesional*.

Uno de los productos que podemos observar como resultado del la tutoría es la tesis, ya que se comparten métodos, técnicas, pero también formas de pensar y de hacer investigación para lograr, al final un tutorado autónomo.

Finalmente en este capítulo dos, se integró el vínculo entre la tutoría y la formación, para esto se definió a la formación como: un trabajo artesanal hacia uno mismo,

para auto-modelarse, a partir de aspectos tanto intelectuales, como académicos y por supuesto de relación interpersonal, es una relación intersubjetiva, en la que es necesario estar con el otro, pero haciéndose responsable de uno mismo.

En el trabajo tutorial se pretende estar dispuesto tanto a aprender, rompiendo con el prejuicio de lo conocido, como a trabajar en equipo, en donde tutor y tutorado se reconozcan como sujetos, con posibilidades de cambiar y de formarse.

En el capítulo tercero, se ubicaron los aspectos *metodológicos*, que fueron guiando el trabajo, para esto y de acuerdo al estudio de caso, se dividió la investigación de la siguiente manera: *Definición del problema* y *Planteamiento de objetivos* aquí se desarrolló la finalidad del trabajo, la cual y como ya se mencionó anteriormente, consiste en analizar y describir los factores que caracterizan, la formación del estudiante de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, a través de los procesos tutorales, tanto a nivel normativo, como de relación cotidiana. Así como mostrar algunas alternativas, mediante los procesos tutorales, para fortalecer así el trabajo del tutor y del tutorado.

Posteriormente se clasificó el planteamiento del problema, en seis aspectos principales, los cuales versan sobre la problemática tutorial, en torno a: la institución, la relación interpersonal, el compromiso y los estilos para llevar a cabo la tutoría.

El segundo momento de la estrategia metodológica, consistió en la *Recolección de Información*, para esto se revisó el RGEPE y el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM,1986), con lo que se analizaron los antecedentes y las disposiciones que la UNAM determinó para los sistemas tutorales, de estos posgrados; después se revisaron 21 expedientes, de los 22 profesores que conformaban la planta académica de dicha maestría en el ciclo 2003, de esta manera, se lograron establecer algunos antecedentes y trayectorias de los tutores de esta maestría; finalmente, se realizó la aplicación de cuestionarios y entrevistas,

a algunos de los tutores y tutorados, lo que permitió obtener ciertas voces, sobre los problemas y las formas de realizar la tutoría, dichos referentes fueron, desde el punto de vista cuantitativo exiguos, pero desde lo cualitativo, resultaron muy reveladores para trazar los caminos hacia la caracterización de la tutoría, en la Maestría de Pedagogía de Aragón.

En cada uno de estos análisis, se tuvo que obtener previo, los formatos o guiones que iban a conducir los hallazgos. En los expedientes, se elaboraron dos cuadros de entrada, para ir definiendo, antecedentes e identidades de los tutores. Respecto a los cuestionarios, se realizó un piloteo y posteriormente se aplicaron 9 cuestionarios¹ a alumnos de 2º y 3º semestre durante el 2003; para su revisión, se elaboró un concentrado, con las unidades de análisis a trabajar y las respuestas correspondientes.

La parte más difícil y ardua para elaborar, transcribir y analizar fueron las entrevistas. En éstas se elaboró un cuadro de análisis, para establecer la referencia entre la categoría teórica, la categoría procesual (se refiere a los temas o subtemas principales de cada categoría) y las preguntas.

La transcripción de la información, se integró en el capítulo cuatro. Aquí se interpretaron los expedientes cuestionarios y entrevistas y se localizaron, poco a poco los hallazgos, para irlos integrando, a los temas y subtemas correspondientes. Se consideró que las entrevistas, tuvieron una mayor importancia, ya que ayudaron a resignificar a través de los actores, las formas sociales para realizar la tutoría, además fueron el nexo entre los aspectos normativos y curriculares y los modos en los que tutores y tutorados construyen, su práctica en Aragón.

La forma de análisis e interpretación de los datos, como ya se comentó anteriormente, se realizó primero, de acuerdo a los cuadros y guiones establecidos,

¹ Cabe aclarar que se entregaron 17 cuestionarios a alumnos de 2ª y 3ª semestre, pero sólo se recuperaron 9 debido a la dificultad, para que los alumnos devolvieran dicho instrumento contestado.

posteriormente se fue eliminando, la información que resultaban repetitiva, para finalmente ir integrando todas las aportaciones importantes al tema.

A grandes rasgos son tres los aspectos primordiales a resaltar, en la interpretación de los hallazgos: el primero se refiere a los *antecedentes y trayectorias de los docentes*, es decir las identidades sobre los tutores; el segundo aspecto, *la tutoría como proceso de formación*, en este se habló sobre los caminos, que han ido trazando algunos tutores, para designar a la tutoría en Aragón; finalmente el tercer aspecto que generaliza esta interpretación de datos, es *el normativo e institucional*, y como su nombre lo indica, se refiere a las disposiciones que han dado la pauta, para llevar cabo los procesos tutorales.

CAPÍTULO I

EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

PRESENTACIÓN

El presente trabajo busca revisar, cómo han sido las prácticas educativas en la Maestría en Pedagogía de la (Facultad de Estudios Superiores) FES Aragón, a partir de la implementación de los sistemas tutorales, establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM,1986).

Para entender esta modalidad tutorial en los posgrados, particularmente en las ciencias humanas, es necesario buscar referentes; desde cuándo se empieza a hablar de tutorías en México y qué características normativas, institucionales y sociales adquieren en dichas humanidades, en especial en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

En este primer término capítulo, se hablará sobre los antecedentes del posgrado en la Maestría en Pedagogía de la UNAM, con el fin de saber cuáles han sido las condiciones del posgrado en esta área; posteriormente se revisará el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, para entender la política tutorial a nivel superior; después se analizará el Programa de Estudios de la Maestría en Pedagogía (UNAM,1999), vigente en la FES Aragón, de tal forma que se pueda detallar, cómo se inserta la tutoría en este programa; y finalmente se estudiará el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, en donde se estipula la normatividad respecto a la práctica tutorial de dicho posgrado.

1.1 ANTECEDENTES A LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA

El antecedente más remoto, con el que se cuenta, acerca de los posgrados en educación y pedagogía en México, corresponden al período de Lázaro Cárdenas en 1935, en donde se da un fuerte impulso a la educación, con un sentido social y popular. En esa época surge, en la UNAM, la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, se crea también el Consejo Nacional de la Educación Superior y de Investigación Científica, además de algunos institutos como el de Física Matemáticas y Biología.

En especial la educación superior adquiere relevancia con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) 1937; en esta institución, el posgrado se establece desde sus inicios, en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. En 1939 se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), cuya contribución, ha girado en torno a la formación de profesionales, en escuelas superiores, ligadas a este instituto.

En este mismo año (1939), desaparece el doctorado en educación de la UNAM, quedando únicamente la maestría centrada en la formación docente, recordemos que en esta época, la formación de docentes fue muy importante, debido a la imperiosa necesidad de alfabetizar y elevar el nivel escolar de la gran mayoría de la población mexicana¹.

En 1946 se distinguen en la UNAM los “altos estudios” o “estudios superiores” de poslicenciatura, y se sustituyen, en 1956, por el Consejo de Doctorado, ofreciendo cursos y títulos de posgrado.

La creación de diversos organismos para regular a la educación, permitió llevar el flujo de las políticas internacionales, hacia las instituciones educativas en nuestro país. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior

¹ La lucha contra el analfabetismo llevó al reforzamiento de la educación superior en especial del Instituto Nacional de Pedagogía a fin de organizar ejércitos de cultura popular y cumplir con la tarea. Zoraida 1970. *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, México p.181

(ANUIES) creada en 1950, buscó la administración de la educación superior. En materia de tutoría, la ANUIES establece las bases y parámetros para su comprensión y práctica, en instituciones de educación superior (ANUIES,2002).

En 1954 el departamento de Ciencias de la Educación, se convirtió en Pedagogía incluyendo los niveles de maestría y doctorado. Durante esta época, el presidente Adolfo Ruiz Cortines, estableció tiempos completos para los docentes y amplió los institutos de investigación en ciudad universitaria, sin embargo los esfuerzos eran pequeños, en proporción a las necesidades educativas del país ya que uno de cada dos mexicanos no sabía leer.

En 1958, El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, crea el Consejo Técnico de la Educación, para lograr una planificación, de manera integral al interior del país.

Es importante aclarar que durante los años 50, se empieza a dar paso a la conformación de un espíritu técnico eficiente, más productivo que humano, dejando poco a poco los ideales positivistas del juarismo, acerca de un conocimiento científico, al servicio de la sociedad. En Latinoamérica se denominó a esta época, como la pedagogía funcionalista desarrollista (Puiggrós,1994:38), la cual era encargada de lograr el progreso de los países subdesarrollados, a través de las propuestas, que los expertos o los especialistas extranjeros, podían hacer a los sistemas educativos.

Puiggrós hace una referencia, hacia la pedagogía funcionalista latinoamericana, en donde se determina, que existen obstáculos (históricos, raciales o culturales), que impiden que las sociedades latinoamericanas se “desarrollen” y por tanto se requieren de “factores externos” para salir adelante. Estos factores externos son por ejemplo, “la ayuda” que los organismos internacionales ofrecen a la educación, a condición de que estas inversiones, se destinen exclusivamente a objetivos predeterminados por ellos mismos y con miras a entregar “resultados objetivos” a

corto plazo. La finalidad es crear mano de obra eficiente, para insertarse a las formas productivas que los sectores económicos establecen. De esta manera, la educación es vista no sólo como la capacitación de recursos humanos, sino además como la posibilidad de que el país pueda salir de la pobreza.

Los proyectos educativos gubernamentales, son vistos como proyectos externos, lineales, sin contexto y apolíticos, que sólo deben implementarse de manera directa en la sociedad mexicana a fin de salir del subdesarrollo (Puiggrós,1994).

La pedagogía se somete así a un carácter eficientista, fundamentado en una psicología conductista y se transforma en un fragmento de ciencia (una de las ciencias de la educación). El quehacer pedagógico se reduce a la didáctica, en donde los docentes latinoamericanos, se convierten en ejecutores de las propuestas dadas por los especialistas. Se empieza a abandonar el vínculo con la filosofía y la historia, ocasionando que los procesos educativos se congelen, para adaptarse a categorías funcionalistas (Puiggrós,1994).

El comportamiento del currículum de los posgrados en educación, respondió a estos paradigmas imperantes, al buscar la formación de especialistas, necesarios para la “modernización”² en los países en vías de desarrollo. Díaz Barriga hace referencia al respecto, al decir que las propuestas educativas, responden a los paradigmas preestablecidos, que generalmente están dados por entidades hegemónicas externas, tales como el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, entre otros, que en general integran a los organismos internacionales (Díaz, 2002).

² El término modernidad nos refiere a un menosprecio hacia épocas pasadas, la conciencia de una época nueva en comparación con una antigua .Hoyos Carlos Angel 1997 . *Epistemología y Objeto Pedagógico*, CESU UNAM PyV p.20. Para Colom y Mélich La modernización se establece en la ilustración s.XVIII en donde la filosofía cree en la absolutización de la Razón y en el sentido único de la historia. Colom y Melich *Después de la Modernidad* Paidós p.47. Para América Latina la modernización significó adecuarse a los proyectos capitalistas establecidos por Estados Unidos para lograr salir del “subdesarrollo” Puiggrós A.1980 *Alternativas pedagógicas sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana* UNAM México.

Para 1956 se aprobaron nuevos estudios de maestría cuyo propósito fundamental fue formar a los profesionales encargados de revisar y analizar al fenómeno educativo (UNAM,1999). Es entonces cuando se puede observar en los posgrados, una tendencia hacia la profesionalización.

La UNAM realiza en 1960, una reestructuración a las licenciaturas pertenecientes a la facultad de Filosofía y Letras y también modifica los posgrados, en donde se observa una tendencia curricular, hacia los proyectos de especialización.

En 1961 se crea el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) perteneciente al IPN *abocado fundamentalmente a conjugar la investigación con la formación de posgrado en diferentes áreas y disciplinas. El CINVESTAV ha desarrollado programas de la más alta calidad y se ha expandido en una red de unidades especializadas, ubicadas en diversas partes del país* (Arredondo,1993).

Para 1967 se establece el primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM lo que condujo a la adecuación de los planes de estudio del posgrado. En él se sentaron las bases para el crecimiento de la oferta de estudios ya que la expansión de la matrícula, se basaba en el desarrollo de planes y programas académicos, el fortalecimiento de la planta docente, el establecimiento de un consejo de estudios superiores, y la flexibilidad curricular, en donde los alumnos podían formarse en facultades diferentes, así como el establecimiento de plazos para la conclusión de sus posgrados.

Durante la época del crecimiento universitario, en los años 70, aumentan considerablemente las ofertas especializadas en las distintas áreas disciplinarias, para la realización de estudios de posgrado, en maestrías y doctorados, sin embargo todavía no se considera necesario, cambiar la estructura curricular y su infraestructura.

En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) este organismo se encarga de evaluar a los posgrados para apoyarlos, con becas a los estudiantes, siempre y cuando cumplan con los lineamientos establecidos.

El 12 de enero de 1972 fueron aprobados por el Consejo Universitario, los nuevos ordenamientos académicos del posgrado en el caso de Pedagogía, éstos se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico. En 1974 se establece en la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), la Maestría en Enseñanza Superior, la cual fue el antecedente más inmediato, a la actual Maestría en Pedagogía de Aragón. Su función principal era la formación de investigadores y docentes, aún cuando tuvo una marcada tendencia hacia la profesionalización de la docencia en el nivel superior. En esta época se plantean los programas de formación que responden a un conjunto de necesidades nacionalistas, principalmente universitarias, entre las que podemos mencionar la masificación de las instituciones educativas³ debido a la fuerte demanda estudiantil, cobertura y expansión del sistema educativo, burocratización y centralización administrativa, así como la generación masiva de docentes en los ámbitos profesionales.

La Maestría en Enseñanza Superior experimentó distintos cambios que obedecían al auge de la pedagogía norteamericana, la cual estaba caracterizada por el discurso de la tecnología educativa, que planteaba un modelo tecnocrático en

³ La proliferación de instituciones de educación superior trajo como resultado la creación de las ENEP como una forma de atender la demanda estudiantil.”En la década de los 70, las dinámicas de expansión e innovación educativa, generadas por el reformismo de Luis Echeverría, abrieron nuevas perspectivas para la pedagogía que leídas en el presente, parecen ser más cierres que posibilidades de desarrollo para la propia pedagogía, ya que se puede decir que hay un predominio, por reducir a los pedagogos a ser meros técnicos de la educación, debido a la fuerza de los discursos de la tecnología educativa, que silencian y olvidan las relaciones de la pedagogía con la cultura, la ética, la política y la filosofía. Así el pedagogo se vio sometido a dar respuestas, casi siempre instrumentales, a la masificación de las escuelas, la necesidad de planear los procesos macro y micro de la educación, desde lógicas devenidas de las políticas internacionales, la formación docente, la elaboración curricular, entre otras y se dejó fuera la discusión didáctica de los procesos o se la redujo a mera metodologización o instrumentalización. Siendo estos rubros algunos de los problemas que requirieron la participación profesional de los pedagogos, de esta manera se vio a la profesión como necesaria e indispensable; pero también se obligó a ofrecer respuestas instrumentales, lo que terminó por negar o invalidar las posibilidades y necesidades de construir reflexiones pedagógicas frente a las problemáticas educativas del momento. UNAM 2003. *Pedagogía Plan de Estudios UNAM ENEP Aragón Tomo I México.*

educación, donde se buscaba medir, observar, cuantificar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 1980 se creó, en la entonces ENEP Aragón⁴, la Maestría en Enseñanza Superior, tomando como modelo el plan de estudios de la facultad de FFL de la UNAM, cuya tendencia era la especialización de la docencia precisamente a nivel de posgrado.

A finales de los años 80 existió un interés particular, por parte de organismos internacionales, para formar investigadores, con miras a generar conocimientos, necesarios para la producción del país y la elaboración de tecnología de punta. Los posgrados resultaron ser una alternativa viable a ese tipo de formación o intención curricular.

Una de las herramientas para apoyar esta formación de investigadores, fue la promoción de la institucionalización de las tutorías, la cual se plasma de forma más precisa en el RGEPE en 1986, de esta manera queda normado el sistema tutorial en posgrado.

En 1999 surge el actual Programa de Posgrado en Pedagogía (UNAM,1999), el cual plantea como uno de sus objetivos generales **consolidar una formación de alto nivel**, flexible y que sea el resultado de **conjuntar los esfuerzos de entidades académicas** vinculando así la **docencia e investigación**.

Las formas de evaluación a los posgrados, es otro de los aspectos que se deja ver con la reglamentación de los mismos, por lo que organismos como el CONACYT estipulan los parámetros sobre lo que "debe ser" una buena institución de

⁴ El nombramiento como Facultad de Estudios Superiores Aragón, fue otorgado por el H. Consejo Universitario el día 31 de marzo de 2005.

posgrado, parámetros que buscan la eficiencia y calidad⁵ en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos.

En los 90' el CONACYT establece los Padrones de Posgrado de excelencia; lo que constituye una forma de "acreditación educativa" (Díaz, 2002), que, los programas vinculados con las humanidades y ciencias sociales, no han logrado del todo ya que, se encuentran muy por debajo de los estándares⁶, propios de las ciencias médico-biológicas.

En el 2001 el CONACYT establece el Programa para el Fortalecimiento al Posgrado en donde se plantean dos grandes orientaciones: la primera hacia la profesionalización del campo y la segunda hacia la formación de investigadores. Se cree que en el caso del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, todavía queda mucho trabajo para alcanzar dichas orientaciones, principalmente la referida a la formación de investigadores.

El siguiente cuadro se elaboró con la finalidad de mostrar, de manera abreviada, los antecedentes históricos, mencionados anteriormente y relacionados, con la actual Maestría en Pedagogía de la UNAM.

⁵ Nos estamos refiriendo a un alto rendimiento académico por parte de los alumnos, a la titulación casi inmediata una vez que se egresa, a la adecuación exitosa de la demanda laboral, la coherencia curricular, la infraestructura física y humana (profesores de tiempo completo y trayectoria académica) y la articulación normativa y organizacional, entre otras. ANUIES 2002 Programas Institucionales de Tutoría, Biblioteca de la Educación Superior, México.

⁶ Fortes y Lomnitz nos explican que el ideal de un científico experimental se define mediante su a) disciplina de trabajo (eficiencia, orden etc.), b) disciplina mental (lenguaje, paradigmas etc.), c) Control emocional (tolerancia a la frustración independencia, etc.), así como los resultados o aportaciones a la ciencia en la que se está trabajando. Si bien algunos de estos parámetros pueden estar presentes también en las ciencias sociales es imprescindible que dentro del área se definan o particularicen dichos parámetros. Fortes y Lomnitz. 1991 *La formación del científico en México* sXXI UNAM México.

CUADRO N° 1
ANTECEDENTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM

AÑO	MAESTRÍA
1935 1939	Se establece la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación . El doctorado desaparece y la Maestría en Ciencias de la Educación, se muestra como Doctorado centrado en la formación docente .
1954	El departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en Pedagogía y abarcó los niveles de maestría y doctorado buscando formar a los especialistas del estudio y analistas de la educación.
1956	El Doctorado se centró en la formación de investigadores .
1960	Se restablece el nivel de Licenciatura y se ofrece el nivel de Maestría y Doctorado.
1967	Se aprobó el 1er Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM. Se unifica el reglamento.
1972	Se buscó la adecuación de los planes de estudio a los lineamientos del reglamento para Pedagogía, el plan de estudios duró 19 años en doctorado hasta 1991 y 26 años en maestría hasta 1998.
1974	Se estableció la Maestría en Enseñanza Superior, que buscó la formación de investigadores y docentes Se dieron 2 tipos de asignaturas obligatorias (seminarios de investigación, tesis y cursos monográficos teóricos y teórico-prácticos) y optativas (cursos monográficos) en 4 áreas: psicopedagogía, sociopedagogía, filosofía-historia, didáctica y organización.
1980	Se crea la maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón tomando como modelo el plan de estudios de FFL CU, cuyos objetivos se encaminaban a la " formación y capacitación en las áreas metodológicas-técnicas teóricas y de investigación congruentes con los objetivos de la universidad. Se mantiene la idea de formar especialistas mediante tendencias funcionalistas de la educación. El caso de la entonces ENEP A., se retomó la maestría de 6 años después de iniciada en la FFL.
1986	Desde este año se establecieron nuevos y más rigurosos criterios para la creación de programas de estudio y se promovió la unificación de planes y programas dispersos, al mismo tiempo que se inició la institucionalización del sistema tutorial a través del RGEP . Se establecen pautas para la formación de investigadores, exigencias propias de organismos internacionales que determinaron los parámetros para evaluar y financiar a los posgrados.
1991	A través del RGEP se crearon los doctorados tutorales. Nace el doctorado en Pedagogía bajo el sistema tutorial
1996	Se inicia un proceso de reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior
1999	Surge el programa de Posgrado en Pedagogía que opera desde febrero de ese mismo año

Los datos obtenidos para elaborar este cuadro se tomaron del Plan de Desarrollo de Posgrado de la UNAM 2002-2006

El cuadro anterior, nos muestra cuáles fueron algunas de las modificaciones, que fue sufriendo la actual maestría en pedagogía y de manera más precisa, también nos ayuda a entender, que la creación de las tutorías, surge por la necesidad de fortalecer la eficiencia terminal así como el desarrollo de la investigación en las áreas sociales y humanas.

Entonces la creación de las tutorías durante los años 90, respondió a diversas necesidades, para asegurar la eficiencia terminal por un lado y por el otro para fortalecer la generación de conocimiento y tecnología de punta, tarea propia de los posgrados, como veremos en el siguiente tema.

Para entender un poco más la función tutorial en dichos posgrados, se revisa a continuación, el Plan Nacional en Educación 2001-2006.

1.2 PLAN NACIONAL 2001-2006

La creación de las tutorías en el doctorado en pedagogía, desde finales de los años 80, coincide con las formas de fortalecer los posgrados en educación y con la necesidad de aumentar la eficiencia terminal en la titulación de alumnos, así como apoyar la generación de conocimientos científicos y tecnológicos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, hace especial énfasis en el establecimiento de la educación superior, como una de las formas para elevar la calidad educativa, en este ámbito y nos dice:

Se promoverá una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas.

La propuesta tutorial se establece como una alternativa para que el alumno pueda trabajar en su propia formación durante su desarrollo profesional, el Plan propone:

la atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría, la tutoría individual, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Aquí se quiere resaltar, que una de las grandes carencias de nuestro sistema educativo, es la falta de trabajo en equipo, ya que generalmente se hace énfasis en el trabajo individual y en la competencia, que se fomenta en todos los niveles educativos. Por ello es necesario desarrollar el trabajo en equipo, es decir un trabajo con el otro acerca de un saber recibido del exterior (Honoré,1980:20), de esta manera, el trabajo tutorial debe ser un esfuerzo grupal, entre el tutor, el tutorado y la propia institución.

Otra de las formas en las que se observa a la tutoría en este Plan Nacional es para mejorar la eficiencia terminal :

El reto es lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras. Para esto es necesario establecer en las IES programas de tutelaje de apoyo al desempeño académico de sus alumnos.

La tendencia del Plan Nacional hacia la tecnificación de la educación, se hace evidente con la incursión de aspectos referidos a la calidad, eficiencia y competencia, la tutoría es considerada también como un factor para elevar esta eficiencia terminal, es decir que terminen en los tiempos previstos y que logren la obtención del grado.

Hasta aquí es necesario preguntar, ¿desde dónde se puede rescatar el trabajo tutorial, de los posgrados? y ¿cómo se pueden observar estos espacios formativos, como ámbitos de expresión y trabajo, más allá de una eficiencia educativa?.

En esta investigación se busca, que la tutoría no sea únicamente un apoyo a una educación individualizada y personalizada, sino como anteriormente se dijo, que se

realice un trabajo con los otros, es decir, que se haga un énfasis en lo colectivo, en donde el trabajo tutorial, se pueda enriquecer con la iniciativa del tutor y con la de los estudiantes, quienes a su vez pueden aportar y contribuir a la formación de sus compañeros. Uno de estos ejemplos lo constituye el trabajo colegiado, no sólo de los tutores sino también de los propios tutorados, quienes al compartir sus datos, sus hallazgos y hasta sus fuentes de información, invitan a dejar de lado, el trabajo personalizado en donde se protege celosamente lo que se ha hallado, por miedo a ser plagiado; por el contrario, se pretende que los tutorados aprendan a mostrar su trabajo, como un colectivo, en el que hay que participar y enriquecerse con las aportaciones de los otros.

El Plan Nacional propone también a la tutoría como una manera de hacer más flexible los programas educativos en licenciatura y posgrado:

El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, proporcionar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, ...impulsar la formación en valores, crear cultura... .

La necesidad actual de hacer más flexible un currículo pareciera imperiosa, sin embargo, es difícil encontrar formas concretas, en las que se pueda observar esta flexibilidad, como es el caso del programa de pedagogía del posgrado, más adelante ahondaremos en este tema.

A manera de conclusión de este apartado, podemos decir que el Plan Nacional, plantea a la tutoría, como un camino para fomentar la calidad y el trabajo individual, así como la flexibilidad del curriculum y la mejora en la eficiencia terminal. La innovación en la tutoría, resulta ser una necesidad de los organismos internacionales, desde ahí el gobierno federal, asume dichas políticas y las plasma en sus proyectos nacionales, para finalmente dar propuestas institucionales a nivel curricular. Por tanto, la tutoría resulta ser, por un lado una exigencia institucional, que busca la eficiencia terminal, pero también, se puede presentar como una

alternativa viable, para fortalecer la formación del maestrante, en aspectos académicos y científicos.

Debemos hacer énfasis, que no se trata de negar o darle la espalda a todos los lineamientos institucionales, sino que, partiendo de éstos, se busca establecer, algunos caminos desde donde se puede actuar, así como indagar formas, para rescatar los propios procesos formativos, en cada una de nuestras instituciones. Se pretende entonces, en la medida de nuestras posibilidades, encontrar alternativas que realmente apoyen el trabajo colectivo y formativo, integrado principalmente por docentes y alumnos, dando voz y voto, a las acciones de los sujetos, involucrados en los procesos tutorales y fortaleciendo la responsabilidad, que todos debemos tener, como dueños y ejecutores de nuestros procesos formativos.

Para analizar un poco más a detalle, esta problemática educativa, en torno a las tutorías, revisaremos el Programa de Estudios en la Maestría en Pedagogía, y la conformación del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, tratando de resaltar sus aportaciones mediante la incursión de procesos tutorales.

1.3 ANÁLISIS AL PROGRAMA DE MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA

Debemos recordar que el Programa de Maestría en Pedagogía, toma como punto de partida las modificaciones al Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM de 1986 ya que con éste, se propone el cambio o modo de ver al trabajo de investigación en el posgrado, a través por ejemplo, de la institucionalización del sistema tutorial en la Maestría y Doctorado de Pedagogía. Cabe aclarar que el sistema tutorial como tal, surge mucho antes (40'), en la Facultad de Química de la UNAM (Fortes y Lomnitz, 1991:33), como posteriormente veremos en el capítulo II.

Durante el período de 1996 a 2002 se establece la unificación y creación del actual sistema universitario en posgrado, a partir de siete grandes principios: la múltiple participación de entidades académicas; la constitución de cuerpos colegiados, que

realizan la conducción académica de los programas; el establecimiento de un sistema tutorial; la flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; el desarrollo de la inter y la multidisciplinariedad; la vinculación con otros programas nacionales e internacionales y la evaluación permanente.

Las propuestas curriculares en donde tenemos conceptos sobre lo inter. y multidisciplinario⁷, así como la búsqueda de vinculación entre universidad y sociedad o entre docencia e investigación, giran en torno a un Objeto de Transformación el cual debe estar presente durante todo el plan de estudios.

Estas concepciones curriculares sobre lo inter. y lo multidisciplinario, surgen desde la década de los años 70, acerca de propuestas en el ámbito modular, las cuales resultan ser todavía novedosas y con fuertes intenciones de consolidar la formación científica del alumno, sin embargo no han podido fortalecerse del todo, debido a su excesiva flexibilidad y poca claridad en la práctica, por lo que presentan múltiples maneras de interpretación, en las que muchas veces no se logran los resultados deseados.

Vale la pena resaltar, que el actual programa de maestría en pedagogía, no contiene un solo modelo o tipo de currículo sino que, tiene varias intenciones formativas ya que, si bien existen tendencias hacia propuestas modulares, también aparecen intenciones sistémicas, que se vinculan con la necesidad de satisfacer un campo ocupacional determinado.

⁷ Al respecto Julieta Haidar, hace referencia a lo **disciplinario**, detallando que cada disciplina se constituye desde problemáticas específicas, a la cuales se contesta con desarrollos teóricos, premisas y modelos diversos, procurando establecer límites con las otras. Por su parte lo **multidisciplinario** se refiere a la intervención de varias disciplinas, hacia un objeto de estudio, dando sus puntos de vista de manera independiente. Por el contrario en lo **interdisciplinario** cada una de las disciplinas que intervienen se articulan para formar un solo objeto de estudio, obteniendo con ello una nueva aportación. Haidar Julieta.1998 *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* .Galindo Cáceres (coord) México pp.117-118

A continuación se presenta de manera más precisa, las características del Programa de Maestría en Pedagogía, con el fin de identificar algunas de sus tendencias.

Entre los principales aspectos que debe buscar esta maestría en pedagogía se encuentran:

~ La búsqueda de una **estructura flexible** para una formación **especializada y en investigación**

~ Que las áreas de conocimiento respondan al **desarrollo de las disciplinas como al ámbito de investigación educativa**

~ Se sugiere el **seminario** para atender a la incorporación de las modalidades académicas necesarias, que garanticen el desarrollo de las áreas de conocimiento y líneas de investigación acordadas.

El seminario constituye, en este programa de maestría de pedagogía, la modalidad académica por excelencia, y con él se busca la promoción de sus propósitos, dentro de un plan flexible.

Sobre estas intenciones se observa como permanece la necesidad de formar científicos, pero también permanece, la formación especializada y disciplinar, bajo características de flexibilidad curricular, a la que muchos programas hacen hoy en día alusión, dando como evidente la participación del docente y el alumno: *En la actualidad el desarrollo curricular se inclina por privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje y el papel de la interacción entre los alumnos*(UNAM,2002-2006).

En esta búsqueda de un currículo flexible⁸ con Objetos de Transformación como unidades de trabajo sobre las que deben de girar los seminarios, existen diversas problemáticas que en muchos casos no se han podido resolver: como podría mencionarse, la posibilidad de relacionar todos los contenidos, muchas veces diversos y distintos entre sí, hacia un objeto en común, o bien la supuesta flexibilidad, frente a la cual resulta difícil llevar a la práctica, por lo inacabada o poco explícita, que se encuentra. En el caso de la Maestría en Pedagogía de Aragón, resulta a veces complicado, que el alumno advierta la relación entre su campo de conocimiento, con su línea de investigación, así como con el trabajo de investigación de su tutor, además de la selección de sus seminarios, todo con la intención de formarse en el ámbito de investigación o en el campo disciplinario.

Las formas "flexibles," las observamos también en la modalidad académica de seminario, en donde a diferencia de la asignatura, se pretende una mayor participación por parte del alumno, sin embargo no se aclara mucho qué se debe entender por seminario⁹ y sobre todo, cómo se puede, didácticamente llevar a cabo un seminario, en un proceso aúlico.

A continuación se presentan los objetivos que expresa el programa de la maestría, con el fin de revisar su tendencia de formación, hacia dos líneas básicas; primero

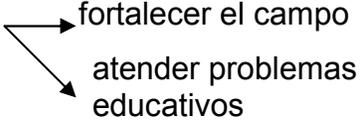
⁸ ...la modalidad de curriculum flexible que data de la década de los años 60, acentúa el desarrollo de competencias profesionales y la adquisición de habilidades para el trabajo. Tal flexibilidad abarca una gama de posibilidades: la organización curricular basada en un sistema de créditos, la estructuración de diversas etapas y bloques, así como la posibilidad de elegir asignaturas equivalentes con otros planes de estudio, tanto en instituciones nacionales como internacionales. Barrón Tirado 2000 *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana* Tesis doctoral en Pedagogía UNAM FFyL México p.89

⁹ El seminario tiene, como término académico, una acepción imprecisa, incompleta o parcial. Suele llamarse seminario a toda relación o trato directo entre profesor y alumnos. Inclusive se califica al seminario como recurso didáctico, a partir de una conversación, sea libre o dirigida. El seminario también se refiere a un grupo de estudiantes que bajo la dirección de un profesor, aclaran dudas de ideas suscitadas en la cátedra o discuten pensamientos, de problemática y veracidad. El seminario puede realizar estas tareas, pero no solo eso... La palabra seminario proviene del latín "seminarius" que significa semillero, en educación debemos entenderlo como la función de **investigar y de enseñar a investigar**, sólo investigando, luchando, con el problema, se aprende a investigar. El seminario es, por ello, un semillero de nuevas verdades, pero también un semillero de nuevos investigadores... Larroyo Francisco 1982. *Diccionario Porrúa de Pedagogía* Porrúa México p.523

privilegiando a la investigación y segundo a la profesionalización mediante el fortalecimiento de la disciplina.

Entre los objetivos que se mencionan en el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía 1999, se encuentran:

OBJETIVO DEL PROGRAMA

- a) Propiciar la realización de investigaciones originales 
 - fortalecer el campo
 - atender problemas educativos
- b) Formar investigadores de alto nivel
- c) Fortalecer la formación disciplinaria 
 - académica
 - docente
 - profesional

Para poder entender estos objetivos, es necesario revisar la estructura curricular de este posgrado, ya que así se puede observar de manera más operativa, los tipos de conocimiento y líneas de investigación que se integran.

Dicha estructura curricular, se considera flexible, ya que en las divisiones que se hacen respecto a los campos de conocimiento, se ofrece una pluralidad de opciones, que permiten la participación del alumno y del docente de tal manera que se pueda integrar un plan individual, por cada estudiante, respecto a la selección de seminarios, durante el semestre. De esta manera cada maestrante debe formar conjuntamente con su tutor su plan específico de estudios a seguir, desde el primero hasta el último semestre.

Los campos en los que se divide la estructura curricular son:

- 1.- Docencia Universitaria
- 2.- Gestión Académica y políticas educativas

- 3.- Educación y diversidad cultural
- 4.- Construcción de saberes pedagógicos

Estos campos de conocimiento, identifican las agrupaciones de los seminarios; en cambio las líneas de investigación y formación del programa, se vinculan más con el tipo de investigaciones que se pueden realizar.

Las líneas de investigación de este posgrado, se dividen en:

- 1.- Antropología Cultural
- 2.- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación
- 3.- Política economía y planeación educativas
- 4.- Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica
- 5.- Filosofía de la educación y teorías pedagógicas
- 6.- Historia de la educación y la pedagogía
- 7.- Desarrollo humano y aprendizaje
- 8.- Sistemas educativos formales y no formales
- 9.- Sociología de la educación
- 10.- Temas emergentes

Valdría la pena comentar que este listado, de líneas de investigación, debe corresponder a los trabajos que existan realmente en el plantel educativo y que de alguna manera están representados por las investigaciones de los propios docentes. A partir de estos trabajos, los alumnos deberán integrarse a las líneas de investigación, de acuerdo al proyecto, que realizaron antes de entrar a la maestría y a su vez esto, debe corresponder a la línea de investigación del propio tutor asignado.

La realidad es que muchas veces, no están muy consolidadas, las líneas de investigación, al menos en la FES Aragón, ya que difícilmente los alumnos pueden ubicar sus trabajos en el mismo camino, en donde los profesores a su vez también

puedan desarrollar su propia investigación, todo ello, mediante una sola dirección de trabajo tutorial.

A continuación revisaremos, de manera más concreta, los objetivos y la estructura de la maestría:

OBJETIVO DEL PLAN DE ESTUDIOS

- a) Formación amplia y sólida en los campos de estudio (tendencia hacia la profesionalización)
- b) Alta capacidad para el ejercicio docente (tendencia hacia la docencia)
- c) Elementos necesarios para inducirlos al aprendizaje y ejercicio de la investigación (tendencia hacia la investigación)

SEMINARIOS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Número de Seminarios	Tipos de Seminarios	Créditos por semestre	Total de créditos por tipo de seminario
5	Básicos obligatorios	6	30
3	Optativos	6	18
4	Especializados	6	24
4	Tutorías	2	8
Total 16		20	80

Este menú curricular tiene como referente la aparente flexibilidad, en la que cada alumno puede ir integrando su propio plan de maestría, pero resulta muy contradictorio en la realidad, pues como ya se mencionó, los alumnos no tienen una claridad sobre su línea de conocimiento, mucho menos su línea de investigación, además de desconocer el contenido de cada seminario por lo que la selección resulta ser muchas veces aleatoria.

Como se dijo anteriormente, la elaboración de un plan académico particular por cada alumno está normada por el RGEF de la UNAM, aún cuando en la realidad no siempre se lleve a cabo, a veces el tutor se involucra con esta decisión, pero muchas veces no; así que el alumno es quien decide al azar, qué seminarios cursará en los próximos semestres, aunque no logre cumplir con su propia expectativa.

Quizá esta propuesta curricular en la maestría en pedagogía, busque espacios para una mayor actuación del docente y del alumno, pero también es cierto que esta flexibilidad, a veces no es entendida del todo y se asume como falta, por lo que algunos alumnos, se guían por mera intuición o por presupuestos, que no coinciden con sus expectativas de formación, ya que tienen poca vinculación con la realidad, como lo expresa en entrevista¹⁰ una alumna del posgrado de pedagogía:

"hay clases o hay materias que las dan desde un punto de vista tan teórico que a veces uno no las vincula con lo que está viendo...falta enlace (entrevista:LG0603/soni)"

La referencia que podemos hacer, al modelo curricular de esta maestría, podría observarse también, por la propuesta curricular, que el autor Victor Arredondo (1979) nos plantea, la cual se relaciona con el enfoque sistémico, pero con la orientación hacia el estudio de la problemática de la sociedad, al mercado ocupacional y al ejercicio profesional. Aunque en este caso, el currículo de pedagogía no incluye el seguimiento de egresados, como una de las principales aportaciones de este modelo.

También el currículo de esta maestría trastoca en parte la propuesta de Stenhouse, al hacer relevancia a los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y el alumno deriven métodos de pensamiento creador(Díaz ,2002:83).

¹⁰ A lo largo del trabajo se integró la participación directa de alumnos y docentes, como resultado de la información que se obtuvo, en la aplicación de entrevistas; lo que permitió hacer un énfasis en las afirmaciones y se buscó sustentar, de manera más precisa esta investigación. La clasificación que aparece al final de cada expresión de los actores, se refiere a las siglas del nombre del aplicador (LG), al mes y año de aplicación (ejem.0603) y finalmente aparecen las abreviaturas del entrevistado (ejem./soni).Cfr. Bertely Busquets.2000 *Conociendo Nuestras Escuelas* Paidós México.

Creemos finalmente que el programa de maestría en pedagogía posee todavía muchas áreas de trabajo que se deben detallar, de tal forma que sin perder su supuesta flexibilidad, se definan las concepciones y formas educativas que se pudieran observar en la práctica. Al igual que en el enfoque reconceptualista en donde se busca lo práctico y no teorizar los problemas. Estamos de acuerdo en que es desde los propios actores, desde donde se hacen aportaciones, es decir a partir de lo que sucede en los salones de clase, de esta maestría en Aragón, se podrían generar aportaciones o enunciar formas de trabajo que identifiquen a la propia escuela.

1.4 EL REGLAMENTO GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN MATERIA TUTORAL

En este apartado se revisa el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) a partir de 1986, que es cuando los sistemas tutorales, adquieren un carácter obligatorio, para todos los posgrados de la UNAM.

Con dicho reglamento, se puede empezar a observar, la definición de algunos lineamientos, en materia tutorial para las ciencias sociales y humanas, que después se van particularizando en cada institución.

Posteriormente y para poder analizar el sistema tutorial, en la Maestría en Pedagogía, fue necesario revisar también el RGEP de 1996, considerando que este reglamento, introduce la concepción de tutoría para la creación de dicha maestría en 1999¹¹.

El reglamento de 1986 en su Capítulo I Artículo 9, establece la asignación de un tutor individual, por cada alumno que curse maestría o doctorado:

¹¹ En esta investigación sólo se trabajó con dos reglamentos respecto a la tutoría en posgrado, el de 1986 y el de 1996. Existe además otra modificación más actual al RGEP, la de 2006, pero por razones de delimitación temporal, en esta investigación sólo se trabajó hasta el 2003 y por tanto se consideró la vigencia del entonces Reglamento de 1996.

... la intención es reorientarlo en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponga un director de tesis. Los tutores deberán informar semestralmente al Consejo Interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas, de acuerdo a las normas complementarias (UNAM,1986).

Como podemos observar la figura de un tutor aparece normada para todos los estudios de posgrado, su intención es brindar un apoyo no sólo en la elaboración de la tesis del alumno, sino además en todas las actividades académicas, que lo requiera.

En su Capítulo III Artículo 33, del mismo reglamento de 1986, se establece la obligatoriedad de la tutoría como requisito *para permanecer inscrito en los estudios de posgrado es necesario:*

I En la maestría:

b) Concurrir a las sesiones de tutoría, las cuales consisten en reuniones

obligatorias con el profesor o investigador asignado. La periodicidad de éstas estará determinada por la naturaleza de la investigación.

Aunque este reglamento, todavía es muy incipiente para señalar las normas referentes a la tutoría, representa el inicio para conformar y definir la figura de un tutor, como obligatoria en todos los posgrados, y con ello, apoyar de manera más directa, la formación de los maestrantes.

La enunciación sobre la figura de un tutor en todos los posgrado, va adquiriendo fuerza y sobre todo, su concepción se va ampliando, es decir en el Reglamento de 1986, sólo se nombra la figura de un tutor, en dos artículos de manera muy superficial, por lo que debemos entender que, si bien la obligatoriedad de la tutoría ya era un hecho, todavía no se contaba con una noción más amplia, sobre la misma. En el Reglamento de 1996 (UNAM,1996),se muestra el tema de la tutoría,

de forma más amplia, ya que se cita por lo menos en 15 artículos y cuatro capítulos, en donde se obliga a que esta modalidad, sea parte de los requisitos de los posgrados, del plan de estudios, de las evaluaciones semestrales, e incluso se detalla un capítulo especial al sistema tutorial. A continuación puntualizamos cada uno de dichos artículos.

En su Título I, Capítulo único, Artículo 2, del Reglamento de 1996, se señala la acreditación de los académicos como tutores:

*Las entidades académicas, para ser consideradas participantes en un programa de posgrado, deberán tener al menos el número mínimo de académicos de carrera **acreditados como tutores** que establezca el programa.*

En el mismo Título I Capítulo único, en su artículo 4, del mismo reglamento, se hace referencia al programa de posgrado, el cual debe contener un mínimo de tutores:

*Los programas de posgrado deberán contener el nombre del programa ..., **el número mínimo de tutores** y las características que deben tener las entidades académicas que participen en el programa; las entidades académicas participantes y sus responsabilidades; y la lista de tutores y profesores.*

En el caso de la Maestría en Pedagogía de Aragón, se buscó que desde el primer semestre, se contara con la figura de un tutor y hasta la fecha esto se sigue otorgando.

El artículo 5 del mismo capítulo, obliga a que cada plan de estudios de posgrado, contenga los requisitos mínimos para ser tutor:

El plan de estudios deberá contener....d)los requisitos mínimos para ser profesor o tutor. En la Maestría en Pedagogía se busco que los tutores tuvieran el grado de maestro primero, y después, hoy en día se busca el grado de doctor.

En el Artículo 6, se precisa que en cada programa de posgrado, exista un procedimiento para la operación del sistema tutorial:

Las normas operativas deberán contener :...los procedimientos para la operación del sistema tutorial.

En la Maestría en Pedagogía cada comité tutorial, va adquiriendo particularidades de acuerdo a la línea de trabajo que tenga y a sus características específicas, de tal manera que existen comités integrados por 3, 4 ó 6 miembros.

En el título II Capítulo I Artículo 17, se señala como una obligación que el alumno realice satisfactoriamente las actividades académicas del plan de estudios que le fueron asignadas previamente por su tutor o incluso por su comité tutorial. De aquí dependerá si el alumno continúa o no en el posgrado:

Para permanecer inscrito en los estudios de maestría será necesario que el alumno realice satisfactoriamente las actividades académicas del plan de estudios que le sean asignadas por su tutor principal y en su caso, por su comité tutorial, en los plazos señalados; y cuente con la evaluación semestral favorable de su tutor principal y en su caso, de su comité tutorial. El comité académico determinará bajo qué condiciones puede un alumno continuar en la maestría cuando reciba una evaluación semestral desfavorable de su tutor principal o en su caso, de su comité tutorial.

Aunque el reglamento detalla la posible suspensión o condicionamiento del maestrante para continuar sus estudios, en caso de recibir una evaluación desfavorable por parte del comité tutorial, en la maestría de Aragón no se tiene registrado, por lo menos hasta el 2003, un caso con estas características.

Siguiendo con el Reglamento de 1996, en su Capítulo III, se dedican cuatro artículos (del 25 al 28), para normar a la tutoría, en ellos se especifican

principalmente la asignación y funciones del tutor así como la integración de los comités tutorales.

a) En su Artículo 25, se pide la asignación de un tutor a cada alumno desde el primer semestre. Al respecto y como ya se dijo anteriormente, en la Maestría en Pedagogía de Aragón, no existe problema alguno sobre esta asignación ya que se cumple al pie de la letra, aún cuando a veces no haya relación entre las líneas de investigación del tutor y tutorando, el alumno cuenta con su tutor desde el principio de su maestría.

b) La normatividad señala en el Artículo 26, que el tutor puede ser investigador o docente acreditado por el comité académico, además debe de tener el grado, estar en funciones y tener obras publicadas, entre otras. En el caso de la maestría no necesariamente debe estar dedicado a la investigación; lo que nos lleva a pensar, si las tutorías están encaminadas a la formación en investigación, cómo podemos lograr esta meta, si el docente no está involucrado en la misma. O bien cómo se puede lograr esta intención de formar al alumno, de manera más integral en ámbitos académicos, profesionales y personales.

c) El reglamento establece en su Artículo 27, que el tutor tiene la obligación, no sólo de vigilar el avance y finalización de la tesis de su tutorado sino, que además, deberá revisar el plan de actividades académicas de su alumno.

En la Maestría en Pedagogía de Aragón, esto no siempre sucede, pues regularmente, el tutor sólo se vincula con la investigación de tesis de su tutorado y generalmente olvida la organización académica, que requiere este alumno, para su formación como maestrante.

COMITÉ TUTORAL

Otro aspecto importante a citar en este RGEP de 1996, es el papel del comité tutorial, el cual está integrado por tres representantes, uno de ellos es el tutor

principal. El objetivo primordial de este comité, es avalar el proyecto de tesis, el plan de actividades, así como, evaluar semestralmente el avance del trabajo de cada tutor.

El sistema tutorial esta pensado, como un instrumento, para potenciar la enseñanza de la investigación en el posgrado, y, por lo mismo, tiene como destinatarios a quienes están aprendiendo a investigar. El comité tutorial puede incluso proponer al comité académico, el cambio de inscripción de un alumno de maestría a doctorado o viceversa.

La relación entre el comité tutorial y el maestrante es muy importante, ya que el comité es un equipo colegiado, que puede ir supervisando las acciones del tutor y el tutorado, incluso hasta el examen profesional y la obtención del grado. El comité tutorial es un apoyo, que el posgrado da al estudiante, para ayudar a que su proyecto de investigación sea viable y relevante.

Cada reunión tutorial debe apoyar al alumno, para que éste aprenda poco a poco a fortalecer su trabajo de tesis y la consecuente defensa del tema de investigación.

A continuación se detalla cada uno de los artículos estipulados en el RGEP referentes al comité:

Título II Capítulo III

Artículo 25.- En los programas de maestría el comité académico podrá asignar comités tutorales si es necesario.

En el caso de la Maestría en Pedagogía de Aragón, las reuniones del comité tutorial son una realidad y se reúnen cada primer jueves del mes. Existe la necesidad en algunos comités, por lograr un trabajo más sistematizado y académico. Para ello, al final de cada semestre se realizan coloquios, en donde se presentan los trabajos al público en general y a veces se busca la participación de tutores externos para dar una opinión sobre el trabajo de los maestrantes.

Artículo 27,- El Comité Tutorial conocerá y avalará el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que deberá cumplir el alumno, y evaluará semestralmente su avance. Como resultado de la evaluación, podrá modificar el plan de actividades académicas del alumno y hacer sugerencias que enriquezcan el proyecto de tesis.

Al igual que el tutor, el comité también debe revisar el plan de actividades académicas del alumno, además de su avance en su trabajo de tesis. En este caso difícilmente, se logra que no sólo el comité revise las actividades académicas del alumno, sino que además, éstas sean planeadas por el tutor principal y el alumno.

Artículo 28 Cada Comité Tutorial se integrará con tres tutores acreditados en el programa, uno de los cuales será el tutor principal.

La integración de los comités en Aragón y como ya se dijo antes, es variada, dependiendo de las características y necesidades de cada grupo.

El estudiante deberá presentar un informe semestral al Comité Tutorial, que contenga los avances de su investigación y el desarrollo de su plan de trabajo. El Comité Tutorial, examinará dicho informe y se entrevistará con el alumno. Asimismo deberá informar al Comité Académico, sobre el desempeño del estudiante, por lo menos una vez por semestre.

Todas las evaluaciones del Comité Tutorial, requerirán de la participación del tutor principal y de al menos uno de los miembros de éste. En caso de diferencias sustantivas en las evaluaciones de los miembros de dicho comité, el Comité Académico decidirá al respecto.

La integración de los Comités Tutorales, en este artículo 28, establece que deberán ser de tres tutores acreditados y en lo posible ser tutores de más de una entidad académica. El caso de la maestría en Pedagogía de Aragón, se integra por tutores

internos y su importancia radica en la cohesión o coherencia que como equipo deben de tener para orientar al alumno, lo cual no siempre sucede así.

En este Programa de Pedagogía, existe la intención de un trabajo colegiado, en cada Comité Tutorial, pero en realidad todavía permanecen diversos problemas, que impiden su consolidación, como por ejemplo, la diversidad de opiniones en un solo comité o aún las contradicciones entre sus tutores, esto ocasiona que el alumno llegue a sentirse confundido o con una doble tarea por cumplir, la de su tutor y la del comité.

En algunos casos el Comité Tutorial, en esta maestría, se convierte en un formato extra de evaluación para la tesis, más que en un apoyo académico y personal para la formación del maestrante.

Finalmente se puede decir que la importancia de la normatividad en materia tutorial, radica en precisar un sistema de tutoría para cada institución, en donde sus acciones se puedan particularizar y delinear; es decir, la norma permite que cada institución, escuela o facultad pueda, iniciar un proceso educativo específico y de identidad académica, a través de precisar sus acciones tutorales. En el caso de la Maestría en Pedagogía de Aragón todavía falta mucho trabajo por hacer, pero es necesario la participación de toda la comunidad, no sólo la de funcionarios y tutores, sino la de los alumnos, egresados y la el grupo académico en general.

Como resumen a este primer capítulo diremos que los antecedentes al posgrado en Pedagogía, se pueden considerar desde el período de Lázaro Cárdenas donde se buscó profesionalizar la docencia y luego crear especialistas y analistas en la materia; es hasta mediados de la década de los 50, donde se empieza a buscar en los posgrados en educación, la formación de investigadores.

El antecedente más inmediato al Programa de la Maestría en Pedagogía de Aragón es la Maestría en Enseñanza Superior, la cual fue creada en 1974 en la FFL y 6

años después, en la ahora FES Aragón, sus objetivos se encaminaron básicamente hacia la profesionalización en la docencia.

Otro aspecto importante como antecedente a la tutoría en los posgrados, fue la reglamentación y normatividad de los mismos, ya que permitió la unificación de planes y programas así como la institucionalización del sistema tutorial (UNAM,1986).

Es precisamente esta normatividad, la que nos permite observar cómo se van permeando las “recomendaciones” de organismos internacionales, hacia nuestro país en los posgrados, uno de estos lineamientos es precisamente hacer más eficientes los posgrados a través de las tutorías, como lo muestra la creación del doctorado en pedagogía, bajo el sistema tutorial en 1991 y el Programa en Pedagogía en 1999 en la FFL, en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la FES Aragón.

El Plan Nacional de Desarrollo, confirma esta línea de calidad y eficiencia de la educación a nivel superior, en tanto se pretende lograr, el mayor número de titulados, en el menor tiempo posible, logrando con esto, hacer más productiva la eficiencia terminal.

El Plan de Estudios de la Maestría, por su parte, plantea un currículo flexible y hace un especial énfasis en el sistema tutorial, como proceso educativo para que el tutor y tutorado trabajen en conjunto, en la elaboración no sólo de la tesis, sino también de todo el plan de estudios, que debe seguir el tutorado, desde el inicio hasta el término de su maestría.

Esta propuesta curricular, pareciera resolver muchos de los problemas que se tienen entre los docentes y alumnos, sin embargo quedan todavía grandes rezagos, principalmente por la omisión de caminos y líneas claras de trabajo académico.

Como podemos observar, la tutoría incluye toda una serie de requerimientos institucionales, normativos y educativos, desde donde se constituyen o se reconstituyen, los posgrados en educación.

Si bien es cierto que muchos de estos requerimientos, provienen de organismos internacionales, en donde se estipula un trabajo eficiente y productivo para los posgrados. También se considera que en el trabajo diario en la Maestría de la FES Aragón, se pueden dar alternativas académicas, que no sólo hagan énfasis en la eficiencia o productividad de los posgrados, sino también en el desarrollo personal de los sujetos, que no únicamente se busque la eficiencia terminal, como una actividad productiva de la maestría, sino sobre todo, que a través de la tutoría, se puedan crear caminos de reflexión-acción y de un crecimiento profesional auténtico.

La tutoría se plantea entonces, como una modalidad para atender las demandas nacionales y de organismos internacionales, pero también puede ser una alternativa, para trazar caminos, que permitan una mejor formación en el ámbito de los posgrados. Corresponde entonces a cada institución y cada grupo académico, trazar estas líneas de trabajo con el otro, para lograr una formación personal y comunitaria, académica y particular, más allá de un cumplimiento institucional general.

Para poder trazar estas líneas de trabajo o caminos a seguir, en la maestría de la FES Aragón, es necesario saber qué vamos a entender por tutoría y desde dónde podemos observarla. Es por ello que en el siguiente capítulo se definirán estos aspectos.

CAPÍTULO II

LA TUTORÍA EN LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA

PRESENTACIÓN

Como vimos en el capítulo I, la propuesta curricular que se presenta en el programa de Maestría de Pedagogía, plantea a la tutoría, como un apoyo a la formación de los tutorados, en ámbitos de docencia, investigación o profesionalización. Pero faltaría preguntar, desde cuándo surge la tutoría en la UNAM y entender, cuál es la tradición de la tutoría en pedagogía, sobre todo en la Maestría de la FES Aragón.

Para poder comprender a la tutoría, en la Maestría de Aragón, se hizo necesario, establecer un sustento teórico, a través del Interaccionismo Simbólico, ya que este permitió leer o interpretar las prácticas tutorales, desde los propios sujetos, sus interpretaciones y sus formas de apropiarse de la tutoría.

En este trabajo se optó por el Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer (1982), como uno de los principales referentes teóricos, para entender los procesos tutorales en esta maestría, ya que en esta investigación, se considera a la tutoría, como un proceso en constante resignificación, por parte de los sujetos que la viven.

Es precisamente a partir de la interacción, que se genera, entre la planta docente y los alumnos que integran la maestría en pedagogía de Aragón, desde donde se busca identificar, cómo éstos actores han creado y resignificado sus prácticas tutorales; los individuos, orientan sus actos hacia los procesos en función de lo que éstos significan para ellos, por tanto en este trabajo, se busca encontrar los significados e interpretación, que las personas han dado a su vida tutorial dentro del Programa de Pedagogía de la FES Aragón.

En este capítulo se analizará, desde cuándo existe la tutoría en la UNAM, cómo se puede entender ésta, cuáles son las vertientes que posee, y cuáles son las características de un tutor. Posteriormente se hablará, sobre la situación que guarda la tutoría en la UNAM, con el Programa de Maestría en Pedagogía, de la FES Aragón.

2.1 HISTORIA DE LA TUTORÍA EN LA UNAM

El sistema tutorial en la UNAM, surge desde los inicios de los años 40, las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades, su aplicación se inicia precisamente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química, donde se contaba con la participación de un tutor por cada estudiante (ANUIES,2002:33).

Para las ciencias químicas, biológicas y médicas, la tutoría implica un camino hacia la formación de científicos, la relación que se establece entre el tutor y el tutorado, representa una interacción dinámica, en la que ambas partes se van definiendo constantemente. El alumno recibe un modelo de trabajo y de formación, a partir de la convivencia con sus profesores, de esta manera puede ir forjando su propia identidad como futuro científico.

Desde 1941 se inicia en la UNAM, la modalidad de las tutorías en el Instituto de Química a nivel doctoral, asignando un tutor para cada estudiante.

Para 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consistió en responsabilizar al tutor y tutorado, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. Cuando el aprendiz apenas inicia sus estudios, la investigación debe convertirse en el centro de su programa particular, que concluye con la formulación de una tesis, para obtener el grado correspondiente. Pero este trabajo no lo realizaba únicamente el tutor y su tutorado sino que además se integraba a la institución en general.

En estas áreas experimentales, es muy importante la cercanía que se va desarrollando entre tutores y estudiantes, en donde los profesores devienen modelos de identificación, de transmisión de ideología, y a la vez van moldeando a los estudiantes, mediante la retroalimentación que su actuación y sus ideas van despertando (Fortes y Lomnitz, 1991:113).

En esta misma década de los años 70, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se establece la tutoría como guía del alumno, en donde las actividades académicas de cada estudiante deben estar apoyadas por un profesor-tutor.

Se empieza a observar así a la tutoría fuera del ámbito de las ciencias experimentales, para iniciar su propuesta 30 años después, hacia las ciencias sociales y humanas. A diferencia de las ciencias experimentales, en las que el tutor marca el camino para el proyecto de investigación, como modelo a seguir en proyectos concretos; en las áreas sociales y humanas, el objetivo del trabajo debe ser principalmente, el alumno mismo, es decir, el tutor se obliga a ser guía y orientador para que el alumno, pueda dar seguimiento a su propio proyecto de formación, a través de la continuidad de sus estudios y de ser posible, concluir con la obtención del grado académico.

Poco a poco el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM, reconoce la importancia de generalizar a la tutoría como la manera para fortalecer el posgrado, su inclusión era sólo una recomendación, pero gradualmente se va incorporando la figura del tutor a los 48 planes de la UNAM (CECU, 2003).

Para 1986 el RGEP, establece que se asignará un tutor individual a los alumnos, para que los oriente en sus actividades académicas. Se estipula como obligatoria a la tutoría, en el caso de la maestría y doctorado y como una recomendación, en los cursos de especialización.

Como se vio en el capítulo uno, organismos como: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, buscan hacer del posgrado, un proyecto autofinanciable, por lo que se establecen los Padrones de Posgrado, los cuales son retomados de la tradición estadounidense, que se inicia desde principios del siglo XX. En ellos se ponderan determinados requisitos como: la productividad de la planta académica y de los estudiantes, la obtención de grados académicos por parte de los docentes, el tamaño de la biblioteca, la dedicación de los estudiantes, el porcentaje de graduados del programa y los tiempos de graduación. En general son aspectos que responden a los parámetros educativos de calidad de nuestro país.

Las políticas de modernización educativa en México, se establecen durante los 90' y se relacionan con la calidad de la enseñanza y la evaluación institucional, lo que determina que las prácticas y comportamientos de las instituciones, de Educación Superior y Posgrados, deban responder a las exigencias externas y obtener un buen puntaje, a fin de asegurar apoyos y recursos económicos.

La tutoría se vuelve entonces un instrumento para lograr un nivel de eficiencia científico, en donde los organismos internacionales pueden aprobar o no la calidad de los trabajos en los posgrados, pero en muchos casos, se olvida que la tutoría, también puede contribuir a desarrollar, la parte humana del sujeto, a través de la interacción entre el propio tutor y tutorado, así como la relación entre los pares y por supuesto entre los que integran a la institución.

Para poder explicar un poco más sobre los procesos de tutoría en los posgrados, en las ciencias humanas, empezaremos por definir, qué entendemos por tutoría y cuáles son sus funciones.

2.2 CONCEPTO DE TUTORÍA

La tutoría implica una modalidad académica, en la que intervienen básicamente dos sujetos: el tutor y el tutorado, la función principal de ésta es, que el tutorado reciba un apoyo constante, por parte de un tutor, en materia académica o incluso personal, durante su estancia en una institución educativa. Esta atención, que recibe el tutorado, de manera personalizada, favorece una mejor comprensión de los problemas, que en materia académica o personal, enfrenta el alumno en su vida escolar, como por ejemplo la atención sobre dudas acerca de algunos seminarios, la posibilidad de que el tutorado se integre a coloquios o eventos que enriquezcan su formación, la selección de seminarios optativos para integrar su propio plan de estudios, o simplemente escucharlo cuando suceden algunos problemas de salud o personales entre otros.

La tutoría busca ir más allá de la eficiencia y certificación, como garantía de éxito, para un mundo globalizador; el proceso tutorial debe enfatizar además la relación humana, para contribuir a la formación y crecimiento del sujeto¹. También el tutorado puede lograr un enriquecimiento personal, mediante el contacto directo y prolongado con un experto en la materia: el tutor. Éste es quien lo guía y le permite establecer los nexos pertinentes y necesarios con la institución.

La tutoría pretende abrir un espacio de interrelación, en el que se pretende que el tutor, pueda aportar u orientar al tutorado y que también el tutor aprenda de esa relación. Cuando tutor y tutelado se encuentran regularmente y disponen del tiempo necesario para conocerse mejor e interactuar o intercambiar de un modo suficientemente profundo, se puede esperar un desarrollo favorable, en materia de formación (Baudrit 1999:74).

¹ Carrizales dice que existe una hegemonía de la educación utilitaria, que busca la mercantilización y que la Teoría Pedagógica sólo se sustenta en la ciencia, la técnica y la eficiencia, dejando de lado la relación personal y fraterna entre los seres humanos que la representan. .Carrizales Retamoza. 2003 “Estética de la Formación” en *Pedagogía y Estética del Presente*, Lucerna Diogenis México p.74.

Para que el tutorado pueda integrar significados personales, que le permitan dar sentido e identidad a su práctica educativa, es necesario la constante interacción entre los sujetos, no sólo del tutor, sino también de sus propios compañeros, funcionarios y comunidad académica en general. Pero este proceso no es automático, ni se da de igual manera entre los compañeros de un grupo, sino que es necesaria la interiorización personal, que le permita a cada uno interactuar consigo mismo, para que, a partir de esto, se puedan observar, entender y transformar los significados en una orientación y formación grupal (Blumer,1982:8).

La tutoría también es un buen momento, para trabajar en equipo, entre el tutor y varios tutorados, su objetivo es la realización de trabajos académicos y/o de investigación, pero también de formación interpersonal, de reformación o reformulación socioafectiva. La tutoría es una abstracción que se ha construido por cada una de las que integran el Programa de Pedagogía y que se comparte en esta relación. Es decir la tutoría no está dada únicamente por decreto o establecida por reglamento, el proceso tutorial se va constituyendo, de acuerdo a la propia comunidad que la practica, por ende la tutoría permite compartir los referentes y representaciones individuales entre los sujetos, lo que constituye un proceso formativo grupal.

La tutoría es un trabajo continuo, desde que ingresa el alumno hasta el término de sus estudios, podemos afirmar que las primeras impresiones y formas de relacionarse entre el tutor y el tutorado con la institución educativa son básicas, pues permiten la inclusión de éste a los nuevos lenguajes que se establecen, en donde el tutor es un intermediario, al buscar “símbolos de unión” (Baudrit,1999:33), entre varios códigos culturales como por ejemplo: el que trae el alumno al ingresar, el de la institución y el del propio tutor, entre otros. Además es posible que la relación entre el tutor-tutorado, pueda crear o abrir espacios en los que se deje circular de un código personal a uno interpersonal o institucional o incluso crear nuevos referentes.

Estos códigos o referentes es lo que Blummer (1982) llama, los significados que el sujeto crea, desde donde está dispuesto a actuar y la forma en la que se sitúa para hablar del proceso tutorial, pero estos significados respecto a la tutoría pueden ser muy diferentes entre los compañeros de clase o entre el propio docente; no se trata entonces de tener un solo significado del proceso de tutoría sino de compartir el de cada uno. Cuando el tutor y tutorado comparten sus particulares significaciones, crean otras interacciones, que permiten a su vez resignificar y enriquecer en mayor medida a la tutoría.

Dentro de una institución, la tutoría atiende aspectos académicos, administrativos, o simplemente es un momento para que el alumno sea escuchado en ámbitos afectivos o problemas personales. La tutoría como modalidad de la práctica docente, no supe las actividades de éste frente al grupo, sino que las complementa y enriquece. La tutoría permite reforzar los seminarios o asignaturas establecidas en un programa educativo, al ofrecer propuestas teórico-metodológicas, que puedan resolver los problemas o necesidades concretas de los alumnos.

La tutoría no debe entenderse como sinónimo de asesoría, pues esta última es más parcial, su tiempo de relación es más corto. Implica sólo información o consejos acerca de los problemas que tiene el educando, o bien la atención para la elaboración de tesis, su encuentro es sólo momentáneo y sus soluciones son parciales. En cambio la tutoría pretende ir más allá, al acompañar al alumno desde que inicia sus estudios, hasta la obtención de grado, dicho acompañamiento no sólo es en la elaboración de tesis, sino también como apoyo académico de orientación a todo su plan curricular, además de ser un respaldo a sus problemas personales.

Una de las finalidades de la tutoría es lograr la independencia en el tutelado, para un buen desempeño académico, de preferencia hasta llegar a la titulación o graduación correspondiente. A través de acuerdos pactados entre el tutor y su tutorado, se busca que el alumno pueda responsabilizarse, de su propio aprendizaje y apropiarse de su proyecto académico, lo que implica un compromiso escolar y/o

profesional, dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre, ya que la práctica pedagógica de la tutoría, puede ser empleada desde los ámbitos básicos de enseñanza hasta los niveles de posgrado.

La tutoría implica actividades pedagógicas (estrategias de aprendizaje)² que permiten mejorar las formas en las que llega a aprender el alumno, como por ejemplo: el énfasis al autocuestionamiento sobre lo que se aprende, la organización del material con el que se trabaja, la elaboración de analogías, la programación de actividades de estudio, el repaso sistemático de los temas, la identificación de la información relevante en un texto, o bien la indagación por medio de internet, así como la búsqueda de actividades, tanto dentro como fuera de la institución, entre otras muchas opciones, que en general respondan a las necesidades del estudiante.

Entre las diversas formas de llevar a cabo la tutoría, podemos encontrar el trabajo individual, en donde interviene únicamente el alumno y su tutor, o bien las actividades grupales, conformadas por dos o mas tutores y tutorados. También debemos considerar aquellos modos, en los que se designa a un alumno, para ayudar o apoyar a sus compañeros, en ámbitos académicos específicos. Los siguientes tipos de tutoría muestran la gama de posibilidades desde donde puede observarse la tutoría.

2. 3 TIPOS DE TUTORÍA

En la siguiente caracterización utilizamos algunos referentes de Alain Baudrit (1999) para hablar sobre las diversas formas desde donde podemos ver el trabajo tutorial.

² Pozo nos define a las estrategias de aprendizaje como las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el compromiso de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría* Biblioteca de la Educación Superior México 2002 p.27

a) **La tutoría recíproca**, consiste en un intercambio en la que los aprendizajes individuales de los alumnos presentan un carácter colectivo. Los estudiantes más expertos en un área, ayudan a sus compañeros. La naturaleza del intercambio y la discusión entre dos o varios, hace que el conocimiento de cada cual evolucione. El tiempo del que se dispone para esta ayuda recíproca, depende de las dudas o necesidades particulares del alumno por lo que este tipo de trabajo puede o no ser permanente, además el alumno que recibió ayuda sobre un tópico, puede también proporcionar auxilio, sobre algún tema requerido, donde se considere experto. La tutoría recíproca también se podría observar al inicio del semestre, en este caso los alumnos más adelantados, pudieran ayudar al recién llegado, a integrarse de manera más cordial a esa entidad.

b) **La tutoría individual** consiste en que el tutor atiende a un solo alumno, durante toda su estancia en la institución, en aspectos académicos, administrativos o personales. Su relación puede estar regulada por dicho lugar, en cuanto a la asignación del tutor y los horarios en los que pueden trabajar. Aunque también puede estar abierto a las necesidades específicas del alumno.

Este tipo de tutoría se da en el caso de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, pues desde el inicio de ésta se asigna el tutor al alumno, para que durante todo el transcurso de su posgrado, reciba ayuda de tipo académica, administrativa, personal y para el desarrollo y conclusión de la tesis. La diferencia que se encuentra en este tipo de tutoría individual en Aragón, es que el tutor puede tener de uno, hasta cinco tutorados durante el semestre; esto por un lado, podría dificultar enormemente un trabajo personalizado, pero por otro lado, podría ser una buena alternativa, para trabajar una tutoría grupal.

c) **La tutoría asistencial** se refiere a un lugar y horario preciso, en el que los alumnos pueden acudir con un tutor, para revisar determinados aspectos. Este tipo de tutoría, regularmente no cambia por ciclo escolar, ya que el tutor cumple con un horario en un lugar específico aún sin conocer a sus posibles tutorados.

En el caso de la Maestría en Pedagogía de Aragón, está estipulado por la institución, que las tutorías sean los días jueves, de preferencia en las instalaciones del posgrado, la realidad es que no siempre se da así, debido a las diferentes actividades de los tutores, entre otras causas. A diferencia de esta tutoría asistencial, en esta maestría, se tiene un conocimiento desde el inicio del semestre, por parte de los tutores, acerca de quiénes van a ser sus tutorados.

d) **La tutoría grupal** consiste en atender a varios alumnos por un solo tutor, en la misma sesión, esto permite, sobre todo desde un inicio escolar, que los nuevos alumnos que se integran, puedan conocer de manera más personal a sus compañeros y establecer lazos de amistad entre ellos.

La tutoría grupal en la Maestría en Pedagogía de Aragón, también se maneja, pues en algunas ocasiones, es más sencillo para el tutor, hablar sobre temas que interesan a todos sus tutorados a nivel de exposición, o bien que el trabajo de cada tutorado, se pueda enriquecer con la aportación de sus compañeros. Aquí se estaría hablando también, de un tipo de tutoría recíproca.

También existe el problema, en esta tutoría grupal de que no se pueda avanzar por las diferencias de niveles que posean los tutorados, pero la decisión podría estar a cargo del tutor de acuerdo a como este decida y quiera trabajar.

El trabajo de tutoría grupal, además se puede observar, en las reuniones de los comités, ya que aquí, el alumno recibe los comentarios de varios tutores, acerca del avance de su tesis, de una manera periódica, más adelante se ahondará en este tema.

Hasta aquí se ha dicho que la tutoría es un acompañamiento, que implica una relación interpersonal, su finalidad es lograr la independencia en el alumno en ámbitos académicos. La tutoría implica involucrarse de manera general por parte del tutor y el tutorado, en donde no sólo se atiendan problemas temporales, sino que se

considere como una forma de trabajo durante todo el ciclo escolar del alumno. La ayuda concreta de la tutoría es hacia aspectos académicos, administrativos, de orientación para la titulación o incluso de apoyo a los problemas personales.

Existen diversas formas en las que se puede llevar a cabo la tutoría, como por ejemplo: el énfasis al autocuestionamiento sobre lo que se aprende, la búsqueda o indagación de manera personal y complementaria en relación a tópicos específicos, relacionados con las necesidades del alumno, entre otros.

A diferencia de la asesoría, la tutoría implica un trabajo más completo durante un mayor tiempo, ya que se busca desarrollar un trabajo en equipo, en el que se formen relaciones interpersonales entre alumnos, docentes y funcionarios de la institución adscrita y por los que fluyan “símbolos de unión” y de pertenencia conformados por sus propios referentes cotidianos, como por ejemplo los que se establecen en los comités tutorales, en relación a las formas y procedimientos que se llevan a cabo mes a mes, o bien las formas en las que se realizan los coloquios cada semestre, en donde incluso, la comunidad en general puede participar, estos eventos son muy propios de Aragón, a diferencia por ejemplo, de lo que pudiera realizarse en otro programa del área.

Los tipos de tutoría, a los que se ha hecho alusión son: a) **recíproco** que está conformado por el apoyo de los propios compañeros (alumnos) de trabajo, b) la tutoría **individual** en donde el tutor trabaja con un tutorado, c) el **asistencial** en que el alumno recibe el apoyo en un lugar y horario establecido y d) el **grupal** que consiste en que un o varios tutores atiendan, a uno o varios tutorados.

2.4 FUNCIONES DE LA TUTORÍA

Anteriormente se afirmó que la principal función de la tutoría, era lograr la independencia académica del alumno, ahora se quiere reiterar algunas funciones³

³ Al respecto se tomaron algunas referencias sobre los *Grupos de Encuentro* que plantea C.Rogers, en cuanto a la maduración que debe ir adquiriendo el sujeto, cuando trabaja en equipo, como por ejemplo la adquisición de su propia independencia, siempre y cuando se sienta partícipe de los acuerdos y compromisos pactados. Rogers

de la tutoría, que se consideran importantes y complementarias para la formación del tutorado:

a) La tutoría debe apoyarse más en el compromiso que en la tarea. En la tutoría hay que descartar algunos patrones tradicionales para la adquisición de conocimiento, puesto que ni el tutor tiene todas las respuestas para el trabajo, ni el alumno debe permanecer pasivo frente a las disposiciones de su maestro, ambos deben interactuar con sus propios conocimientos, que se reflejen en la producción de un trabajo profesional, académico o de investigación.

Cuando el alumno ingresa al posgrado, desarrolla líneas de acción frente a las situaciones que se le presentan, este proceso denominado de autoindicación, se logra por la interacción que el sujeto tiene consigo mismo, no se trata de responder ante los estímulos externos sino de actuar de acuerdo a lo que se cree y piensa (Blumer, 1982:11). Dicho proceso adquiere una significación personal y social por lo que puede convertirse en un compromiso de trabajo frente a un grupo y en general un compromiso de vida frente a la propia formación profesional.

b) Uno de los aspectos básicos de la tutoría es la cooperación. Cuando se conforma un equipo de trabajo es imprescindible que, lejos de fomentar la competencia o la búsqueda por ser el mejor, como a veces se fomenta en la educación actual, se lleve el trabajo hacia una verdadera conformación grupal, en la que se tengan objetivos comunes. El trabajo colegiado debe lograr la sensación de pertenencia a un grupo y ser más fuerte, que el deseo de competir con el otro. Con el trabajo en equipo se socializan los saberes, los avances personales y se confiere un trabajo de retroalimentación.

C. 1997 *Grupos de Encuentro*, Amorroutou, Argentina. También se tomaron algunos datos sobre los objetivos y funciones de la tutoría en UNAM 2001 *La tutoría en la Facultad de Ingeniería de la UNAM* Agosto México pp.13-16. El propio Blumer, nos hace referencia al trabajo en equipo, al establecer que los sujetos comparten significados comunes y los orientan de acuerdo a las situaciones actuales y nuevas con las que se va enfrentando. Blumer H. 1982 *El Interaccionismo Simbólico* Hora España

Aún cuando se parta de concepciones hechas o estatutos impuestos, el trabajo tutorial, es un proceso que adquiere relevancia, desde el momento en que sus integrantes lo viven, le dan nuevos significados y preeminencia para sí mismos. La nueva acción conjunta, guarda relación de y con un contexto determinado y único, que difícilmente, podría funcionar en otra situación. Pensar que la tutoría existe como un decreto y que tiene que aplicarse de forma igualitaria a todos, equivale a pisar un terreno engañoso.

Desde este punto de vista y como acción conjunta, el proceso de tutoría implica un desarrollo hacia la formación académica y personal del alumno (Blumer, 1982:13).

c) La tutoría conlleva una relación de persona a persona. Es necesaria la buena comunicación y relación, que a nivel personal se desarrolla entre el tutor y los tutorados, la tutoría implica una relación, en la que se establecen vínculos no sólo académicos, sino también afectivos, con miras a desarrollar un trabajo científico y académico pero también de relación personal. El trabajo personal entre el tutor y su tutorado permite nexos de formación, que conllevan vínculos de identificación, de tal manera, que el estudio de posgrado, adquiere significación gracias a la relación que el alumno va estableciendo principalmente con su tutor y sus compañeros de trabajo.

d) La tutoría como un medio que permite la titulación del alumno. La tutoría implica un proceso, en el que deben intervenir ambos tutor y tutorando, es una forma de relación personal, cuyo producto se vuelve tangible en la elaboración de la tesis. Una de las labores de tutoría, consiste en dirigir al alumno, desde el inicio hasta el final de sus estudios, en el diseño y realización de un proyecto de investigación, compartiendo con él métodos, técnicas y experiencias, preparando conjuntamente el programa de actividades a realizar, así como estableciendo formas de retroalimentación, en relación con los avances de su trabajo particular (Chanfón, 1989:41).

De los aspectos interesantes que engloban a la tutoría, es precisamente cuando el alumno tiene que elaborar y defender su trabajo de investigación para obtener el grado. Y es que la preparación de un trabajo de investigación implica, en buena medida, la reconstrucción de sí mismo, es decir el trabajo de investigación, representa una forma de observarse a sí mismo, es una confrontación con el espejo, en donde el sujeto no siempre ve lo que espera ver. La investigación como producto, es una manera evidente, palpable e irrefutable acerca de la concepción de la realidad que el alumno tiene y por ende, resulta ser una ventana al sí mismo. Esta entrada, desde donde el propio tutorado puede contemplarse, permite tener una perspectiva sobre lo que se realiza. Esto podría denominarse como un auto-objeto⁴, porque el sujeto puede contemplarse desde fuera, en esa construcción en la que también han intervenido los otros, desde sus propios significados. Entonces el tutor y la comunidad en general, ayudan al tutorado, a redefinir su concepto de sí mismo.

e) La tutoría implica necesariamente una vinculación con la práctica. Sólo el contacto cercano del alumno con el tutor en activo, permite la realización de una verdadera participación, en el proceso de búsqueda de nuevos conocimientos, en donde se pueda lograr la meta final: un estudiante independiente (Garritz, 1991:14).

Finalmente y respecto a la relación que se genera, con el vínculo tutor-tutorados, se retomó según Villegas (2001), las siguientes características.

a) La relación tutor-tutorado posee un carácter **emocional**, en tanto dos individuos interactúan con sus formas y peculiaridades específicas, a veces muy opuestas o complementarias unas de otras. Esto permite por un lado, enriquecer el trabajo conjunto y por otro lado, aprender a tolerar las grandes diferencias y concepciones de entender al mundo, de cada uno.

⁴ El auto-objeto surge del proceso de interacción social en el que otras personas definen a un individuo ante sí mismo....para que una persona se convierta en un objeto para sí misma ha de contemplarse desde fuera....esto solo puede hacerse observándose o actuando en relación consigo misma desde una nueva perspectiva. Blumer op.cit. p. 10

b) La relación tutor-tutorado tiene también un carácter **académico**, que es el elemento principal de la tutoría, al buscar una relación personal y formativa entre el tutor y tutorado, la finalidad no es que el tutorado sea como el tutor, sino que en base a la experiencia y conocimiento de este último, el tutorado encuentre su propio camino.

c) El tutor y tutorado buscan en su relación, desarrollar un carácter **creativo**, el alumno y tutor deben inventar, sus formas y medios para trabajar y lograr caminos de transformación y adecuación del entorno educativo. El carácter creativo de los sujetos, permite una forma diferente de expresión e interpretación de la realidad.

d) El carácter **social** de esta relación es dado, puesto que, toda relación educativa surge de una realidad concreta, habitada por seres sociales, las aportaciones o hallazgos que se generen, deben regresar a esa sociedad. Sólo el individuo en sociedad se puede reconocer como tal.

En resumen, se debe considerar que la tutoría esta integrada generalmente por una relación personal y afectiva entre alumno y docente, cuyo objetivo es un trabajo académico, con miras a lograr un mejor desempeño personal y profesional por parte del alumno, pero sobre todo, con miras a lograr un alumno independiente, con la capacidad de apropiarse y responsabilizarse de su propio aprendizaje. Esta relación, generalmente está inserta, en un ámbito institucional, en donde se ofrece un trabajo extraclase, que complementa el quehacer educativo tradicional.

2.5 LAS CARACTERÍSTICAS DEL TUTOR

Las siguientes características que se enuncian sobre el tutor, no pretenden mostrar un ideal a seguir de manera exhaustiva, sino que, partiendo de su definición, se busca que cada docente pueda ir construyendo y definiendo, su propio estilo.

Entonces no se trata de copiar modelos a otros, sino de que cada tutor pueda ver hacia dentro y realice de manera consciente, su función como tutor (UNAM,2001).

Las siguientes características que enunciamos hacia el tutor, no pretenden ser requisitos o condiciones indispensables para realizar su función, sino que simplemente pueden ser una guía que permita identificar algunas de sus cualidades como tutor.

a) El tutor debe tener un amplio conocimiento, de la filosofía educativa, de la institución a la que pertenece, así como de las particularidades, del plan de estudios en cuestión, a fin de ser un buen orientador y mediador entre la institución y el alumno.

b) Debe ser profesor e investigador, en el caso del posgrado, con una amplia experiencia académica, además de encontrarse, desarrollando actividades de investigación, relacionadas con el área.

c) El tutor debe conocer y aplicar los principios psicopedagógicos, requeridos para una adecuada relación, en la tutoría.

d) Debe propiciar la independencia del estudiante, con el objeto de que se convierta en auto-gestor de su aprendizaje.

e) Tanto tutor como tutorado, deben tener la suficiente formalidad y compromiso que les permita cumplir cabalmente, con las obligaciones contraídas desde un inicio.

f) Debe tener la vocación de ser tutor, (el gusto por trabajar con el otro), para establecer un vínculo, entre el estudiante y él, frente a las diversas problemáticas, académicas o personales, que ambos comparten.

g) Un tutor debe orientar y guiar al alumno, pero también debe tratarlo de igual a igual como colega, sobre todo, en los niveles educativos superiores, en donde el individuo, ya se ha apropiado de sus saberes y ha ido conformando su personalidad, por tanto, es un sujeto que requiere ser tomado en cuenta desde su contexto, a modo de ir apoyándolo, hacia una formación independiente.

Como puede observarse, existen múltiples elementos que deben cubrirse, pero resulta difícil, encontrar todas y cada uno de estas características, en una sola persona, concretamente en un tutor, sin embargo estas características pueden ser una guía o parámetro que orienten al tutor en la creación de su propio camino.

2.6 LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN EN LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

Para poder hablar de la tutoría, como un proceso de formación, es necesario definir, desde dónde entendemos a la formación y por qué establecemos que la tutoría, puede estar vinculada a un proceso de formación. Es por esto que se inicia este tema definiendo a la formación.

a) Concepto de Formación

La parte Interna del Sujeto

Generalmente la formación está relacionada con diversos procesos educativos (enseñanza, aprendizaje, evaluación, entre otros), estos procesos, se refieren casi siempre, a una intención hacia el otro; si bien estos procesos son importantes, para la formación del sujeto, no son los únicos o los más importantes. Para lograr un proceso formativo, es necesario recurrir, más que a una dirección externa intencionada, se precisa tener una reflexión personalizada, lo que significa que la formación no es únicamente una indicación que deba recibir el individuo, sino que además debe ser un trabajo propio e individualizado. Pérez (1994) dice que la formación es una automodelación, para dar cuenta de lo que el sujeto hace con su

propia vida, es decir un trabajo artesanal, en el que cada uno de nosotros, nos vamos moldeando de acuerdo con el arcilla que tenemos.

Para Hegel, el individuo debe entender que es un sujeto en constante cambio, parte de ser una persona **en sí** (es decir una persona, que no tiene mucha claridad, sobre su existencia y su trascendencia), para poder caminar hacia un ser humano **para sí**, es decir una persona que pueda pensarse a sí misma y apropiarse de la libertad, autoconsciente, basada en sí misma, que le permita, conocer qué quiere, y hacia dónde dirigirse (Hegel,1807:17). Entonces, es necesario que nos consideremos como seres inacabados, siempre en permanente transformación, ya que el ser humano, constantemente va a estar en un devenir endémico, en donde no hay más remedio, que resignarse a la largura del camino de la vida, para lograr una constante autoformación (Hegel,1807:22).

Para Ferry la formación también es un proceso personal es ponerse en forma, es la dinámica de un desarrollo personal⁵, pero para llevarla a cabo es necesario contar con instrumentos de análisis, que permitan reflexionar sobre la realidad.

Dichos instrumentos de análisis se encuentran tanto en una institución educativa como fuera de ella, es decir, formarse es transformarse en contacto con la realidad, no sólo desde aspectos intelectuales o académicos sino también de la propia experiencia, de aquello que nos proporciona la vivencia, el estar en contacto con las actividades cotidianas; se trata de aprender tanto dentro como fuera de la escuela, y en el transcurso de esa formación volverse capaz de administrarse uno mismo (Ferry,1996:69).

La formación es un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo. Se trata de buscar una figura, una imagen de sí mismo verse desde fuera, encontrar una buena distancia con respecto a uno mismo, mirarse a sí mismo

⁵ Así la formación es un desarrollo personal, el individuo se forma a sí mismo, pero también por mediación. Ferry Gilles. 1996 *Pedagogía de la Formación* Serie Los documentos 6 Argentina.p.53-54

como otro y establecer consigo una distancia. Esto se logra como fruto de un trabajo continuo arduo, un trabajo sobre uno mismo (Ferry,1996:99).

La parte Interna y Externa del Sujeto

A pesar de afirmar, que la formación es un trabajo personal, debemos subrayar, que este trabajo personal, no se puede lograr de manera aislada, ya que requiere de la mediación del otro, de lo externo, sólo en este proceso dialéctico, de introspección y análisis externo frente al otro, es desde donde el sujeto, puede imaginarse, es un trayecto desde el mundo interno, hacia lo social y viceversa.

Este retorno al sí mismo, a través de pensamientos, sentimientos, percepciones, con la mediación del otro, es la construcción de una relación intersubjetiva, en donde se hace posible ver sobre el sí, transformándose con el otro (Filloux, 1996:11).

La conciencia de sí se vuelve conciencia para sí, es decir, se requiere que el sujeto tenga conciencia de quién es, desde su entorno y en contacto con el otro, para que de esta manera, pueda llegar a construir la conciencia para sí, conciencia de su acción, de su trascendencia reconocida por el otro (Filloux,1996:56).

Para que el sujeto pueda establecer nexos de una conciencia para sí, es necesario que se vincule con su realidad, es decir, el sujeto requiere relacionarse con su medio, para adquirir o reconstruir nuevos conocimientos y diferentes saberes, que le permitan transformar su entorno.

Es necesario entonces vincular a la formación con la adquisición de conocimientos, sobre todo si estamos hablando de una formación específicamente académica, de una formación que sucede en una institución educativa, en nuestro caso, en un Programa de Pedagogía en el posgrado.

b) Adquisición de Conocimiento

El proceso de formación, implica una adquisición de conocimientos, que constantemente se renuevan, para lograrlo se debe partir de la negación de lo dado y lo aprendido, para que, en la medida en que se pueda estar atento a nuevos saberes, se pueda estar dispuesto a negar o poner en duda lo conocido, y de esta manera realmente apropiarse de un saber diferente.

La percepción de una conciencia, se construye a partir de destruir las viejas formas de conocimiento: Bachelard dice que buscar la verdad, es arrepentirse (Filloux 1996:60), por esto se propone, más que una formación, una reformatión, puesto que se necesita negar o dejar atrás lo ya conocido, para entender otro nuevo saber.

Para Hegel la adquisición de conciencia, se vincula con el contenido, el cual es entendido como el en sí recordado, que hay que revertir a la forma de ser para sí. El riesgo es que, sólo se memorice de manera mecánica, sin sentido para el sujeto, de esta manera, no se logra apropiarse de un saber, solo se repite lo ya dicho por otros.⁶ Es necesario entonces entender desde dónde nos apropiamos de los saberes de otros y los hacemos nuestros, romper con el prejuicio de “lo conocido” y darnos a la tarea de aprender de nuevo, una y otra vez.

c) El Grupo de Formación en la Tutoría

La tutoría se considera como un proceso formativo por dos aspectos principales: El primero se relaciona con la relación interpersonal de por lo menos dos sujetos (tutor y tutorado) esta relación afectiva, sensible y llena de sentidos humanos

⁶ Lo conocido en términos generales, precisamente por ser conocido, no es reconocido. Es la ilusión más corriente en que uno incurre y el engaño que se hace a otros al dar por supuesto en el conocimiento algo que es como conocido y conformarse con ello; pese a todo lo que se diga y se hable, esta clase de saber, sin que nos demos cuenta de por qué, no se mueve del sitio.....De este modo, el aprender y el examinar se reducen a ver si cada cual encuentra también en su propia representación lo que se dice de ello, si le parece así y es o no conocido para él.... Tanto como el comportamiento razonador entorpece el estudio de la filosofía la figuración no razonable de verdades establecidas, sobre las que quien las posee cree que no hace falta volver, sino que basta con tomarlas como base y expresarlas y enjuiciar y condenar a base de ellas. Hegel G.F.1807 *Fenomenología del espíritu*, FCE México pp 23,44.

implica un cambio de actitud, tanto de forma individual, como de trabajo frente a otro.

El segundo aspecto de la tutoría frente a la formación, es el vínculo con el saber, es decir con el conocimiento, en donde existe curricularmente una exigencia para cubrir un plan de estudios, pero además, un reto a cumplir y que se vincula con lo que desea saber el sujeto, ese saber va más allá de sus calificaciones ya que tiene que ver, con sus modos de entender y descifrar la realidad, su posibilidad de cambiarla, y en general tiene que ver, con la reinterpretación que el sujeto va haciendo sobre sí mismo y sobre su entorno.

Anteriormente se dijo que la formación es un proceso personal, nos formamos a nosotros mismos, con la mediación del otro, pero esta mediación, implica un deseo del otro hacia mí y viceversa; es el deseo de ser reconocido por otro como sujeto, ser reconocido como tutorado o como tutor, es una relación en donde si bien existe una demanda de conocimiento, existe también, además del objeto de conocimiento, la necesidad de reconocerse como sujetos.

No sólo es el alumno, quien va en busca de saberes, sino también de reconocimiento; y el docente no únicamente quiere seguir aprendiendo, sino también quiere seguir siendo; y el otro (el alumno) le puede reconocer esa posibilidad (Filloux,1996:67). La imagen que queremos ver en el otro, es de sí mismo, de cómo nos gustaría vernos en el otro, pero que exclusivamente el otro, puede proyectar, esa imagen, en nosotros. Esto sería la pasión de formar, la búsqueda de un idéntico a sí mismo, a través de procesos formativos.

Entonces formarse implica un proceso personal de introspección, de saber quiénes somos y hacia dónde vamos, pero también un trabajo social frente al otro, en donde ambos trabajan juntos, para el encuentro consigo mismo, en este trabajo grupal, se adquieren no sólo nuevos saberes, sino también nuevas formas de ser; por tanto, estaríamos hablando de un grupo de formación.

Para entender a un grupo de formación en tutoría, es necesario saber que no cualquier conjunto de personas son grupos de formación, es decir, la reunión semanal en un aula, no implica necesariamente un grupo en formación, puesto que, se requiere que las personas de manera intencionada, responsable y con la posibilidad de cambiar, decidan integrarse a un equipo de trabajo. Desde esta mirada, las características del otro, le permiten al sujeto una identificación, un acercamiento a su propia identidad, y a su vez, sus acciones le permiten hacer lo propio al otro, es iniciar la aventura de la búsqueda de uno mismo, no desde el narcisismo, sino desde la inclusión del otro (Filloux,1996:12).

De esta manera la tutoría debe conllevar, no sólo la inclusión como trámite para estudiar un posgrado, sino que además, debe existir un planteamiento explícito para determinar un compromiso.

d) Características de un Grupo de Formación de Tutoría

Algunos de los aspectos, que podemos considerar importantes, para integrar un grupo de formación en tutoría son (Rogers,1997):

* *Currículo*.- Toda intención académica, institucional está representada por objetivos y perfil del egresado, en este caso, es importante partir, sobre cuáles son los tipos de egresados que se desea formar, en este Programa de Posgrado de Pedagogía.

* *Responsabilidad*.- se refiere a tener claro desde el inicio del ciclo escolar, los compromisos y tiempos en que se desean realizar, y que cada uno de los involucrados, se haga cargo, de lo que les toca.

* *Trabajo Colegiado*.- esta es una habilidad que muchas veces se dificulta establecer, ya que regularmente, nos enseñan a trabajar de forma individual, compitiendo con el otro, entonces cada aportación o trabajo hecho se considera personal y difícilmente se comparte. Es necesario entender que el trabajo en equipo implica colaborar y que resulta mucho más productivo y enriquecedor,

trabajar con los demás, que de manera personal. Al final cada trabajo realizado será único y diferente, pero enriquecido por el esfuerzo del equipo.

* *Madurez*.- este es un trabajo más psicológico, que académico pues se refiere a nuestra capacidad para cambiar y para aceptar equivocarse. Y es que admitir públicamente que nos equivocamos resulta ser muy difícil, sobre todo frente a esta sociedad que exige perfeccionismos y eficiencias desde la primera vez.

* *Vínculos afectivos*.- es la capacidad de poder estar con el otro, entenderlo como ser humano, tolerar sus diferencias y en general estrechar lazos fraternos al trabajar en equipo.

* *Rompimiento de Roles*.- es la posibilidad de integración en equipo, pero fuera del título de autoridad y sumisión, es decir el tutor debe renunciar al poder y el tutorado a la posición dependiente y pasiva a la que está acostumbrado. De esta manera ambos pueden conformar un trabajo en equipo.

* *Vinculación*.- son las relaciones interinstitucionales, en correlación con el tema o trabajo que se está realizando, es decir para que pueda acercarme a las investigaciones, actuales o vigentes en materia educativa, es necesario asistir a conferencias, foros o grupos de intercambio tanto dentro como fuera el país.

Para referir sobre lo más importante, dicho en este capítulo, tenemos que la tutoría se inicia en la UNAM en la facultad de química en la década de los 40, su principal objetivo se refería a la formación de científicos; treinta años después, la tutoría se establece en las ciencias sociales y humanas.

El reglamento (RGEP) permite que la tutoría se legalice y para la década de los 80, muestra a la tutoría como obligatoria para todos los estudios de posgrado.

La tutoría ofrece a las ciencias humanas, una formación dual compleja, la cual implica por un lado, la necesidad de formar a los sujetos como personas y por el otro, hacerlos eficientes y productivos para acreditar sus competencias profesionales a nivel internacional; creemos que estas dos posiciones pueden conciliarse, ya que por un lado, es necesario que el alumno aprenda a ser independiente y creativo, pero también, es ineludible, que logre aportar conocimientos de calidad, que puedan insertarse a los estándares internacionales científicos.

Compartir significaciones y crear otras, es uno de los principales vínculos que el individuo tiene con los demás, esta colaboración permite que el sujeto pueda encontrar caminos para su propia formación. De esta manera, la tutoría es una vía para lograr la titulación, pero también un medio para observarse y conformarse a sí mismo. En esta relación también se establecen vínculos afectivos, que permiten estrechar las relaciones interpersonales.

Respecto a las características del tutor, es necesario que éste encuentre su propio camino, es decir que en la medida en que esté formado en ámbitos tutorales, pueda compartirlos con el tutorado.

La tutoría debe crear un grupo de formación, en donde se aprenda, a mirarse a sí mismo, como otro y en donde y gracias a la mediación de otros, se pueda adquirir conciencia de sí mismo. Dicho grupo debe permitirle al sujeto, encontrar caminos en ámbitos académicos y de conocimiento que impliquen, no sólo reflexionar sobre su realidad, sino también transformarla.

Si bien estos caminos hacia la tutoría parecen simples, en realidad las formas de realizar la tutoría son muy complicadas, pues incluyen particularizar y trabajar con sujetos reales, como lo son los tutores y tutorados, dentro de una institución, como en este caso, en el Programa de la Maestría en Pedagogía de Aragón.

En el siguiente capítulo, se presentan las formas metodológicas que se ordenaron, de tal forma que se puedan explicar las prácticas tutorales de los sujetos y cómo han ido resignificando sus experiencias en materia tutorial en dicho programa de la Maestría de Aragón.

CAPÍTULO III

LOS PROCESOS TUTORALES EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

PRESENTACIÓN

El presente capítulo muestra, la manera en la que se ordenaron los datos de la realidad para obtener resultados. El método que seguimos fue el estudio de caso, a fin de conocer y entender precisamente, estos procesos tutorales, de la Maestría en Pedagogía, de la FES Aragón. Este apartado explica el estudio de caso, como el tipo de investigación que se realizó, en este trabajo.

Este capítulo III, está dividido en tres momentos principales: **el primero define el tipo de investigación** que se llevó a cabo, es decir se seleccionó el **estudio de caso**, considerado como su nombre lo indica, como una sola entidad a estudiar, ya que solamente se analizó, a los alumnos y docentes de la Maestría en Pedagogía, de la FES Aragón, a partir del nuevo plan de estudios de 1999, específicamente en los periodos 2003-2004.

En un **segundo momento se definió el planteamiento del problema y el objetivo**, en el cual buscó entender las maneras en la que los individuos, han vivido los procesos de formación, a través de la tutoría, así como identificar cuáles fueron sus problemas y sus maneras de resolverlos. El planteamiento del problema, se dividió en seis aspectos principales: a) la tutoría para obtener el grado; b) la tutoría como camino hacia la formación; c) el compromiso del vínculo tutor-tutorando; d) el sí mismo y e) la actualización del posgrado.

Como **tercer momento**, se desarrolló el procedimiento para **recolectar los datos** de tutores y tutorados, de la Maestría en Pedagogía de Aragón, así como su sistematización para este trabajo. Inicialmente se analizó el Reglamento General de

Estudios de Posgrado (UNAM,1988) y el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM,1999), (ver capítulo 1), posteriormente se revisaron los 21 expedientes de los profesores que conformaban la planta académica de esta maestría, en el ciclo 2003. Y finalmente se aplicaron cuestionarios y entrevistas a los alumnos y docentes de esta maestría en pedagogía en el 2003-2004.

Los resultados de la investigación, acerca de la aplicación de cada uno de los instrumentos, mencionados anteriormente, conformaron el capítulo IV debido a su extensión.

3.1 ESTUDIO DE CASO

La presente investigación corresponde al estudio de caso¹, ya que se trabajó con una sola maestría: la de Aragón, sin ninguna intención de compararla con otra, sino por el contrario estudiarla de manera profunda y particular, con el fin de obtener algunos datos significativos para los propios involucrados.

¹ Para explicar qué entendemos por estudio de caso queremos iniciar haciendo referencia a la distinción que utiliza Kroll (2001) respecto al plural o singular de la palabra “caso” o “casos”. Por estudio de “casos” vamos a entender determinado número de entidades de una unidad de análisis en las que se obtienen datos en función de su análisis estadístico, generalmente el trabajo es cuantitativo, al buscar referencias o constantes por varias entidades.

El estudio de “caso” por su parte es referido a una sola entidad como objeto de indagación, entendiendo por entidad a la **problematización que se construye** a partir de **una comunidad**, grupo etc., que el investigador ha seleccionado y delimitado como campo de estudio y cuya finalidad no es la constante o generalidad sino la **comprensión de la particularidad** y el detalle a partir del cual se pueden construir conocimientos.

El estudio de caso busca entender los cómo y por qué de la situación estudiada, su carácter es descriptivo. Es un examen intensivo y a profundidad sobre diversos aspectos del mismo fenómeno. Por ello lo importante en el estudio de caso es el material recabado, cómo se ha obtenido, cómo se interpreta y qué categorías podemos obtener de éste.

En general el estudio de caso consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y el análisis de un problema dentro de un grupo.

La validez de los resultados en este tipo de investigación depende más de su autenticidad y trabajo detallado, que de la frecuencia o representatividad con respecto a un promedio estadístico. Tarrés Ma Luisa. 2001 *Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Colegio de México FLACSO México p.253

Para explicar algunas de las características que van a integrar este tipo de investigación, se retomó la clasificación que hace Merriam (1990), respecto del estudio de caso, y lo divide de la siguiente manera:

a) Este estudio es **particular** en tanto no se pretendió trabajar con ninguna otra maestría pues los sucesos y prácticas que integran a ésta, deben ser vistos por los propios involucrados, sin ánimos de compararlos; no se trata de ver en dónde está mejor el posgrado, sino de estudiar, cómo se ha desarrollado éste en sí mismo.

b) El estudio de caso en esta investigación posee un carácter **descriptivo**, ya que se busca la interpretación y el significado que tiene para los alumnos y los docentes, la aplicación de las formas tutorales, a partir de la implementación del plan de estudios de pedagogía en posgrado en la UNAM (ver capítulo I).

Las categorías que se plantean, en el problema de esta investigación, así como los guiones de entrevistas y cuestionarios, han sido producto del análisis, tanto del plan de estudios, como de la revisión de los expedientes de los docentes.

c) El carácter **heurístico** que se dio a esta investigación, radica en las vertientes que se puedan generar, para ampliar las visiones a las prácticas tutorales de este posgrado, quizá confirmar lo que ya se sabía y en algunos casos, replantear el fenómeno estudiado, para llegar a integrar nuevos significados.

Esta investigación puede considerarse, entre las diversas tipologías del estudio de caso, como aquella denominada *Situaciones Sociales*, en donde y según Gluckman (1961) son disposiciones de eventos que el analista es capaz de conectar entre sí y que tienen lugar en un espacio relativamente breve. En este caso, los resultados obtenidos fueron durante un lapso de un año aproximadamente (2003 al 2004), ya que durante este período se pudieron recabar los datos tanto de los agentes²

² En este trabajo se considerará el término agente empleado por Blumer, entendido como la persona que actúa a través de un proceso de interpretación, en primer instancia dicha persona interactúa consigo mismo y

involucrados (profesores y alumnos), como de algunas prácticas tutorales (comités y coloquios).

Los aspectos que engloban este trabajo, de acuerdo al estudio de caso son tres: el primero se refiere a la **Definición del Problema y Planteamiento de Objetivos**, el segundo describe los **Momentos para la Recolección de la Información**. El tercero explica los **Resultados de la Investigación**, este último apartado como ya se mencionó, será desarrollado en el capítulo IV debido a su extensión.

3.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Esta investigación tiene por objetivo: *Dar cuenta de cómo la tutoría, se vive como un proceso de formación*, del Programa de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, tanto en el ámbito normativo como de relación cotidiana. Así mismo se busca mostrar algunas alternativas, mediante dichos procesos, para fortalecer el trabajo del tutor y del tutorado.

Para poder hablar de la tutoría como un proceso de formación, en el ámbito tutorial, se definió el planteamiento del problema en la relación tutor-tutorando, de la Maestría en Pedagogía, de la siguiente manera: a) La tutoría para obtener el grado, b) La tutoría como camino hacia la formación, c) El compromiso del vínculo tutor-tutorando, d) El sí mismo, e) La actualización del posgrado y f) La tutoría como trabajo en equipo

A lo largo del planteamiento del problema, sobre cada uno de estos aspectos, se retomaron los testimonios de alumnos y docentes, que hacen énfasis sobre estas problemáticas.

posteriormente, transforma los significados, en relación a la situación en la que se encuentre inmerso. HERBERT Blumer. 1982 *El interaccionismo simbólico* Hora Barcelona p.4

a) La Tutoría para Obtener el Grado

Cuando se establece la modalidad de la tutoría en los planes de estudio de pedagogía en 1999 (ver capítulo I), se pensó que dicha modalidad podría elevar el nivel de eficiencia de los egresados, concretamente alcanzar un mayor porcentaje de graduados.

Durante los años 2002-2005, el total de alumnos que egresaron fueron de 72 estudiantes, de estos solamente 19 se titularon hasta el año 2005, lo que implicó un 26% de graduados³. Esto significó que en este año de 2005 el porcentaje de graduados en relación a los egresados, todavía no era muy significativo.

Quizá esta problemática trastoca no sólo el interior de esta institución, sino que también refleja problemáticas del país, en aspectos laborales, económicos y políticos que rebasan en mucho, la realidad académica de este posgrado; como por ejemplo los bajos salarios y por ende la duplicidad de empleos, la falta de tiempo, para dedicarse a la investigación, las exigencias de la vida privada y el sustento a la familia, la falta de becas para dedicarse de tiempo completo, al trabajo de académico, entre otras.

Si se considera que para la obtención de grado, se necesita de la elaboración de un trabajo de investigación, en el cual se exprese la experiencia y formación adquirida del alumno, además de las aportaciones que la institución y los tutores puedan dar; también se debe tomar en cuenta, que dicha investigación requiere tiempo, dinero y mucho esfuerzo para lograrlo. La realidad frente a esta problemática es que resulta muy difícil superar estos factores, pues el alumno desde que cursa la maestría, generalmente cuenta con una vida familiar y laboral compleja, ya que tiene que trabajar para cubrir sus necesidades apremiantes y las de su familia; cuenta con poco tiempo para estudiar, y si a esto le sumamos, los conflictos de su vida privada,

³ Los datos fueron proporcionados por la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en el año 2005.

podríamos explicarnos algunas de las razones, que hacen del egresado, un pasante en maestría que difícilmente se titula.

En entrevista⁴, una alumna de dicha maestría, nos refiere lo siguiente:

Embarazada terminé la licenciatura con el segundo (embarazo) terminé la tesis y ahorita con la tercera (hija) estoy con la maestría, entonces pues bueno, como que eso ha contribuido a que me tarde un poco más en las cosas.
(LG0603/soni).

El factor tiempo y las obligaciones que se van teniendo como adulto, han sido algunos de los impedimentos para la titulación, pues de alguna manera, los alumnos tienen que hacer un esfuerzo extra, para lograr estudiar el posgrado.

Med⁵. como docente, en entrevista, nos dice:

Por qué la gente no se titula a tiempo?, bueno yo voy a hacer una analogía, cuando uno está fuera, no está uno en la actividad docente inserto, entonces está uno de tiempo completo desarrollando la actividad educativa como alumno, y tiene uno que cumplir y hasta que no termine uno no sale. Cuando uno tiene esta situación, de que no es de tiempo completo un estudio de posgrado, tiene que cubrir necesidades básicas primero, como es mantenerse, mantener a la familia, los ingresos la escuela etc. pues hay imponderables y hay variables de mayor peso que el mismo estudio, entonces a eso yo le atribuyo el por qué la gente no se titula (LG0903/med.).

Otro aspecto que se podría resaltar, sería la falta de becas, para que el alumno pueda dedicarse de tiempo completo, a la tarea de elaborar su tesis, sin tanta preocupación económica.

Med

Por qué tienen que trabajar?, si realmente las becas funcionaran y si fueran de tiempo completo, las actividades del alumno en la maestría no tendrían razón para no titularse, pero simplemente de esta 2da, 3era generación que tenemos que tengo yo ahorita (2003) solo hay un becado y es mi alumno, es uno entre veinte tantos de ustedes (LG0903/soni).

⁴ Como ya se mencionó en el capítulo I, en este trabajo aparecen las ideas de los actores, con el fin de dar un mayor énfasis a los planteamientos, respetando en lo posible las palabras textuales de dichos agentes. La clasificación que aparece al final de cada participación se refieren, primero a las siglas del entrevistador (LG), después al mes y año de aplicación (ejem.0903) y finalmente aparece el seudónimo del entrevistado (ejem.med.) Cfr. Bertely Busquets.2000 *Conociendo Nuestras Escuelas* Paidós México.

⁵ A lo largo de este trabajo, aparecen los testimonios de docentes y alumnos respecto al trabajo tutorial, por eso el lector encontrara los pseudónimos, que corresponden a tres docentes que se entrevistaron: Med. Psico. y Edu. y tres alumnos Fer, Soni y Ale

Como vemos la tutoría pasa a segundo término, en torno a las necesidades apremiantes del alumno, pues mas allá de lo que pueda exigirle su tutor, existen factores externos que obligan al tutorando a atender primero sus necesidades, y a dejar de lado la elaboración de su trabajo de investigación, para la obtención del grado.

b) La Tutoría como Camino Hacia la Formación

La tutoría como modalidad de esta nueva maestría, juega un papel importante, pues se considera puntal, para mejorar de manera inmediata las dudas curriculares, las carencias académicas o incluso la falta de insumos en un proceso educativo de posgrado. Desafortunadamente la tutoría por sí sola, simplemente ha sido una esperanza centrada en la persona que la alude, porque como objeto⁶, formado por el sujeto, conlleva múltiples aspectos sociales y de creación propia, a partir de las relaciones con los otros, por lo que, independientemente del aspecto normativo e institucional, existen prácticas concretas y particulares que hacen que cada docente, alumno o funcionario, interprete y reconstruya de manera específica su concepción de tutoría, en relación a sus propios intereses y a la interacción con los otros.

La imagen o figura que el sujeto representa de la tutoría, ha sido formada también por las relaciones con sus compañeros, sus profesores, su historia y su contexto en general. El significado de la tutoría es un producto social; en el momento en el que el maestrante ingresa, empieza a formar una serie de interiorizaciones, que en contacto con otros y consigo mismo, se establecen modos de actuar y de interpretar, no sólo a la tutoría sino en general a la maestría, lo que representa un proceso formativo⁷.

⁶...un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia...lo importante es el significado que el objeto encierra para la persona que lo considera como tal...BLUMER Op.cit p.8

⁷ En virtud de la interacción simbólica, la vida de todo grupo humano constituye necesariamente un proceso de formación y no un simple ámbito de expresión de factores preexistentes. Idem

En palabras del profesor Psico., al cual entrevistamos nos dice:

Psico

yo creo que es apoyarlos, desarrollar la propia investigación, hasta ser sus amigos porque son gente con la que tú estas interactuando, intercambiando parte de tu formación, estás tratando de decirles miren yo hice esto, entonces para mí la tutoría es una responsabilidad de la persona total, no nada más de que venga a sentarse y que le diga yo, que tiene que hacer o que lea cinco libros para la fundamentación teórica..(LG06,08 03/psico).

Como observamos, para el profesor Psico., la formación implica una relación humana, un vínculo estrecho entre personas; no se queda en la simple enseñanza de lo que se debe aprender sino, que es una relación más estrecha y personal, entre dos personas que se involucran de manera más profunda.

Para Med., la concepción sobre formación, la detalla más hacia aspectos personales y escolares:

Yo apelo que la formación del sujeto se lleva a cabo por tres vertientes la primera es la educación, esto son todos los valores, antivalores, contravalores, que el alumno asimila dentro de su núcleo familiar, lo que llaman los sociólogos la socialización primaria, el otro aspecto, la otra vertiente son los datos todo lo que el sujeto pueda allegarse de su cuenta y el último que es el más común es el nivel técnico académico, que éste se obtiene a través de la carrera en el proceso sistemático organizado del aprendizaje que son las escuelas desde 1° de jardín hasta la profesional o hasta los posgrados. Entonces para mí eso es la formación del sujeto; debe haber un equilibrio entre esas tres vertientes, porque generalmente no lo hay, porque encontramos profesionistas, que tienen un nivel técnico-académico, muy alto y tienen un nivel cultural muy débil, si no es que muchas veces muy deficiente. (LG0903/med).

La formación está presente a lo largo de todo el plan de estudios de esta maestría y la tutoría contribuye en esto, pero quizá haría falta el entendimiento de que la tutoría, no sólo es aquella que está contemplada en la norma o el plan de estudios, sino también en el referente del tutorado, en estrecha vinculación con su tutor y su grupo de trabajo, y es desde ahí desde donde se podría empezar a establecer nexos y caminos de trabajo académico. Ya que, a partir del significado y del modo en que una persona ve al objeto, podrá entenderse el significado y el punto de vista desde donde esta persona, está dispuesta a actuar e interpretar al objeto mismo.

Para Honoré, la formación implica una relación consigo mismo y con el otro, es el espacio personal y el espacio socializado, desde donde se establecen los nexos de la formación, se trata de “cultivar” juntos todas las posibilidades de adquisición y de

expresión, de “compartir” la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación y a veces de creación (Honoré,1980:27).

La formación implica esta búsqueda por dar forma a sí mismo, a partir de un trabajo interno y en contacto con el otro.

La tutoría como modo o camino para la formación está vinculada estrechamente en relación con el otro, en donde se conjuga el pasado del sujeto y el presente que está recreando. La formación del sujeto se vincula sobre todo con un trabajo individual con la voluntad de hacer las cosas en compañía de otros.

c) *El Docente Imagina Formar al Otro*

Es preciso hacer énfasis que la formación es una relación conjunta, y no de status, pues no es que el docente forme al alumno, sino que éste se forma a sí mismo en contacto con el profesor pero no por él, si con él⁸. Entonces es necesario entender que el trabajo que se realiza en la maestría se convierte en un esfuerzo común por lograr una formación y conformación grupal, es decir una formación con el otro, sobre todo entre maestros y alumnos.

Psico. nos dice al respecto:

Cuando tú, te encuentras con adultos ya formados, con sus creencias, con sus concepciones de mundo, con su ideología ¿la vas a cambiar? ¿la vas a formar? ¡No!, vas a presentarles elementos, que permitan reflexionar, sobre el asunto, de cómo están formados y cuál es el modelo ideal, con el que ellos, tienen que contrastar e ir remodelándose, no formándose o sea en este caso yo no pienso que formo a los alumnos, el concepto de formación tiene que diferenciarse; porque luego a veces ¡ay, vamos a formar!, no se hagan ilusiones por favor. ..(LG06,08 03/psico).

Por tanto la tutoría permite establecer vínculos personales entre el tutor y el tutorando, más allá del aspecto curricular establecido. La tutoría muestra como el

⁸ “...el maestro cree también que es él quien forma; es decir, tiene la sensación de trascendencia en el otro a través de la formación. Por ello, formar al otro es un alimento que contribuye a su realización; el profesor se siente realizado cuando al otro, que en parte es él mismo, muestra lo que él cree que le ha formado.”CARRIZALES Retamoza. 2003 *Estética de la Formación en Pedagogía y Estética del presente* edit .Lucerna diogenis p.76 México.

alumno y el docente se abrazan en su mutuo camino, para conformarse ambos, en un trabajo socializado.

d) El Compromiso del Vínculo Tutor-Tutorando

Dependiendo del grado de compromiso que los agentes de la maestría tengan, es desde donde se logran buenos resultados, en el estudio de ésta. Hay un compromiso en el alumno, en relación al ingreso del posgrado, compromiso que lo puede llevar a terminar de cursar su plan de estudios, a obtener el grado o definitivamente a desertar. Por parte del docente existe otro convenio, en donde independientemente de su situación laboral, prevalece el cumplimiento del plan de estudios, que se comprometió a realizar, en estrecho vínculo con sus maestrantes.

El compromiso implica elección y renuncia, el alumno elige una maestría en específico y renuncia a otras múltiples actividades que ocuparían ese espacio, el docente elige esta labor frente al alumno, expone su palabra y decide dejar otras responsabilidades que ocuparían este lugar, por esto el compromiso establece tiempos, espacios y metas a cumplir.

La comunidad que conforma la maestría en pedagogía, tienen diversos grados y tipos de compromisos, los cuales se establecen a través de líneas de acción, ante las innumerables situaciones que hay que afrontar. El proceso consiste en formular las responsabilidades frente al otro, por ejemplo del docente hacia sus tutorados; de los funcionarios hacia los docentes o a la inversa y en interpretar lo que ellos formulan a su vez. Las personas viven en un mundo de objetos y el significado de los mismos es lo que guía su orientación y sus actos (Blummer,1982:16)

Edu. como docente nos dice al respecto:

En mis estudios de antropología, yo aprendí de mi asesora....ella me dio todos los parámetros,.... me dijo mira: si tu cumples esto y esto, yo te puedo asesorar si no, no. De estos puntos los fuertes eran, el decir bueno yo te voy a asesorar, siempre y cuando: 1) tú te vayas a titular, si ese es el compromiso, yo te asesoro, 2) otro compromiso es hacer un trabajo realista, si es una investigación muy rebuscada, yo no le entro, porque yo tengo la necesidad de que tú termines, 3) la otra es que tu

trabajo lo saques más allá, tu compromiso no está en terminar la tesis, sino en difundir lo que se está haciendo. ..(LG11,03/edu).

La tutoría es un compromiso, es hacerse cargo, responsabilizarse y reinventar(se) en un posgrado. El compromiso es múltiple, diverso y difícilmente el docente y el alumno coinciden en sus proyectos personales, pero en su interacción cotidiana, se recrean, se actualizan y se comprometen en un trabajo mutuo, que adquiere significaciones particulares en la práctica tutorial.

e) El Sí Mismo

La conformación que el alumno hace de sí mismo se basa a partir del objeto que se considera en sí, es decir del significado que le ha dado a sí mismo, a su auto-objeto como individuo social, además de los significados que los otros han integrado. Cuando el alumno entra al posgrado ya trae este auto-objeto como: trabajador, estudiante o futuro maestrante. A partir de su ingreso al posgrado, el alumno va resignificando su autoconcepto de sí mismo, en la medida en que interactúa con los otros y consigo mismo.

Es a partir de su concepción sobre sí mismo, desde donde decide establecer su trabajo de investigación, la elección del tema, la tendencia teórica, metodológica y el trabajo que en general desempeña en esta institución.

El trabajo de la tutoría, debiera partir de este sí mismo, del alumno y del docente, como antecedente indispensable, en la conformación didáctica en el tema de la tutoría. Se trata de hacer trajes a la medida de cada uno de los docentes y alumnos que integran esta maestría.

Las personas se reúnen en diferentes grupos, pertenecen a asociaciones distintas y ocupan puestos diversos. Por eso cada individuo se aproxima a los demás de un modo diferente, vive en un mundo distinto y se guía a sí mismo por medio de un conjunto de significados disímiles.

La forma de trabajo entre el tutor y el tutorando, se construye a partir de un proceso de designación e interpretación de ambos, designación porque uno y otro reciben indicaciones precisas, que es necesario acatar (horarios, seminarios, normas, entre otras), e interpretación porque ambos, resignifican el trabajo tutorial a partir de sus prácticas concretas. El conjunto de trabajos tutorales constituye una actividad colectiva, representada por los sujetos sociales que integran la maestría de la FES Aragón.

Cuando el tutor y tutorado, comparten esas resignificaciones, crean otras interacciones que permiten significaciones sociales mayores, fruto de procesos de indicaciones mutuas.⁹ Formamos nuestros objetos a partir de nosotros mismos mediante un proceso de asunción de papeles, en este caso mediante la asunción de ser tutores o tutorados.

Entonces, la interacción social en la tutoría se da precisamente entre personas y no únicamente entre aspectos normativos o curriculares que se le atribuyen. No es la maestría en sí y su estructura institucional la que permite procesos de formación, no es la innovación tutorial la que únicamente va a lograr un mayor desempeño en los estudiantes y maestros, sino que son los propios sujetos de ese momento, mediante sus interacciones e interpretaciones conjuntas, las que van permitir o impedir los procesos de formación en tutoría.

f) La Actualización del Posgrado

Las resignificaciones continuas al posgrado, nos permiten hablar de una actualización del mismo, no solo en el sentido curricular, ya que existen referentes inmediatos a la tutoría, como por ejemplo los vinculados en torno al término asesoría en el plan de estudios anterior (Maestría en Enseñanza Superior). Esto implica que cuando el sujeto llega al posgrado, retoma significaciones pasadas,

⁹ “El sujeto no hace aplicaciones automáticas de significados, sino que es un proceso formativo, en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto.” Blummer Op.cit.p.8

pero también crea o recrea nuevos significados, que permiten darle un sentido reciente a la práctica tutorial. Por tanto el posgrado siempre se actualiza, no sólo por la vigencia de sus planes y programas, sino también por la interacción simbólica que los sujetos realizan frente a ésta.

g) La Tutoría como Trabajo en Equipo

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de tutoría no existe por mera institucionalización del programa, ninguna red o institución funciona automáticamente por medio de alguna dinámica interna o de exigencias del sistema; sino porque las personas que lo integran forman, a distintos niveles, objetos específicos, y lo que hacen, es producto de su modo de definir la situación.

Es importante subrayar que los objetos específicos no se crean de manera aislada sino en constante interacción con los demás. Esto se puede definir como un trabajo grupal, en donde la interacción social es indispensable. Por tanto la labor denominada como tutoría, condensa en sí misma un trabajo en equipo

La tarea establecida en el posgrado de pedagogía, es una síntesis de todas las interacciones, representadas por las personas, que están o han estado, en este posgrado; es precisamente el esfuerzo social entre sus sujetos, el que ha llevado al posgrado, a realizar sus aciertos y desconciertos. Es desde el vínculo histórico, desde donde se puede entender a esta maestría, porque su historia es el retrato hablado de los sujetos que la han vivido.

Todo tipo de acción conjunta, ya sea de reciente formación o históricamente consolidada, ha surgido necesariamente de una serie de acciones previas de los participantes. Difícilmente podríamos pensar en un nuevo tipo de experiencia social sin un referente histórico.

Las personas que participan, en la formación de una nueva tarea en equipo, siempre aportan a la misma, innovadores objetos, diferentes significados y distintos

modos de interpretación. Por lo tanto la nueva práctica siempre emerge *de* y guarda relación *con* un contexto de acción conjunta, previa y no puede concebirse fuera de dicho contexto.

La tutoría, no sólo es una propuesta contenida en el nuevo plan de estudios, sino que además es el resultado de experiencias institucionales normativas y sociales, desde el plan anterior (en la Maestría en Enseñanza Superior), y de la apropiación y expectativas que los docentes y los alumnos establecieron a partir de esta. Por tanto, es a partir de estas prácticas, desde donde se intenta reinventar el proceso formativo de los alumnos, para la Maestría en Pedagogía.

Para concluir este apartado, se presentan algunos aspectos importantes, que hasta ahora se han desarrollado:

*La tutoría no se enseña, se comparte y se debe estar dispuesto a construirla desde todas sus aristas, es un proceso que permite la reconfiguración de los sujetos que la representan.

*Es importante considerar al sujeto presente y pasado, en los procesos tutorales pues no debe olvidarse, a la asesoría como un antecedente a la tutoría, ya que representa un referente contextual, que de alguna manera sigue dando cuenta de la tutoría en el presente.

*La tutoría es un trabajo grupal, representa no sólo el esfuerzo individual, sino que en un primer nivel, refleja la labor de los docentes y alumnos de esta maestría, en un segundo plano, expresa la producción académica de la FES Aragón y desde una perspectiva macro, el trabajo de la UNAM.

*La tutoría representa un compromiso de sus agentes, si bien no siempre coincide el mismo compromiso entre docentes y alumnos, si es un convenio compartido, en

el que se debe aclarar, la intención y la significación, de lo que implica, el estudio de un posgrado, por cada uno de los involucrados.

3.3 MOMENTOS EN LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para obtener datos sobre las prácticas tutorales en la maestría en Aragón, se establecieron tres momentos principales: el primero destinado a la indagación escrita, en el que se revisaron dos documentos importantes, el **primero** de ellos fue el Reglamento General de Estudios de Posgrado (UNAM 1996), en éste se estipula que el tutor, sea designado al alumno, desde el inicio de sus estudios, para atenderle en todo su proceso formativo, tanto en la elaboración de tesis, como en la planeación de todas sus actividades escolares durante su estancia en el posgrado (Art.27 RGE), además de integrar de manera opcional, un comité tutorial, compuesto por tres tutores, encargados de dar seguimiento y avalar las actividades académicas del alumno (Art. 27-28 RGE).

Este reglamento resulta importante, como punto de partida para entender a la tutoría en la UNAM, precisamente desde su aspecto normativo, sobre todo porque se asigna un tutor, a cada alumno, desde el inicio de sus estudios. Además el comité tutorial, resulta ser también un apoyo, si se piensa en un equipo colegiado, dispuesto a revisar el trabajo académico de los maestrantes. Se sugiere revisar el cap.I de este trabajo donde se desarrolla detalladamente este análisis.

El **segundo** documento que se consideró importante para la revisión de este trabajo tutorial, fue el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (UNAM,1999), ya que constituye un trabajo conjunto, entre la FFL, el IISUE y la FES Aragón, en materia de posgrado.

Entre los aspectos importantes de este nuevo Programa de Pedagogía, se encuentra la tutoría como una innovación didáctica, tanto para la maestría como para el doctorado, ya que implica un cambio de actitud y una nueva forma de

entender a la investigación y la formación de los alumnos. La tutoría establece una nueva modalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que permite crear vínculos más profundos entre el tutor y el tutorado, de tal manera que ambos se involucren, no sólo en la elaboración de la tesis, sino en todo el proceso formativo del tutorado durante su estancia en el posgrado. En el capítulo I, también se desarrolló de manera detallada este análisis curricular, en relación a la propuesta tutorial.

El **tercer** momento, que se consideró importante para la recolección de información de esta investigación, lo constituye la revisión de 21 expedientes de los 22 profesores que conformaban la planta académica de dicha maestría en el ciclo 2003. La finalidad fue establecer la caracterización de estos docentes a través de los datos generales como: la edad, sexo, género, nombramiento, categoría, lugar de estudio de la licenciatura, entre otros; además de algunos datos referidos a la tutoría como publicaciones, tesis dirigidas, distinciones, tutorados actuales, línea de investigación y pertenencia al SNI.

Una vez revisado estos datos, se elaboró un concentrado de docentes, con 10 unidades de análisis para agrupar estos aspectos (ver anexo 1). En el capítulo IV se desarrolla este apartado.

El **cuarto** momento para la obtención de datos, fue la aplicación de cuestionarios y entrevistas, a los tutores y tutorados de la Maestría en Pedagogía de Aragón. Los cuestionarios fueron un acercamiento inicial con los alumnos y permitieron definir algunas categorías básicas a emplear en las entrevistas. Las preguntas que se manejaron, de manera general, en los cuestionarios para los alumnos fueron: a) en relación a la asignación, trato y relación con el tutor; b) la concepción e importancia de la tutoría, así como los problemas mas comunes de la misma c) la definición de investigación y d) su opinión sobre el reglamento en materia tutorial (ver anexo 2).

Finalmente la aplicación de entrevistas a docentes y alumnos, tuvieron un mayor alcance, ya que a través de éstas, se pudo reorganizar los acontecimientos vitales, así como la reconstrucción de eventos, a fin de facilitar la comprensión de la dinámica e interacción social de los sujetos. El testimonio de docentes y alumnos permitió conferir significados a sus concepciones a partir de la deconstrucción y análisis de su lenguaje.⁹

Dentro de los tipos de entrevista, se eligió aquella considerada como cualitativa no estructurada, donde la secuencia y el tipo de preguntas resulta ser más abierta y libre, esto logró establecer un desenvolvimiento más flexible y espontáneo por parte del entrevistado.

La entrevista fue considerada importante porque implica el nexo entre los aspectos normativos y curriculares y los modos en los que tutores y tutorados han ido construyendo su práctica tutorial; además de actualizar algunos datos generales de los docentes, a partir de los expedientes revisados.

La forma de trabajar las entrevistas se realizó a partir del análisis de los discursos, de los docentes y alumnos en sus vivencias tutorales. Para ello fue necesario deconstruir, desmontar las relaciones y lo contextual con el fin de indagar, cómo se apropiaron los sujetos de su realidad y cómo la han transformado. Se buscó entonces, la resignificación por parte de los propios actores, acerca de las formas sociales para realizar su tutoría.

⁹ ...la entrevista proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en la cual los entrevistados expresan los pensamientos y deseos, nos permiten también el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En ella se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta contar sus vivencias, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar el tiempo del investigador quien elabora y sistematiza la información a partir de las orientaciones de su trabajo, y de su propia percepción. Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir las diversas épocas en las que se desenvuelven los acontecimientos, cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias. Tarrés op. cit. p.70

Como primer paso en este apartado, se elaboró un cuadro sobre el análisis de entrevistas, para alumnos y docentes de esta maestría, así se detallaron las principales categorías que se deseaba investigar y las preguntas que se quería formular (ver anexo 3). Este proceso llevó cuatro versiones durante un mes en el que poco a poco se definieron seis rubros básicos, así como sus respectivas preguntas. Posteriormente se eligió una muestra de 3 tutores de acuerdo a diferentes líneas de investigación y 3 alumnos con formación académica distinta.

Los rubros sobre los que versaron las entrevistas se definen a continuación:

a) *Antecedentes académicos.*- en este apartado, se pretendió indagar sobre las trayectorias académicas de los actores. Se buscó saber quiénes son las personas que se incorporan a los procesos tutorales, de la Maestría en Pedagogía de Aragón.

b) *La tutoría como formación.*- se revisaron las percepciones y opiniones de los docentes y alumnos, acerca de la tutoría y sus tendencias, para la formación de la maestría.

c) *Prácticas y procesos en la tutoría.*- es este tema se buscó dar cuenta de manera detallada de las modalidades que se ponen en práctica y de las formas en que se organizan los procesos tutorales. Así como de los niveles de compromiso y responsabilidad que cada agente adquiere ante los procesos.

d) *La normatividad de la tutoría y sus condiciones institucionales.*- este apartado se basó en la manera en la que se cumple o no, los requerimientos estipulados por la norma, en materia tutorial. Además permitió conocer, la importancia que ha adquirido la normatividad, en la práctica tutorial en esta institución.

e) *Procesos de socialización en el trabajo tutorial.*- puesto que la relación tutorial está conformada por personas, se pretendió caracterizar las interacciones de los actores, entre el docente y el alumno durante su relación tutorial.

f) *La trascendencia de la formación en tutoría.*- en este aspecto se revisaron cómo han vivido la formación en esta maestría. Cuál es el tipo y grado de avance que se tiene, respecto a la tesis y cómo se vincula con las sesiones tutorales.

Respecto a los guiones que se aplicaron en las entrevistas, tanto de docentes como de alumnos, primero se piloteó cada uno de ellos; a partir de esto se fueron ajustando la cantidad de preguntas a fin de ir eliminando aquellas que resultaban repetitivas o bien poco precisas. Como resultado de este pilotaje se redujeron de las 31 preguntas para el alumno, quedaron 22 y de las 29 preguntas para el docente, quedaron 23 (anexo 3 guías).

Los guiones buscaron abrir áreas o aspectos más que contestar a las preguntas con un sí o un no de manera cerrada. A partir de estos guiones se pudo ir identificando las variables de manera más detallada y por supuesto la problemática desde la vivencia de los actores.

En la aplicación de las entrevistas se puede decir que la secuencia de preguntas de los guiones, no siempre se respetó, debido a que los entrevistados, contestaban en sus narraciones de manera desordenada. Pero en el trabajo de transcripción, se buscó organizar las respuestas, de acuerdo a los seis rubros planteados.

Los resultados de la investigación, es decir la integración, interpretación y análisis de la información, se desarrolló en el siguiente capítulo, a fin de detallar lo más posible, cada una de las categorías localizadas, sobre todo en las entrevistas. Si bien se hallaron algunos rasgos peculiares en las prácticas tutorales, también se elaboró un espejo, desde donde pueden leerse los sujetos, implicados en la práctica tutorial, de la maestría en Aragón.

Como resumen a este capítulo, se puede decir que la metodología implicó la sistematización del trabajo subjetivo de los diferentes agentes, para ello se eligió el estudio de caso, entendido como el análisis de una sola entidad para comprender

su particularidad y su detalle y generar conocimiento a partir de ello (Tarrés,2001:253), el tema referido a la situación concreta son: los procesos tutorales de la Maestría de Pedagogía de la FES Aragón.

De acuerdo a este estudio de caso, se definió el problema desde diversos aspectos, como por ejemplo: las distintas concepciones que los sujetos forman, tanto en relación a sí mismo, como en relación a su desempeño y sus múltiples interpretaciones, las cuales muchas veces, no llegan a ser explícitas y provocan obstáculos para la formación. Si se considera que el trabajo tutorial es un esfuerzo conjunto, entre el docente y el alumno, se puede entender que siempre existe una constante reformación y conformación entre ambos, esto nos puede ayudar a pensar que, los procesos tutorales siempre se (re)constituyen y se(re)crean, es decir no permanecen fijos.

Una vez definido el problema, se detalló la forma en la que se hicieron los tipos de instrumentos que ayudaron a recabar los datos de los agentes, para lo cual se empleó la revisión de documentos y expedientes. También se elaboraron y aplicaron los guiones de los cuestionarios y entrevistas.

Finalmente y como tercer momento de este tipo de investigación, se integró el análisis y la interpretación de los datos, que son temas que se desarrollarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS TUTORALES EN PEDAGOGÍA DE LA MAESTRÍA EN LA FES ARAGÓN

PRESENTACIÓN

En el capítulo anterior, se puntualizó que esta investigación estaba dividida en tres momentos principales: el primero se refería al planteamiento de objetivos y definición del problema, el segundo momento, abarcaba la recolección de información y este tercero y último se centra en los resultados de la investigación.

En este capítulo IV se integraron por tanto, cada uno de los datos obtenidos de manera escrita, verbal y de observación acerca de los procesos tutorales, en la Maestría en Pedagogía, de la FES Aragón, es decir se da cuenta de la interpretación de los hallazgos obtenidos a través del análisis e interpretación de 21 expedientes de profesores de la FES Aragón en Pedagogía; la aplicación e interpretación de nueve cuestionarios, a alumnos de dicha maestría y la aplicación e interpretación de seis entrevistas a docentes y alumnos de esta institución.

Para realizar la interpretación e integración de los datos se dividió el presente capítulo en tres apartados principales: El primero se refiere a la Revisión de los Expedientes de los Tutores, a fin de caracterizarlos; el segundo se aboca a la Interpretación de los Cuestionarios a los Tutorados, cuyo objetivo fue conocer su opinión anónima acerca de su proceso tutorial y finalmente el tercero describe las Entrevistas realizadas a los tutores y tutorados, para saber de manera mas detallada cómo han vivido los procesos tutorales.

4.1 INTERPRETACIÓN DE LOS EXPEDIENTES DE TUTORES

Recoger datos de un instrumento mediador según Rodríguez (1996), exige una intención y claridad, sobre el tipo de información que se desea obtener y la finalidad

de la misma, en esta investigación se eligieron los expedientes personales de los docentes, ya que se consideró que era un documento importante en el que se podía localizar parte de la historia del sujeto. Es por ello que se revisaron 21 expedientes, de los 22 docentes que integraban la planta académica, de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, durante el año 2002-2003.

El principal propósito de la revisión de dichos expedientes, fue caracterizar a los tutores de esta maestría y conocer de manera más detallada, cuál era su trayectoria académica y profesional; para lograrlo se examinaron: la profesión, edad, vínculo con la investigación, entre otros. De esta manera se pudo contrastar las experiencias de los alumnos con las tipologías de los tutores y entender así algunas particularidades de la tutoría en esta facultad y quizá algunas áreas de oportunidad.

La forma en la que se concentró la información fue a través de dos cuadros de entrada, en donde se puntualizaron los siguientes aspectos:

-En el primer cuadro se reunieron los datos referidos a: grado, sexo, edad, profesión y años de servicio en la UNAM.

-En el segundo cuadro se especificaron los aspectos sobre: N° de publicaciones (últimos 5 años), participaciones en eventos académicos, N° de tesis dirigidas, distinciones, nombramientos, categoría o nivel (anexo 1 concentrado).

Los resultados respecto al análisis e interpretación de los datos fueron los siguientes:

En el año 2004 se contaba con 21 docentes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, cuyas profesiones iban desde Médicos (2), Sociólogos (6), Filósofos (4), Comunicólogos (1), Psicólogos (2), Normalistas (1), hasta Economistas (1), y

Pedagogos (4). La profesión con mayor porcentaje fue de Sociólogos (28%) seguida de los pedagogos y filósofos (19% c/u).

A partir de esto se puede pensar que existe una gran riqueza o diversidad, respecto a las profesiones de los docentes; si se considera que el área pedagógica, conlleva necesariamente un trabajo educativo o formativo, con otro sujeto, sería necesario recordar dos aspectos importantes: el primero se refiere a cuáles son los objetivos, del plan de estudios de pedagogía, es decir la meta a formar en los maestrantes y el segundo radica precisamente, en las personas que llevan a la práctica estos objetivos, es decir quiénes son los alumnos y los docentes principalmente.

Los objetivos del plan de estudios de pedagogía, mencionados en el capítulo uno, se centran en tres aspectos importantes:

a) La profesionalización en el campo de estudio, b) El ejercicio de la docencia y c) El ejercicio de la investigación. Estas metas a seguir deberían de tener una especial vigilancia, aún cuando la participación docente, no sea únicamente del pedagogo sino que, en esa riqueza interdisciplinaria, la intervención de otras profesiones, vaya enriqueciendo los puntos de vista y las formas particulares de entender y llevar a cabo el currículo en esta maestría.

Los objetivos implican una claridad, no sólo por parte del docente, sino también por parte del alumno, para que de manera conjunta, se pueda trabajar en el logro de los mismos.

El otro aspecto a considerar son las expectativas que cada uno de los alumnos y docentes tienen al respecto de esta formación, pues a partir de dichas posibilidades, podría no sólo acordarse, sino también tener claro, hacia donde se camina en la formación de los maestrantes en pedagogía.

El grado académico máximo que tenían estos tutores en el año 2003, era en su mayoría de maestros: 10 habían estudiado su maestría en Enseñanza Superior de la FES Aragón, 3 docentes estudiaron la maestría en Enseñanza Superior en otras instituciones, 4 estudiaron maestría en sociología, 1 estudió maestría en Tecnología Educativa, 2 estudiaron maestría en Pedagogía y solamente uno doctorado en Filosofía. Como puede observarse la planta académica con que contaba el Programa de la Maestría en Pedagogía de Aragón en enero del 2003 era en su mayoría de maestros 96% y sólo uno de doctor 4%.

Otro dato peculiar es que 10 maestros de los 21, estudiaron en esta misma institución su posgrado, es decir el 47% de la planta docente se formó en la Maestría en Enseñanza Superior de esta misma institución. La ventaja pudiera ser que en su mayoría los docentes, conocen esta escuela y saben sus particularidades, pero la desventaja posible estaría en que puede haber, una ceguera de taller, al estar repitiendo los mismos vicios sin siquiera darse cuenta.

Las edades de los tutores en enero del 2003, iban de 33 a 63 años por lo que el promedio se centró en los 48 años de edad. Como ya se dijo, existe una tendencia en esta maestría, por conformar la planta docente, con los propios alumnos egresados de la maestría o doctorado, si esto fuese así, el promedio de edad irá disminuyendo, debido a los requisitos cada vez más estrictos en cuanto edad para estudiar los posgrados.

En la planta docente de esta maestría, predominan los varones con un 61% quizá esto tienda a revertirse en un futuro, considerando las estadísticas presentadas por el Congreso Nacional de Posgrado en octubre del 2002, en donde el sexo femenino empieza a ganar terreno.

Se puede decir también, que cada docente de esta maestría tenía asignado en enero del 2003, entre 1 y 6 tutorados, dando como promedio tres, sin embargo se

debe recordar, que en esta asignación, los alumnos no necesariamente pertenecen a la misma línea de investigación del tutor, por lo que puede existir mucha diversidad de temas y tipos de trabajo entre el tutor y sus tutorados.

En el apartado referente al número de publicaciones que los docentes han hecho, tenemos que van desde quienes no han publicado, hasta quienes escribieron uno, dos o tres libros; o bien dos, tres, o hasta trece artículos en los últimos cinco años; creemos que este apartado se vincula claramente con la investigación, ya que es muy difícil enseñar a investigar en un posgrado, si el docente no realiza investigaciones¹, para poder entender la lógica de la investigación, lo mejor es compartir la propia experiencia en esta materia.

Los datos que se obtuvieron en el número de tesis dirigidas van desde 20 a nivel licenciatura y maestría hasta una, este rubro permite cuestionarse lo siguiente:

- ¿Respetan el tutor, las ideas del alumno respecto a su tema de investigación?
- ¿Qué tanto lee el maestro el trabajo del alumno, para aportarle datos valiosos?
- ¿En qué condiciones se entregan y se aprueban las tesis de maestría en cuanto a marco contextual, conceptual y metodológico?
- ¿Cuáles son los principales propósitos de las tesis, la aportación académica y científica o el número de graduados? ¿Y las acciones van encaminadas al logro de dichos propósitos?
- ¿Los comités tutorales, realmente facilitan la producción de la tesis o la entorpecen?

Quizá la búsqueda de respuestas a estas interrogantes pueda ser un compromiso de cada uno de los que integramos esta maestría, como estudiantes y egresados,

¹ Sánchez Puentes hace una clara diferencia entre la producción de conocimientos nuevos y la de **enseñar a producirlos**, no se enseña a investigar con gis y pizarrón, quizá se pueda analizar o criticar la producción científica pero no se enseña a generarla..una cosa es entender y definir qué es investigar y otra cosa es realizar una investigación. A investigar se enseña investigando. Sánchez Puentes Ricardo 2000. Enseñar a investigar CESU PyV UNAM México p.8

como docentes tutores y también como cada uno de los funcionarios a cargo de este grado académico.

Resumiendo los aspectos que hasta el momento se han mencionado, respecto al análisis e interpretación de los expedientes de los tutores, podemos decir que: la formación profesional de los docentes es variada, pero el mayor peso es para los sociólogos, seguidos de los pedagogos referidos a la educación y/o formación de los sujetos sobre todo si se remite a la profesionalización, docencia o investigación del programa de estudios, esto puede depender de los propios alumnos al definir sus expectativas y por supuesto de los referentes académicos y culturales de los docentes.

En este apartado también se habló sobre el último grado académico que tienen los docentes, los cuales en su mayoría era de maestros, quizá esto vaya cambiando, porque muchos de ellos, están obteniendo actualmente el grado de doctor, en la FES Aragón.

Las edades de los docentes tienden a disminuir en promedio, debido a la correspondencia que existe, entre los egresados de este posgrado con los futuros docentes del mismo.

La importancia de hacer investigación en este posgrado, permite no sólo cumplir con uno de los objetivos de formación del plan de estudios, sino además con uno de los mayores requerimientos de un posgrado: la generación de conocimiento, esto se logra a través de la investigación, pero para poder educar sobre el tema, se requiere que los docentes también lleven a cabo investigaciones, además de la revisión y análisis de los trabajos de tesis. Esta labor no sólo es de los docentes, también es necesario el compromiso de los alumnos, egresados y funcionarios del posgrado en general.

4.2 INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE TUTORADOS

El segundo instrumento que se empleó fue el cuestionario, ya que se necesitaba obtener información general, acerca de la opinión y experiencia, que los alumnos tenían de la tutoría.

De acuerdo con Rodríguez (1996) se estableció primero una reflexión sobre el tipo de preguntas que se debían formular, esto a su vez permitió identificar el tipo de cuestionario como cualitativo, de acuerdo a la información requerida² posteriormente se realizó una prueba de campo, lo que permitió ajustar la redacción de cada pregunta, así como el orden que deberían llevar cada una de éstas.

En dicho cuestionario se definieron diez preguntas y se aplicaron³ a 9 alumnos de 2º y 3º semestre de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón durante el 2003 acerca de sus procesos tutorales (anexo 2).

La forma en la que analizaron las respuestas de los alumnos, fue a través de dos concentrados, en el primero se reunieron las unidades de análisis, las preguntas que correspondían a cada unidad y el número correspondiente de cada pregunta.

En el segundo concentrado se vaciaron las nueve respuestas de los alumnos, por cada pregunta, a fin de observar las constantes o diferencias que existían en cada una de ellas (anexo 2).

En las respuestas se buscaron en lo posible, mantener el punto de vista del entrevistado, por lo que se hizo primero la transcripción detallada de sus respuestas

² Cuando el investigador busca información más cualitativa, sus preguntas deben indicar tanto las opciones que se ofrecen al encuestado como la gama continua dentro de la que se buscará la respuesta Rodríguez, Gil, et.al. 1996, *Metodología de la Investigación Cualitativa* Ediciones Aljibe España p.188

³ Originalmente se entregaron 17 cuestionarios, pero difícilmente se pudieron recuperar, por lo que los datos obtenidos del cuestionario fueron de 9 alumnos del 2º y 3º semestre.

y después se realizó una interpretación con base en el marco teórico propuesto en el capítulo I y II.

Los hallazgos en relación, a las lecturas de las respuestas, de los cuestionarios, se presentan a continuación:

TUTOR

***Designación del tutor.**- en esta pregunta se indagó acerca del momento en el que se le indica al alumno quién va a ser su tutor. Como ya se mencionó en el capítulo I, el RGEPE establece en su artículo 25, que se debe asignar un tutor por cada alumno desde el primer semestre. En general, en esta maestría, no existe problema alguno por el nombramiento del tutor, ya que se realiza desde que inicia el semestre.

Esto permite no sólo el cumplimiento del RGEPE, sino también logra cubrir con el requisito del Programa de Maestría de Pedagogía, en tanto que la tutoría debe tener dos créditos en cada semestre y ésta resulta indispensable para la inscripción del siguiente semestre.

Esto significa que el tutor y el tutorado pueden tener desde un inicio, el tiempo para definir la forma de trabajo y quizá la posibilidad de elegir, cómo se va conformar el plan de estudios del maestrante, durante los cuatro semestres; aún cuando en realidad no necesariamente se haga, pues algunos docentes prefieren iniciar su tutoría con el trabajo de tesis y dejan de lado la formación académica del alumno.

Quizá el mayor problema respecto a la asignación de tutor se deba a la cantidad de tutorados que tiene cada profesor, ya que esto impide un trabajo más a profundidad, en la revisión de los avances de cada investigación.

***Relación con el tutor.**- en esta pregunta algunos alumnos contestaron tener una *adecuada relación*, pero alguno la refirió *como falta de comunicación* o de tiempo por parte de su tutor para dedicarse a la tutoría.

Esto nos permite pensar en múltiples factores que pudieran ser desde la necesidad del docente-tutor de tener varios trabajos, quizá por no contar con tiempos completos en esta institución, o la falta de preparación para realizar adecuadamente la tutoría o definitivamente desinterés del tutor por el trabajo de su tutorado.

***Beneficios de la relación con el tutor.**- en este apartado los alumnos expresaron tener algún tipo de ayuda o de guía para sus trabajos de investigación, pero en algunos casos no muy buena tutoría. La expresión: *no muy buena tutoría* permite preguntarse, si existen formas precisas de concebir y de practicar la tutoría en la FES Aragón. O bien si se deba rescatar las diversas maneras de dar tutoría, tantas como docentes existan en este programa.

***Periodicidad.**- se refiere a los momentos en los que el alumno se reúne con su tutor para trabajar su investigación de tesis. La frecuencia con la que se reúnen el tutor y su tutorando es muy variada: desde cada semana (jueves), hasta aquellos que se reúnen tres veces al semestre (cada uno o dos meses) o cuando *lo amerite*. Los lugares en los que se citan son: la escuela, universidad, salón, cubículo, en otra escuela, en la casa del tutor o donde se pueda. Este aspecto está íntimamente ligado con la normatividad interna en donde se señala que debe ser, cada semana los días jueves, en el cubículo o salones de la maestría. Quizá valdría la pena preguntarnos si esta periodicidad tiene algún sustento, o si los avances en los trabajos se pueden observar cada semana, o bien si estas reuniones implican, además de avances en la investigación, espacios para discutir o complementar otra información requerida.

***Preparación y Desempeño.**- esta pregunta se inclinó hacia la opinión y vivencia que tiene el estudiante sobre la preparación académica de su tutor. En sus respuestas algunos alumnos estuvieron de acuerdo con la preparación de su tutor, definiéndola como satisfactoria, muy buena, adecuada o excelente. En cuanto a su desempeño algunos opinan que es deficiente en la formación para la investigación, que podría ser excelente si tuviera más tiempo o bien que tiene interés en otros asuntos. Esto nos lleva a pensar que existe una desvinculación entre la preparación académica del docente y su buen desempeño como tutor.

TUTORÍA

***Concepto.**- en este apartado los alumnos consideran que la tutoría es una *guía o acompañamiento* o bien un *apoyo* para realizar la tesis o quizá para llevar a cabo investigación. Quizá lo más característico de este apartado es que generalmente se refieren a la acción que debe realizar el tutor y a su responsabilidad, pero olvidan el trabajo que el propio alumno debe realizar en esta tarea.

Además valdría la pena preguntarse quién se ha hecho cargo de definir a los alumnos qué deben entender por tutoría y cómo debe reflejarse en su quehacer cotidiano. O bien si la responsabilidad es del docente o de los funcionarios de esta maestría.

*** Importancia.**- sobre la trascendencia de la tutoría se dice que es *muy importante* para un buen trabajo de investigación académica, otros la refieren como *básica*, o como una buena oportunidad para aprovecharla. El interés sobre la tutoría varía desde verla como un trabajo de investigación académica, donde depende del éxito o no de la tesis; hasta un espacio de cuestionamiento, de reflexión y de construcción, con avances y retrocesos.

En este apartado valdría la pena preguntarse hasta dónde pueden verse los alcances de la tutoría, puesto que generalmente se ubica en el plano de la

elaboración de la tesis. Más allá de esto, se tendría que ver a la tutoría no sólo como un medio para elaborar una tesis y que el alumno obtenga el grado, sino además como la oportunidad para atender y acompañar al tutorado, para resolver sus problemas académicos, administrativos o simplemente para escucharlo en aspectos personales.

* **Problemas con el proceso tutorial.**- aquí se buscó que el tutorado exprese por escrito, los conflictos o dificultades que ha tenido en la tutoría. En relación a sus respuestas se pueden dividir en tres aspectos:

El primero se refiere a la carencia de nociones epistemológicas y metodológicas por parte del tutor del cual dicen: *no hay cultura del tutor, hace falta experiencia en la investigación, hay problemas metodológicos.*

Otra parte que refieren los alumnos es la falta de líneas de investigación, específicamente, existe una deficiente coordinación por parte de las autoridades, para hacer coincidir el trabajo del docente con el de los alumnos.

Finalmente existen problemas entre el tutor y el tutorado, relacionados con las formas de organización en tiempo y espacio para dar la tutoría, así como de los compromisos que se establecen entre éstos: ya que a veces no se respetan los acuerdos, falta de tiempo para dar tutorías, existen problemas para coordinar los horarios o bien falta comunicación y entendimiento entre el tutor y su tutorado.

INVESTIGACIÓN

***Concepto de investigación.**- en esta pregunta se buscó que el alumno definiera la investigación, para revisar cuál era su postura epistemológica sobre la misma. Al respecto los estudiantes contestaron, por un lado que la investigación era un *proceso*, quizá como la concepción tradicional y positivista, al hablar de una serie de pasos que definen una secuencia gradual; otros la definieron como una *manera*

de indagar y buscar explicaciones, en donde tiene que ver con compromisos y responsabilidades.

En este apartado existen múltiples confusiones por parte del alumno, ya que al iniciar con un trabajo de investigación, se debe tener una claridad conceptual y teórica respecto al paradigma epistemológico con el que se quiera trabajar, es decir, si la investigación pretende ser más experimental o positivista, se deberá buscar más la objetividad y generalidad de los resultados; pero si se pretende relacionar con el objeto de estudio, de una forma más interpretativa, entonces los datos deben ser más singulares, de acuerdo a las personas que los particularizan.⁴

De esta manera el alumno puede ubicar cuál es el la línea de trabajo de su investigación, referente a algunos de los paradigmas epistemológicos, dados para las ciencias sociales y humanas y de este modo desprender sus formas metodológicas de trabajo. Contando para ello con la ayuda de su tutor.

REGLAMENTO

*Opinión sobre el reglamento de posgrado acerca de la tutoría

En sus respuestas, los alumnos expresaron, en primer término que desconocen a detalle en qué consiste dicho reglamento, esto obligaría a que cada alumno que ingresa conozca de manera puntual dicho reglamento. Por otro lado algunos tutorados afirmaron que dicho reglamento, se debe aplicar o incluso replantear, para evitar confusiones durante la estancia en este programa.

⁴ Al respecto Tarrés nos ayuda a distinguir dos grandes tradiciones respecto a los tipos de investigación que se dan en las ciencias sociales y humanas: la primera tradición es el **paradigma positivo**, representado por Emilio Durkheim, en donde los supuestos del método se orientan a satisfacer los cánones del **método científico**, propios de las ciencias naturales y, por ende, a cumplir con sus criterios de **objetividad**; el segundo paradigma de la investigación social y humana es representado por Max Weber quien distingue una **tradicón interpretativa** más que explicativa del fenómeno social, en donde el método debe orientarse a **comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales** en la sociedad. Se trata de reconocer una realidad diversa y plural. Tarrés Ma. Luisa 2001 *Observar, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Miguel Ángel Porrúa, COLMEX y FLACSO México p.43-55

Creemos que en este apartado no sólo es dar a conocer la norma a cada alumno que ingresa, sino además ir aclarando cómo debe entenderse, es decir las interpretaciones que de manera particular, debe darle este Programa de Maestría en Aragón.

En general se puede resumir, respecto a la interpretación de los cuestionarios que: la maestría en pedagogía de la FES Aragón, cumple con la norma de asignar a cada alumno de nuevo ingreso un tutor, aunque éste no siempre corresponda a la misma línea de investigación del trabajo del alumno.

En cuanto al trato con el tutor hay mucha diversidad pues existen alumnos que se llevan muy bien con su tutor, pero los hay quienes tienen serios problemas con él, esto puede dificultar el trabajo académico y de investigación del alumno, pero no necesariamente lo determina.

En el apartado sobre la frecuencia con la que se reúnen con el tutor, existe mucha diversidad y sería difícil establecer un parámetro de periodicidad para entregar resultados, pues muchas veces una semana de diferencia, resulta ser muy poco para algunos, pero para otros es suficiente, además hay períodos en los que el propio alumno puede avanzar más que en otros.

La preparación del tutor, podría ser una muy buena área de oportunidad para la maestría, ya que se podrían establecer programas permanentes de actualización y capacitación para el tutor, así como reuniones colegiadas para los docentes en materia tutorial, no sólo para hacer más operativa la norma, sino también para poder intercambiar ideas y maneras de aplicar la tutoría.

Sobre el concepto de tutoría y de su importancia, quizá valdría la pena que los funcionarios de esta maestría, establecieran líneas muy generales sobre: la concepción de la tutoría, el reglamento que hace alusión del tema, así como de los

tutores y sus líneas de investigación correspondientes, sin olvidar sus tendencias epistemológicas respecto a la investigación.

Finalmente la falta de becas para este grado, hace que los tutorados no puedan dedicarse más tiempo al trabajo de investigación, debido a la necesidad de obtener ingresos, para subsistir y mantener a su familia.

4.3 INTERPRETACIÓN DE ENTREVISTAS

Como ya se mencionó en el capítulo III, se aplicaron entrevistas, durante el período 2003-2004 a tres docentes y tres alumnos de este Programa en Maestría de Pedagogía, a fin de entender de manera más precisa, las concepciones de los sujetos, respecto a su práctica tutorial. Se decidió hacer únicamente seis entrevistas para poder profundizar cada una de ellas y formar líneas afines entre tutores y tutorados. Es por ello que el tipo de entrevista que se empleó (como ya se mencionó en el capítulo tres), fue cualitativa, no estructurada, en donde no se pretende ser exhaustivo con las preguntas, sino que éstas sean pautas, para que el entrevistado explique de manera detallada, sus concepciones y saberes sobre su práctica educativa.

El criterio que permitió elegir a los tres docentes fue en relación a su línea de investigación y a su propia formación, es decir, se buscó que uno fuera pedagogo, otro que tuviera algún vínculo con la educación y otro cuya formación estuviera totalmente fuera del ámbito pedagógico, como en este caso la medicina.

Para la selección de los alumnos, también se buscó contrastar el tipo de formación profesional, que habían tenido en la licenciatura y al igual que los docentes se pretendió resaltar su formación en relación a los tres aspectos utilizados en los docentes: se seleccionó a un alumno con formación en pedagogía, otro que tuviera

un vínculo cercano con la educación y un tercero cuyos estudios estuvieran fuera del área pedagógica.

Como también se señaló en el capítulo anterior, los guiones de las entrevistas surgieron a partir de ubicar las categorías teóricas y procesales de esta investigación (anexo 3). Dichas categorías se agruparon mediante apartados, en los cuales se fueron integrando, algunas respuestas de los docentes y alumnos y las interpretaciones que se consideraron como hallazgos relevantes para este trabajo.

Es necesario aclarar, que en el momento de analizar e interpretar los datos, la información de los apartados a veces, era repetitiva por lo que se consideró necesario agrupar los temas. Es por esto que el lector encontrará cuatro apartados en las interpretaciones de la entrevista, en lugar de los siete que se tenían en el guión de la misma (anexo 3).

En el primer apartado sobre los *Datos Generales del Entrevistado*, se integró la información, al tema de Interpretación de Expedientes, desarrollada en el punto 4.1 de este capítulo. El segundo aspecto: *Antecedentes Académicos de los Docentes*, no sufrió cambios. El tercer tema: *La Tutoría como Proceso de Formación*, se fusionó con el apartado cuatro, seis y siete respectivamente: *Prácticas y Procesos de la Tutoría*, así como *Procesos de socialización en el Trabajo Tutorial* y *La Trascendencia de la Formación en Tutoría*.

Finalmente el tema cinco no sufrió cambios, sólo pasó a ser el punto IV. De esta manera los resultados de las entrevistas se dividen en los siguientes apartados: a) Datos Generales del Entrevistado, b) Antecedentes Académicos de los Docentes, c) El Proceso Educativo de Enseñanza y Aprendizaje en la Tutoría y d) La Normatividad de la Tutoría y sus Condiciones Institucionales

A continuación se presentan dichos apartados y el análisis que se realizó en cada uno de ellos, con el testimonio de los entrevistados.

a) Datos Generales del Entrevistado

Este tema corresponde al rubro del análisis de los expedientes que se desarrolló al inicio de este capítulo (ver tema 4.1) en él se habló sobre las particularidades de los profesores, la finalidad de este apartado fue complementar la información que ya se tenía por escrito en los expedientes, sólo que ahora se fue modificando de acuerdo al testimonio de los docentes.

b) Antecedentes Académicos de los Docentes y Alumnos

En la reconstrucción de los discursos de los actores, podemos restablecer parte de su formación y trayectoria. Existen entramados o referentes construidos por los mismos sujetos que representan una profesión académica; las identidades profesionales son una respuesta de esos procesos formativos que el sujeto ha llevado, que ha experimentado y que reflejan una práctica cotidiana determinada. Si bien las trayectorias profesionales se reflejan en el quehacer académico del sujeto, también están sometidas a toda una serie de aprobaciones institucionales que le dan legitimidad y certificación.

Es a partir de estas trayectorias profesionales de los docentes y alumnos, desde donde se busca integrar o tejer, una forma de ser propia, en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

La formación profesional se construye por la vía de las experiencias, posee un carácter biográfico estructurado y estructurante de redes institucionales, para el ejercicio de un saber. A partir de las preguntas acerca de la trayectoria profesional, se pueden saber las concepciones y los saberes de los propios actores y de las múltiples formas de establecer relaciones en el campo de conocimiento adscrito (Medina, 2000:30).

A continuación presentamos las trayectorias de tres docentes de la Maestría en Pedagogía de Aragón: Psico., Med. y Edu⁵., mencionaremos brevemente la trayectoria de cada uno de ellos y posteriormente, contrastaremos sus opiniones acerca de los procesos tutorales que presiden.

Psico. y Med. son profesores de asignatura de medio tiempo; Psico. tiene 13 años de antigüedad en la FES Aragón (desde 1991) y en general en la UNAM. Med. cuenta con 10 años en Aragón (desde 1994), y 23 en la UNAM. Edu. lleva 22 años en la UNAM (desde 1981) y es profesor de carrera de medio tiempo. En general se puede observar la trayectoria académica de estos docentes, su permanencia en esta institución, ya no es fortuita, sino que se debe a una fuerte convicción y amor a la institución aún cuando sean profesores de medio tiempo.

La tendencia de Edu. frente a la educación, se concibe más liberadora que tradicional, ya que se inicia en el CCH y después en la FFL de la UNAM, donde contrasta los tipos de educación. Después participa en varios movimientos populistas, en donde el trabajo productivo y la posición política fueron determinantes para su manera de pensar. También se integra como funcionario, por diez años en la UNAM, lo que le permitió, tener un panorama más amplio sobre la educación y las instituciones. Hace un énfasis en la voluntad de la gente, más que en una enseñanza escolarizada, dice que ésta resulta ser limitada sobre todo cuando las personas no traen un proyecto de vida. Edu, reconoce que la gracias a la UNAM, pudo actualizarse y entender que cuando se trabaja como autodidacta, muchas veces puedes estar perfeccionando tu error, ya que te desvinculas de las investigaciones y propuestas novedosas, en cambio cuando estas integrado a una institución puedes tener mayor oportunidad para renovarte.

Edu.

Yo tengo un poco la suerte o la ventaja, de haber sido egresado de la primera generación del CCH, eso me abrió muchas perspectivas para lo que es la educación y se confirmó mi motivación para ser

⁵ Con el fin de mantener en anonimato los nombres de los profesores, se tomo la profesión de cada uno de ellos, por eso el lector encontrará la clasificación de Psico. Med. y Edu.

pedagogo, posteriormente tuve la ventaja de estudiar en la FFL,.... esto me permitió ver el contraste entre una educación más liberadora, más abierta y otra más tradicional, lo que me generó problemas fuertes al extremo de que deje la carrera; después la terminé presentándola en extraordinarios y me pude titular mucho antes que los compañeros de mi generación.

En el 76 participé en un proyecto que para mi fue muy trascendente un proyecto de Normal, con una mirada más populista de participación de la gente.

Cuando yo llegué aquí (FES Aragón), me doy cuenta de que todo lo que yo sabía estaba superado, tenía muchos hábitos para ser autodidacta, pero yo no contaba con que, si uno no está en contacto con las universidades fuertes, en este caso la UNAM, uno se puede estar perfeccionando en su error (LG1103/edu).

Psico. por su parte tiene 57 años de edad y estudió la licenciatura en psicología. Su tendencia es la autogestión y al igual que Edu durante sus estudios, tuvo mucha participación política y académica. Psico. tiene una cierta inclinación por los problemas sociales y por la ayuda que pueda brindarle a algunos grupos marginados.

Psico.

Soy formado en la única generación en Puebla de psicólogos autogestionarios. Desde la década de los 70' donde se desarrolló el proyecto de autogestión, en Puebla, en psicología. Entonces mi generación fue la única y primera, que llevamos la autogestión durante toda la carrera, el currículum era muy flexible, nosotros decidimos, en cierta medida, eliminar el conductismo y correr por el ambiente de la psicología genética, no Piaget sino Merani como latinoamericano.

La rectoría nos cerró la escuela durante un mes, porque nos tuvieron que amarrar en quinto semestre. Seguimos desarrollándonos pero ya limitados. A estas alturas yo estoy viendo que fue un grupo con muchos logros, gran porcentaje funge con un puesto de dirección. Tenemos 25 años de egresados y nos hemos estado viendo. Es una generación muy trabajadora (LG06,08 03/psico).

Recuerdo que estoy en una universidad democrática crítica y popular en Puebla, el modelo del partido comunista para las universidades, entonces yo vivo todo el proceso de concientización política: es una visión totalmente social. La cuestión era el trabajo, el compromiso y la responsabilidad social. Nuestros proyectos estaban siempre ligados a necesidades sociales y grupos marginados (LG06,08 03/psico).

Med. tiene 52 años de edad, su formación fue de médico familiar en la UNAM, su visión se encamina hacia la tecnología educativa, sus expectativas frente a la docencia lo llevaron a perfeccionarse en el posgrado en el extranjero. Med. dice tener la vena pedagógica y por eso se especializa en la docencia, más que en medicina.

Med.

En la preparatoria me metí al área de físico matemático y al medio semestre di un giro de 180°. No es para mí esto, entonces me metí al área químico-biológica, a medicina (superior) porque me gustaba. Mi formación es de médico familiar.

Tengo la vena pedagógica. Cuando se me presentó la oportunidad de dar clase la aproveche. Cuando salí de la carrera seguí como docente, fui de los que implementaron el sistema modular.

Cuando regresé (de Europa) me cerraron la puerta en mi escuela pero seguí trabajando en el Seguro Social, me contacté en el posgrado de la FES Aragón, y fue totalmente opuesto, me dijeron: necesitamos gente como usted véngase a trabajar y aquí estoy desde 1994 (LG0903/med).

La forma en la que se integran estos docentes, a la Maestría en Pedagogía de Aragón difieren: Psico. fue egresado de la Maestría en Enseñanza Superior y como varios docentes de esta maestría, se le invitó a dar clase. Med. estudió la maestría y el doctorado en Tecnología Educativa en el extranjero, durante los años 1991-1993, posteriormente y debido a una serie de problemas que tuvo, se integra a la maestría en Aragón. Finalmente Edu. ya tenía tiempo, de estar trabajando en la licenciatura de Pedagogía, de la FES Aragón, primero como docente, luego como funcionario, y después decide formar parte de la planta académica del posgrado, en Enseñanza Superior.

Psico.

Yo soy alumno de la MES (Maestría en Enseñanza Superior), cursé del 85-87, egresé con un proyecto de investigación. Yo he estado siempre trabajando desde 1980 en los programas de formación docente en la universidad de mi ciudad.

Había un convenio me parece con el Colegio de Bachilleres y en lugar de tener un grupo de ingreso tenían dos grupos por lo tanto, necesitaban mas docentes. A mi me invitaron a dar evaluación (en la entonces Maestría en Enseñanza Superior), pero requerían quien diera la asignatura de teoría pedagógica, en lugar de evaluación y desde entonces sigo dando esta clase, eso es lo malo, creo que hay que hacer un autoanálisis muy crítico (LG06,08 03/psico).

Psico. proviene de otra ciudad y pretende buscar algunas opciones académicas en la UNAM se queda en esta institución, aceptando asignaturas que a veces son cambiadas al momento. Hay un esfuerzo por seguir en la UNAM, aunque esto haya implicado, trasladarse desde otra ciudad, una vez por semana, para dar una materia en la ahora FES Aragón.

Las expectativas de Psico. frente a la UNAM son altas y dice que por ser la máxima casa de estudios las exigencias a los alumnos deben ser mayores que en otras escuelas. En el caso de Med., su tendencia hacia la docencia ha sido muy fuerte, además de su formación como médico. La docencia le llama la atención y su desarrollo como docente, se manifiesta desde que sale de la licenciatura, ya

que se dedica a dar clases en otra FES. Viaja a Europa para especializarse como docente, no como médico. Al ser rechazado por su escuela, acepta seguir enseñando en la ENEP, la de Aragón (ahora FES), dentro de la UNAM.

En el caso de Edu. la permanencia en la UNAM ha sido más intensa pues durante diez años ha trabajado como administrativo, después como docente, hasta que finalmente se integra a esta maestría. Cuando viaja al extranjero aprende a valorar más a la UNAM, admite una falta de actualización y decide estudiar un posgrado en antropología.

De los tres docentes, Edu. es el único pedagogo, sin embargo en los tres existe una gran inclinación por la educación, en especial por la docencia. En general estos docentes tienen en alta estima a la Máxima Casa de Estudios y aún cuando a veces, sus condiciones económicas no han sido muy buenas, permanecen en esta institución por convicción.

Muchos de los docentes de esta maestría, poseen una duplicidad de trabajos (como por ejemplo: Psico. en la universidad de su ciudad; Med. en el Seguro Social y Edu. en la Normal o en la Universidad Pedagógica). Generalmente los Profesores, de la Maestría de Pedagogía en Aragón, no tienen tiempos completos, por lo que se ven obligados a duplicar sus labores y por consecuencia, sus tareas aumentan y sus tiempos se reducen, sobre todo aquellos destinados a la tutoría.

Existen condiciones muy precarias y poco favorables en la que se desarrolla la docencia en el posgrado, el deterioro salarial del profesor ha sido gradual y progresivo. Las percepciones de los docentes son insuficientes y poco competitivas para las funciones que se le encomiendan. Es explicable que muchos profesores tengan que acumular, horas de docencia frente a grupo y se contraten, en otro tipo de actividades, para poder complementar el ingreso familiar.⁶ Ello

⁶ Medina Op. cit.

repercute, evidentemente, en la calidad de la docencia, en la dedicación a la investigación y por supuesto en la falta de tiempo, para dedicarle al alumno, de forma personalizada, tiempo en materia tutorial.

En cuanto a los alumnos, se realizaron tres entrevistas⁷: Fer, Soni y Ale. Fer estudió la carrera de pedagogía, en la FFL de la UNAM y aunque, no fue su primera opción, poco a poco se fue integrando e identificando en esta área.

Fer

En la preparatoria yo quería escoger derecho, no hubo cupo, cuando me dieron mi pase me lo dieron para pedagogía...entonces tenía un nombre raro, no sabía a que se dedicaba esta profesión y yo entre con muchas ganas y con la oportunidad de estudiar algo....(LG01,05 03/fer).

Gracias a que hereda una plaza por parte de su tía, Fer empieza a trabajar en la normal y al mismo tiempo que estudia la carrera. Esto le permitió vincular constantemente sus experiencias laborales, con las asignaturas vistas en la licenciatura.

Fer

En la escuela yo buscaba a los maestros para me dijeran sobre lo que estaba trabajando, buscaba quienes me dieran el conocimiento, sobre lo que yo necesitaba (LG01,05 03/fer).

La vinculación entre el trabajo y el estudio, le permitió a Fer entender sobre la pedagogía, además de observar de manera inmediata, los saberes educativos y pedagógicos, directamente en un ámbito laboral, esto facilitó su formación como pedagogo. Gracias a este vínculo entre la escuela y el trabajo, Fer puede entender algunos referentes, para identificar a su profesión como pedagogo.

Su interés por estudiar la maestría en pedagogía, se basó sobre todo en la obtención del grado, para tener una mejor ubicación en su trabajo.

La segunda entrevista de alumnos se realizó a Soni, ella tiene una preparación en inglés y empezó a dar clases en una escuela particular, desde que estaba estudiando su licenciatura en Administración Pública en la UNAM, posteriormente

⁷ Al igual que los docentes, en los alumnos se mantuvo un anonimato, sobre sus verdaderos nombres, es por eso que el lector encontrara las abreviaturas de tres nombres Fer, Soni y Ale. Las razones son para proteger su identidad y que se pueda hacer un énfasis en las opiniones más que en las personas. Bertely Busquets 2000 *Conociendo nuestras escuelas* Paidós México.

suspende sus estudios de licenciatura, pero continúa su aprendizaje del inglés. Se da cuenta de que le gusta dar clases, pero que requiere mayor nivel académico y decide terminar su carrera de administración y después de cinco años de terminarla, se titula.

Soni

Yo empecé a dar clases de inglés cuando estaba en la licenciatura, pero a los dos años de la licenciatura, la dejé entonces, empecé a dar clases en 6º de preparatoria de inglés, eso como que me inquietó mucho, porque yo veía que ya en muchas cosas mis alumnos me rebasaban. Ya sabía que me gustaba dar clases pero no quise hacer pedagogía, dije ya tengo dos años de la licenciatura, la voy a terminar (en admón.), regresé y terminé la licenciatura en la abierta y la verdad después, tarde en titularme hasta el 99. (LG01,06 03/soni).

Soni entra a la maestría en pedagogía, con la finalidad de ser mejor como docente, busca una formación pedagógica. Y a pesar de haber terminado su carrera en Administración, no puede dar clases en esta licenciatura, sino que continúa en el inglés, es por ello que pretende que la Maestría en Pedagogía, pueda abrir otras puertas en su formación, por ejemplo, hacia la docencia en el área de administración.

Soni

Como he trabajado en el área de inglés, ahí me han encajonado mucho, a pesar de que yo quisiera por la misma licenciatura, dar clases en la carrera, pero me han encajonado mucho en el área de inglés. Entonces yo sé que la maestría, podría abrirme otra puerta para no estar solamente en inglés. (LG01,06 03/soni).

La profesión esta cruzada por las circunstancias y contextos, que rodean al sujeto, es por ello que no siempre, se puede laborar en la carrera que se elige, en el caso de Soni, le ha sido difícil acceder a su formación original. Al aceptar la coordinación de inglés, en la escuela donde da clases, se aleja cada vez más de su proyecto original, que iba encaminado hacia dar clases en la licenciatura de administración.

Soni

Cuando entré a la maestría, solamente daba tres días clases, cuatro o cinco horas cada día, como muy holgado, pero cuando estaba terminando el primer semestre, me ofrecieron la coordinación en inglés de secundaria y preparatoria, en el colegio donde estoy, pues yo muy valientemente la acepté, entonces me fui a trabajar de 7 de la mañana a 3 de la tarde. (LG02,06 03/soni).

Los tiempos en los que Soni ha estudiado su licenciatura y posgrado, han sido más prolongados de lo habitual, debido a los distintos acontecimientos de su vida personal. Al tiempo que Soni terminaba la licenciatura, se casó y tuvo tres hijos,

después durante su estancia en el posgrado, su hija se enfermó y se vió obligada a reducir, la cantidad de materias por semestre.

Soni

Estando en el primer semestre de la maestría, a mi tercera hija de dos años, le detectaron una enfermedad y pues tuve que estar en terapias de rehabilitación, y por eso, estuve a punto de desertar de la maestría y bueno afortunadamente, ví la posibilidad de cortar a dos materias, los semestres, aunque me tardara más. (LG05,06 03/soni).

El vínculo que tiene Soni hacia la pedagogía es en la docencia, y aunque el área en la que le gustaría desarrollarse es la administración, las circunstancias la llevan a adentrarse en el inglés. Aunque su vida personal, la ha obligado a tardarse más, en terminar sus estudios, su persistencia le ha permitido concluir, con los mismos.

El tercer alumno entrevistado fue Ale, quien gracias a su experiencia laboral, en el área hotelera, aprende a hablar inglés. Posteriormente y por un recorte de personal en este trabajo, decide estudiar para maestro, en una escuela normal particular, del Estado de Hidalgo; aunque confiesa que su inclinación profesional, fue inicialmente, hacia la historia, pero de acuerdo a las circunstancias, empezó a dar clases de inglés.

Ale

O sea que fue una cosa, parte de necesidad y un reencuentro con lo que yo quería hacer. Yo quería ser maestro, pero en otra área, son las circunstancias que te van jalando. Yo cuando entré mi tirada era estudiar historia, pero las circunstancias te van jalando para otros rumbos, (LG01,02 04/ale).

Ale dice que a partir de su trabajo como docente en una secundaria, decide estudiar su licenciatura como normalista y que su preparación pedagógica, la fue obteniendo, de diversos cursos que tomaba por su cuenta. Hace un especial énfasis, en su falta de preparación como docente y que por tanto necesitó buscar en donde capacitarse más.

Ale

Yo sin saber nada de pedagogía y de cómo iba a trabajar con los chavos, lo que hice fue asistir a los cursos que ofrecían las editoriales, en ese entonces tu podías escoger los libros (textos), que quisieras para tus alumnos. Las editoriales te invitaban a cursos y también me afilié a la asociación mexicana de maestros de inglés. Yo estaba como esponjita, agarrar todo lo que pudiera, para poderlo aplicar en el aula. (LG01,02 04/ale).

Las razones por las que Ale, decide estudiar la maestría en pedagogía, fueron dos básicamente: la primera por adquirir un mejor nivel, para trabajar con los alumnos

de secundaria y la segunda por obtener un mejor ingreso, ya que es reconocido económicamente el nivel de posgrado, en la escuela donde labora.

Ale

Estudié la maestría, porque me quiero perfeccionar en mi desempeño docente, porque veo que está muy deshumanizada la cuestión docente, con los muchachos, están muy cerrados los compañeros, en el sentido de que tienen un círculo muy chico de desempeño de actividades, no ven más allá, se conforman con el sueldo.

La segunda razón es la cuestión económica, no muy significativa, pero si en las secundarias del estado de México, hay beneficios económicos, para el que va incrementando su nivel de preparación. (LG02,02 04/ale).

En general y respecto a estos tres alumnos, se puede decir que: Fer quería estudiar la licenciatura de derecho y se le asigna pedagogía, en la FFL, sus circunstancias lo llevaron a trabajar en la normal; Soni sí estudia su carrera de preferencia, en administración, pero por distintas situaciones, la llevan a ejercer otra profesión; finalmente Ale, quería estudiar historia, pero debido a algunos acontecimientos laborales, lo llevan al magisterio. Los tres alumnos están convencidos de su gusto por la pedagogía, dos de ellos Soni y Ale, específicamente por la docencia, y Fer hacia la profesionalización y sin embargo los tres tuvieron que irse adaptando, a los momentos y oportunidades que se les presentaban, lo que cambio significativamente su proyecto académico inicial.

Es precisamente las circunstancias, las que llevan a estos alumnos a estudiar una maestría en pedagogía, ya sea hacia la mejora como docente o bien hacia la profesionalización.⁸ Hay que considerar que de estos tres maestrantes sólo uno es pedagogo, en su formación de licenciatura. Soni es administradora y Ale normalista.

Una vez que hemos revisado algunas de las trayectorias de los alumnos y docentes, se pretende ahora puntualizar, en relación a sus testimonios, algunos aspectos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que en materia tutorial han referido dichos agentes.

⁸ Cabe hacer la aclaración de que ninguno de los tres alumnos decide especializarse en investigación, por lo que uno de los objetivos del programa, respecto a este ámbito queda vacío.

c) El Proceso Educativo de Enseñanza y Aprendizaje en la Tutoría

En este apartado queremos revisar qué sucede en la interacción entre tutor y tutorado frente a un proyecto educativo, es decir cómo se enlazan las concepciones particulares de los sujetos con el currículum propuesto; en esta lucha por cumplir los objetivos de la institución, contra satisfacer las expectativas de los alumnos y los docentes.

Med. hace referencia hacia un vínculo más directo con la práctica. En el plan de estudios se propone al seminario (aunque no se explica a detalle)⁹, como la manera didáctica de llevar a cabo las asignaturas; en este trabajo lo entendemos como la forma de encontrarse en un proceso educativo, de forma práctica mediante un trabajo directo con la realidad. Para Med. es necesario que en los seminarios el alumno haga, no que teorice. En la elaboración de la tesis que sea una puesta en marcha, una práctica que le permita tener resultados.

Med.

El proceso de enseñanza y aprendizaje (en la tutoría) se logra a través del diálogo, de lecturas, de la interpelación de la investigación que el alumno hace.

Hay algunas disciplinas teóricas o teoréticas que se quedan discutiendo en el éter, demuéstrelas no es fácil, depende de la naturaleza del seminario.

Yo veo resultados fácticos porque el seminario de nuevas tecnologías aplicado a la educación, pues se ve, cómo el alumno hace uso de los recursos tecnológicos educativos.

Las sesiones de tutoría son a través del diálogo: Desde que entran conmigo el compromiso es: usted cuando termine la carga académica, me entrega a mí la tesis terminada, acepta o no acepta. La tesis la vamos construyendo en dos años. El alumno tiene la obligación de investigar y el tutor de orientar (LG0903/med).

Edu. propone una atención personalizada, para desarrollar en el alumno hábitos de investigación, pero se dice que esta atención debe ser gradual y de acuerdo a los referentes del tutorado, pues se trata que éste último se apropie de su investigación y dé el salto, de otro modo sólo buscaría cumplir con la tarea y darle gusto al tutor.

⁹ En el capítulo I se detalló que el seminario debe de concebirse más allá de una conversación libre, debe ser una oportunidad para que el alumno indague, para que pueda recibir un entrenamiento propio, en el ámbito de la investigación educativa, en este caso.

La función del tutor, dice Edu., debe de estar encaminada a cumplir las expectativas del alumno, respecto a su profesionalización o hacia la investigación según sea el caso, de esto depende el tipo de apoyo que reciba el tutorado. Los que quieren formarse en la investigación es necesario que aporten hallazgos, que vayan más allá de su plan de estudios; los que quieren profesionalizarse que sepan resolver problemas concretos.

Edu.

La gente no se titula a veces por falta de dirección del tutor, en principio es necesario que el alumno sepa qué es investigar, de otro modo caemos en una dinámica de a ver hasta que hora le doy gusto al tutor. Uno como tutor está obligado a no bloquear a sus alumnos, ellos deben de sentir que están produciendo, no debemos cortarlos de entrada sino al final cuando la gente ya le encontró sentido a su trabajo presionar más.

Nosotros como tutores somos muy independientes, despersonalizamos a los alumnos, no les damos la confianza de que ellos pueden hacerlo. Tenemos que partir desde la propia experiencia del alumno, ya que es a partir de lo que son y de sus creencias, desde donde podemos trabajar con ellos. Lo que noto es que a veces la gente no se siente identificada con lo que hace, cumple pero no da el salto de sentir que su trabajo es suyo. Hace falta experiencia en la investigación, la tendencia es más escolarizada, que de investigación, la lógica es más administrativa, que de investigación.

Uno tiene que tener claro qué es lo que andamos buscando, la gran mayoría entra para la profesionalización y uno los quiere en investigación, pero si la gente quiere ser mejor docente, que sea mejor docente. En el caso de la profesionalización, que la gente sepa resolver problemas concretos y les dé una explicación.

Si estamos formando para la investigación, sí tiene que haber cierta flexibilidad curricular, porque ahí la tarea no es acreditar materias, sino producir conocimientos, hallazgos, si el alumno no está produciendo hallazgos, no está haciendo investigación, mientras no halla hallazgos yo no encuentro sentido (LG1103/edu).

Psico. hace un especial énfasis en el cambio de mentalidad, es decir que los alumnos se centren en el nivel de posgrado en el que están y que por tanto realicen un mayor esfuerzo y mejores resultados en la investigación. Para Psico. es muy importante la manera en que se involucra el tutor, ya que es un proceso en donde intercambia parte de su formación; para poder apoyar en investigación, es necesario que el propio tutor sepa también investigar. Psico. incluye cuatro aspectos, necesarios en este proceso tutorial: la tradición institucional en investigación, la conciencia de la importancia del trabajo, el interés y el gusto por el tema elegido, además de un definido acercamiento a la realidad, a la que la propia investigación hace referencia.

Psico

Estás formando a un investigador, a un futuro profesionista en el nivel de maestría, entonces hay que cambiarles la visión del mundo, porque muchas veces siguen con el mismo esquema de la licenciatura. Yo creo que no es lo mismo apoyarlos, que desarrollar la propia investigación, son gente con la que estás intercambiando parte de tu formación.

Para mí la tutoría es una responsabilidad de la persona total, no nada más que venga a sentarse y que le diga yo, lo qué tiene que hacer. Es más completa integral la atención a la persona y creo que ellos (sus tutorados) así lo han entendido.

Se tiene que trabajar fuertemente con el alumno, es primero hacerle entender el nivel en el que se encuentra de la maestría, el objetivo de la maestría es que tiene que formarse como investigador.

Se pueden generar personas que les interese innovar, transformar, pero a partir de la fundamentación de la investigación en la UNAM. Yo creo que los maestros deben de tener esta formación en investigación y que tienen que ser encaminados, aunque vayan hacia la innovación o la aportación, pero que la investigación sea el eje que sustente, primero la conciencia de que eres UNAM y de que tienes un compromiso social. Y es que tú (docente) tienes que ser investigador. Todo educador que haga posgrado en la UNAM tiene que tener esa conciencia.

Esto supone un nivel de formación como investigador que tiene que ver con una formación epistémico teórica, pero también de hacer; en el hacer hay un compromiso de práctica, de un hacer investigando, no es tan sencillo por el origen de práctica educativa de nuestros profesores, mi trabajo no era hacer investigación, la investigación la hacía en contacto y en relación con la UNAM. Entonces tiene que ver mucho con la tradición de tu institución, con el nivel de conciencia y de interés personal.

En la investigación, se tiene que estar signado por esta parte personal del individuo, en el sentido del gusto, la afición porque se habla de la investigación como una práctica o como una situación de oficio tiene que ver con esta situación de elección y de gusto. La mejor costurera es aquella que le gusta su oficio. Aquí les imponen la investigación, el alumno no asimila esta parte formativa de lo que sería y lo que significaría ser investigador en la UNAM, como compromiso histórico-social del alumno.

Otra situación es involucrarte en la realidad de tener contacto con ella para poder, enlazarte y no distanciarte, meterte a observar, entrevistar, captar información o sea entender que el investigador tiene que tener una serie de habilidades que se desarrollan, no nacemos con ellas. Se tiene la potencialidad pero hay que desarrollarla, si es que sus condiciones también se lo permiten (LG06,08, 03/psico).

El proceso de Enseñanza y Aprendizaje, en la tutoría, implica necesariamente, una formación, para Psico., dicha formación debe estar en estrecha relación con la investigación, aún cuando no se siga este camino, ya que enseñar a investigar permite establecer conciencia y compromiso social con una realidad determinada.

A lo largo de este trabajo se ha insistido, en que no se trata de buscar ideales sobre la forma de dar tutoría, sino que por el contrario, cada tutor debe encontrar desde dentro, su propio estilo, sin embargo es importante considerar que en dicho estilo, deba estar también el consenso del alumno.

Fer

Las sesiones nos la he visto igual, las del primer tutor, eran sin intervenciones por parte de él, en cada sesión, había todo el tiempo para mí, pero el tutor no tenía gran aportación, era muchas veces, leer el avance que le había dado desde hace algunos días antes.

Con el nuevo tutor, es muy atropellado el asunto, tiene varios tutorados y de repente está leyendo tu trabajo, y está con otra persona y cuando te toca a ti, ya está leyendo a otra. Es muy capaz yo no digo que no. Yo no me he quedado, con ganas de preguntarle algo, o con alguna duda. Pero sí es atropellado el asunto, espero que después, haya un beneficio, el trabajar con varios compañeros al mismo tiempo, o que ellos lo obtengan de mi trabajo. Conmigo se ha quedado desde las 5 de la tarde y hemos salido hasta la 9 de la noche.(LG03,05 03/fer).

Por su parte Soni hace referencia al proceso de tutoría desde otra óptica, pues resulta interesante poder entender, desde la voz del alumno, cómo el tutor de Soni, lleva a cabo el proceso de investigación, desde plantear qué es un proyecto, el objetivo, la hipótesis, después, el desarrollo de las categorías, al tiempo de ir elaborando la propia investigación, para llegar posteriormente a lo metodológico, y su instrumentación; algo que llama la atención es cómo el tutor se involucra, hasta el grado de enseñarles un sistema en informática, sobre el vaciado de datos.

Soni

Por una parte, lecturas que me fueran involucrando más, con los conceptos y a la vez la maestra, lo que daba al principio, era por ejemplo libros sobre la investigación o sea cómo elaborar un proyecto, cómo es el objetivo, la hipótesis o supuesto teórico como que a la par por un lado íbamos diseñando el proyecto y por otro lado iba leyendo sobre conceptos, para después hacer categorías, por ejemplo ahorita en el tercer semestre, estoy aplicando en mi investigación, pero ya leí sobre historia de vida, metodología cualitativa y estoy aplicando mi instrumento y también vaciándolo, entonces estamos viendo el vaciado, en este caso, estamos usando un programa de Accell y la maestra me está enseñando a utilizarlo y como va a ser la información. La verdad ha sido como que mucha guía, de cómo elaborar todo desde el proyecto, hasta ahora como irme involucrando para la tesis. (LG05,06 03/soni).

Para Soni, existe una lógica en el proceso de investigación, aunque ésta no sea secuencial o exacta, se tiene la mira hacia dónde se va. En cambio para Fer, el camino hacia la investigación, no tiene senderos predeterminados, ni pasos secuenciales, ordenados y ascendentes que se puedan seguir, sino que por el contrario, el rumbo hacia la investigación, es un sin camino, en donde el investigador, no sabe en un inicio todo lo que va a necesitar, y por tanto debe ir forjando sus pasos, a veces retrocediendo o incluso borrando lo que ya estaba hecho, es un constante ir y venir con éxitos y frustraciones, para que finalmente, se puedan hallar algunos conocimientos o aportaciones importantes.

Fer

Con la tesis he dado muchas vueltas a lo tarugo, he desarrollado todo un capítulo sobre un tema y no tiene nada que ver con mi trabajo, con mi tesis, aunque yo lo quise meter a fuerzas y lo he metido 20 veces, va para afuera, fue tiempo dinero y esfuerzo por todo lo que no va. Pero pues, es parte del proceso de la investigación, o sea nadie sabe que es lo que va a necesitar, sino que, tienes que construir y no creo que mi trabajo haya sido diferente a otros.(LG05,05 03/fer).

Entonces, ¿Qué se necesita para formarse en la investigación?, manejar una técnica concreta no hace a nadie investigador, como tampoco, acreditar los cursos sobre teorías educativas y de conocimiento. Formarse en la investigación educativa, es una tarea mucho más compleja, que supone capacitación y entrenamiento del docente y del estudiante, en el uso de técnicas e instrumentos de investigación pero, además, dominio de teorías del conocimiento, educativas y del aprendizaje más comunes, así como un entrenamiento en las estrategias metodológicas del proceso de la generación del conocimiento científico, las tendencias teórico metodológicas sobre los tipos de investigación educativa que existen, la formación en las principales corrientes y autores fundamentales y el manejo de nociones precisas, integradas en redes conceptuales sólidamente construidas.

El investigador requiere del manejo de teorías, no sólo de alto nivel de abstracción, sino también de lo que podríamos designar como micro-teorías, o sea un conocimiento detallado de los hallazgos de otros investigadores, en trabajos que aborden en concreto un objeto de estudio particular.

Creemos, como dice Med., que el trabajo artesanal¹⁰ con el tutorado, el diálogo y la interpelación, es decir el trabajo individual que el tutor realiza con su tutorado, permite de alguna manera, que el alumno se re-forme en ámbitos profesionales y de investigación.

¹⁰ Anteriormente hicimos referencia al trabajo artesanal que el tutor debe llevar con su alumno, se entiende por “vía artesanal” la comunicación directa y constante que se da en el taller, entre el maestro y el aprendiz, con ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimientos. Sánchez Op.cit. p.9

Una de las grandes exigencias en la maestría, es la ubicación de los tutores, por línea de investigación, ya que se pretende que el tutor, pueda orientar a su tutorado en el tema de tesis, y que junto con ello pueda ver de manera más general, la ubicación de cada uno de los seminarios, en la formación académica del alumno, y su relación con la línea de investigación.

Fer

Un aspecto importante, es que sean compatibles las líneas de investigación y que por supuesto tenga un mayor desarrollo, en esa línea para que tengas una guía, porque sino tú estás avanzando, y no sabes por donde, es necesario que quien te guíe sea de la misma línea de investigación. A mi nuevo tutor se le nota la experiencia que tiene en educación básica, es muy exigente, mucho muy exigente, pero sabe de lo que está hablando, eso si no se lo puedes debatir.(LG04,05 03/fer).

Una de las responsabilidades de la institución, es la de crear las condiciones para que en base a líneas, se tengan proyectos precisos en materia de investigación, es decir los proyectos de investigación deben ser reales, estar vigentes y ser financiados, de esta manera los alumnos podrían insertarse a dichos proyectos o bien adecuar sus trabajos personales, a las exigencias de los proyectos de investigación conforme a las líneas de investigación en la institución.

Al igual que Psico., se entiende que existen, dos aspectos primordiales para la formación tutorial: la práctica y la actitud. El trabajo práctico, es aquel que parte de la realización de actividades concretas de investigación y que se relaciona con la capacidad de vincular a la realidad mediante un lente teórico metodológico. La parte actitudinal tiene que ver con la vocación de tener el gusto por trabajar en la investigación, lo cual resulta primordial y depende sólo del individuo; esto no puede enseñarse o transmitirse en teoría, sino que requiere necesariamente de la experiencia vivencial, que el sujeto tenga.

Para Sánchez Puentes (2000), la nueva didáctica en la investigación educativa hace hincapié en la práctica y considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje, da mejores resultados, que apoyándose en modelos teóricos y conceptuales abstractos (como diría el maestro Med: *aquellos que se quedan en el éter*). Investigar es un saber práctico: es un

saber hacer algo, es producir conocimientos, los saberes prácticos se transmiten prácticamente.

La Evaluación de la Tutoría

Psico. refiere que la evaluación de la tutoría, refleja un trabajo en equipo, donde uno de los productos para evaluar es la tesis; a través de este trabajo final, se pueden revisar los resultados favorables o deficientes que realizó, tanto el alumno y el tutor, como el comité y por tanto la institución.

Psico.

La situación de la evaluación, está en función de cómo el alumno va cumpliendo, va cubriendo los planteamientos que tú le vas haciendo. A mí me interesa saber cómo ellos, enriquecen o como ellos asimilan y desarrollan su propio trabajo. Qué es lo que el profesor les está proporcionando, que se refleja en su trabajo, pero si el profesor nunca les dijo cómo hacer A o B, cómo les va a exigir a ellos; o si nunca les dio la oportunidad, de que escuchen a alguien. Los comités tutorales están siendo magníficos para la evaluación. La evaluación no nada más la hago para mí, también para mis compañeros de seminario. La evaluación no sería a los alumnos sino yo evaluaría en base a los proyectos que estamos haciendo los profesores porque los alumnos están haciendo lo que nosotros permitimos (LG06,08 03/psico).

Por su parte, Edu. hace una clara distinción en la evaluación, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pues considera que el poner una calificación es poco importante, frente al trabajo de formación en el alumno, la habilidad para investigar. Nos dice que para tomar una decisión frente a la evaluación, utiliza los parámetros del grupo con el que está trabajando, es decir el alumno debe ir madurando en su proceso de investigación, y cuando empieza a encontrar hallazgos y los muestra, entonces puede irse solo en el desarrollo de su trabajo. Debemos considerar que en estos avances, es necesario que el tutor tenga paciencia, pues a veces los progresos que los alumnos entregan son poco significativos, pero el tutor necesita tener cierta tolerancia y claridad para saber cuándo y cuánto, y a quién exigir más o menos durante el desarrollo de cada trabajo. Una forma didáctica, para que los alumnos entiendan los procesos de investigación, es a través de ejemplos, es decir modelos de trabajos ya terminados.

Otro aspecto importante a considerar, es la falta de claridad por parte de los tutores para evaluar, pues muchas veces sobre la marcha se va aclarando, cómo se asignó una calificación o bien por los supuestos que los alumnos hacen y creen

que fueron evaluados, pero en realidad, muchas veces, no se acuerda desde un inicio, cómo se va a evaluar.

Ale

Mi tutor me evalúa, en base a los avances que voy entregando y al lo que se va haciendo, eso es lo que yo entiendo como me evalúa, pero a ciencia cierta, él no me ha dado los elementos, no me ha dado ningún elemento, sobre cómo me ha evaluado la tutoría, ahí si no sabemos bien a bien, como está eso. De que te digo que me evalúa los avances, es una conjetura mía, pero así bien a bien, pues no tengo, no se cómo me evalúe el tutor. (LG03,02 04/ale).

Edu. afirma, que existen dos aspectos importantes, a considerar en la investigación, el primero es que es una actividad pública y como tal debe ser socializada, pues el alumno tiene que mostrar su trabajo más allá de su examen; el otro aspecto es el histórico, pues la investigación tiene un tiempo y esto hace que, aún cuando los trabajos puedan quedar mejor, las tesis se deben concluir, porque se les terminó su período.

Edu.

Yo veo a la evaluación como un proceso y la calificación como un adorno, si la gente está trabajando y está siendo constante a mi no me importa si le pongo diez o le pongo el ocho, porque yo sé que está haciendo las cosas.

La evaluación la hago a partir del propio grupo, es quien me da la pauta de quiénes están avanzando y quiénes no están avanzando. Yo no puedo evaluar a partir de lo que yo creo, sino de quienes están avanzando. Cuando el alumno está maduro se va sólo, cuando él está dando opiniones (alumno) encuentra sus hallazgos y él los luce.

La investigación es eso, producción a su nivel, pero ya está dando datos que no se encuentran, a la mejor no estuvo bien planteado, pero hay datos que son novedosos o interesantes; y ya cuando yo veo eso digo ya está el trabajo. Es entonces cuando viene la labor de otros, porque la investigación es una actividad pública, los otros tienen que contribuir a enriquecer ese trabajo, la gente lo tiene que ver como enriquecimiento, pero además como una práctica histórica, o sea que ese trabajo pudo haber quedado mejor, obviamente, pero se le terminó su tiempo y ya.

Uno tiene que tener mucha paciencia en este proceso, generalmente cuando inicia el trabajo te entregan una hojita o dos y la gente siente que ya está colaborando, los avances no son tan significativos pero uno tiene que entender que es un proceso, si no lo entiendes te desesperas, hay que vender la idea, lo que me funciona son los modelos, presentar cómo se hace la investigación, así generalmente se hacen los proyectos.

Yo veo a la investigación como un proceso, no como un producto, claro es un producto final, pero es un proceso donde la gente se va formando en la investigación, yo veo como una habilidad y una habilidad que no se adquiere en un día, sino que uno tiene que regresar y regresarle las cosas, hasta que el otro se siente con la suficiente confianza y uno ve que hay madurez sobre lo que está haciendo, cuando hay madurez uno ya los puede soltar.

Entonces en la evaluación, a mi no me importa el número, pero mientras yo vea que la gente está trabajando, porque la gente se queda atrasada un buen tiempo, pero no es porque quiera quedarse atrasada, simplemente puede ser que esté perdida o bloqueada y en esos planos de bloqueos, la función de uno es apoyarlos, a mí me dicen que yo soy optimista frente a los trabajos, yo lo hago con la finalidad de que la gente se sienta con confianza, que la gente se sienta motivada a dar el siguiente paso y que vea que no es un trabajo difícil, sino que es un trabajo terrenal a final de cuentas (LG1103/ped).

De acuerdo a lo anterior podemos insistir en que la evaluación de los procesos tutorales en esta maestría, no solo debe basarse en su acreditación, sino que más allá de esto, deben permitir despertar la conciencia en el alumno, acerca de su trabajo y su formación personal durante su estancia en esta maestría. Y que de preferencia sea un acuerdo previo y común la forma de realizarla.

Un dato importante a reiterar, es el papel que tiene la evaluación como forma de cuestionamiento, como lo hace el maestro Psico., al preguntarse si realmente las tesis, nos llevan a analizar no sólo el trabajo del alumno, sino también el de los propios docentes y aún el del sistema curricular, administrativo e institucional. Las tesis de los maestrantes pueden reflejar, por tanto, el esfuerzo del alumno, pero también el trabajo tutorial y colegiado que los docentes realizaron para aceptar o no dicho trabajo.

La tesis como producto, puede denominarse como un auto-objeto¹¹, ya que gracias a la observaciones del tutor y al resultado del trabajo de investigación, como un producto tangible, el tutorado puede observarse a sí mismo, y aceptar los errores y aciertos que cometió, pero también es una buena oportunidad para que el tutor, enfrente el esfuerzo realizado, revise su propia práctica y los resultados con su tutorado.

En general se puede decir que la evaluación, no debe quedarse en la medición para asignar un número, de acuerdo al grado de avance o eficacia en la investigación, de manera autoritaria y lineal por parte del docente (aún cuando desafortunadamente se deba fijar un número a la tutoría). La evaluación debe ser necesariamente socializada. Debe ser un análisis serio y maduro sobre el trabajo realizado, el cumplimiento de las expectativas iniciales, las cosas que se lograron y lo que faltó por hacer.

¹¹ En el capítulo dos se habló que el auto-objeto se construye, cuando la persona esta dispuesta a observarse y a que la observen, en este caso a través de su propia investigación.

En cuanto a la asignación de la calificación, no debe ser un mandato impuesto como castigo o premio, sino una negociación entre el tutor y el tutorado, frente a los parámetros previamente establecidos y acordados desde el inicio del posgrado.

La forma de evaluación debe comprender tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, es decir si bien es necesario que el alumno lea, que escriba, que avance en su investigación, también es necesario, que vaya mejorando en la presentación de sus trabajos, respecto a la redacción, ortografía, relación de categorías y aportaciones al trabajo; pero sobre todo es ineludible que el alumno adquiera confianza en sí mismo, acerca de sus posibilidades para aportar nuevos datos.

Para Larroyo (1982) la evaluación debe ser formativa, ya que implica un acompañamiento al alumno en su proceso educativo, y en su crecimiento personal, en donde el docente señala deficiencias y aciertos al tutorado, se toman las decisiones pertinentes y a tiempo, se corrigen errores, respecto al rumbo que se quiere seguir. Además se aclaran los conflictos y acuerdos que vayan surgiendo de la relación interpersonal, formada entre el tutor y tutorado.

El Compromiso

El compromiso es un factor imprescindible en el desarrollo de un trabajo tutorial, para Edu. es importante que los compromisos sean claramente explícitos desde un inicio, que sean realistas y que se puedan difundir. Para lograr el cumplimiento del compromiso, Edu. recurre al teléfono, pues a través de éste les recuerda los compromisos con los que el alumno pactó. Para este profesor recordar telefónicamente al alumno le ha funcionado, sobre todo si se considera que no es nada más el tiempo del tutorado que está en juego, sino también el del propio docente.

A veces, dice Edu. es más importante la constancia en el compromiso, que la capacidad personal para cumplirlo, pues muchas veces, el alumno que no es muy

brillante se llega a titular primero, porque fue mas constante, que aquel que se consideraba con mayor capacidad intelectual para esto.

Edu.

Yo lo aprendí de mi asesora, ella me dio todos los parámetros, me dijo: yo te voy a asesorar siempre y cuando tú te vayas a titular, si ese es el compromiso adelante.

También es importante que tu trabajo lo luzcas, lo saques más allá, tu compromiso está en difundir lo que haces, porque sino no tiene validez.

Cuando la gente falla yo le hablo por teléfono y le digo que pasó con lo que me dijiste y eso me ha funcionado mucho, porque la gente reacciona y me dice espérame tantito, esta pasando esto, yo entiendo que está ese compromiso. Yo me siento contento porque siento que lo que estoy haciendo tiene un sentido y no tengo la incertidumbre de que la gente me va a tirar el trabajo, porque también esta mi tiempo y eso les hago ver a los compañeros, si tu aprecias mi tiempo, te tienes que titular si no, no me estés haciendo perder el tiempo a mi. O te titulas o te titulas eso da resultado en la medida que pueden le avanza.

Hay niveles de los alumnos y nosotros los conocemos, a veces los alumnos más brillantes no se titulan, en cambio los alumnos que les cuesta mucho trabajo sí lo hacen, ha sido como un patrón a lo largo de esta maestría, es más importante la constancia (LG1103/edu).

Para Med., la voluntad y el interés son el motor principal del compromiso, solamente si el alumno quiere y le interesa, es cuando puede lograr el objetivo de obtener el grado. Las dificultades metodológicas que se puedan presentar, son parte del proceso de investigación, y son aspectos en donde el tutor debe apoyar como orientador, persiguiendo al alumno hasta que termina.

Med.

No se si soy un poco facilista, a parte de mi formación como tecnólogo, soy pragmático, pero yo parto de un principio: quien no quiera trabajar no trabaja; yo me preocupo cuando veo que trabajan, los persigo hasta que terminan por eso tengo 11 titulados de la UPICSA y de ellos 11 ingenieros que son bastante duros de pelar. Y en muchos de ellos fue perseguirlos hasta que terminaron. El principal obstáculo es el mismo alumno, si no tiene la voluntad entonces yo no llamaría obstáculo, yo diría más bien eh...apelaría a varios conceptos de sesiones, o desinterés, no hay obstáculos. Obstáculo es que el alumno dijera no quiero ser su alumno y tampoco para mí sería un obstáculo, cámbiese de tutor, se acabó, o sea yo no tengo la connotación de obstáculo en mi lenguaje. Tenemos dificultades metodológicas como todos los investigadores, oiga maestro no encuentro esto, no encuentro lo otro, ponte a buscar aquí o acá o sabes que yo no lo encuentro tampoco, porque no poseo la verdad, yo los mando a que investiguen, pero ya serían pues, las vicisitudes de todo proceso de investigación (LG0903/med).

En el caso de Psico, la confianza es imprescindible para establecer un compromiso, debe dárseles libertad, aún cuando muchas veces esto provoque ciertos problemas. A veces los alumnos no retoman las observaciones que se les indica y al paso del tiempo, el alumno afirma no haber recibido tales

recomendaciones. Por eso Psico recurre a la grabación, para que el compromiso quede sentado en un casete y ambos sepan hacia dónde deben encaminarse.

Psico.

Siento que son gente que me va siguiendo y una cosa que si les pido al inicio, cuando platico con ellos, inicialmente es que me tengan confianza y que trabajemos, pero hay veces que por esta misma situación de libertad o sea que me tengan confianza, llego a tener problemas, entonces lo que he estado encontrando, es que cuando doy sugerencias, ellos no retoman los comentarios hechos con anterioridad, no asimilan y no trabajan y cuando estoy revisando el borrador de tesis digo, no es que no tomó en cuenta lo que habíamos acordado, ya lo habíamos hablado.. entonces ahora lo que estoy haciendo es trabajar con grabadora en mano, tú vas a ver siempre en mi bolsa (busca en su bolsa la grabadora y la muestra) la grabadora y además de que les digo tráiganme el casete nuevo (al alumno), porque luego no duran, entonces ya tomé esta estrategia y cuando el alumno me dice: ¡No maestra, es que no me dijo!, entonces les muestro la grabación (LG06,08 03/psico).

En el caso de la opinión de los alumnos, acerca del compromiso, para Fer es muy importante la disponibilidad, para hallar al tutor y tener la confianza de consultarlo, si es necesario. Es un compromiso que rebasa los horarios y lugar preestablecido, pero también es un compromiso personal, que implica tiempo y dedicación y que regularmente no es remunerado, pero que de alguna manera se convierte en un acuerdo que obliga al alumno, a responder de manera recíproca.

Fer

El acuerdo es muy abierto, porque me da el teléfono de su casa, de su otro trabajo, de este trabajo, donde encontrarlo incondicionalmente y yo también; cosa que con el otro tutor, nada más la apertura era de mi parte y era saber si me encuentras que bien. Tampoco tienen ellos, porque darte el teléfono de su casa, ni de su otro trabajo, porque se supone que las tutorías, son tiempos de la escuela y hay una hora determinada, para darte las tutorías. Pero ese compromiso personal, eso te hace estar mas comprometido, el hecho de que te digan, cuando quieras, estoy en tal lugar y para lo que sea, es mas compromiso.(LG02,05 03/fer).

El apoyo del tutor para que el alumno permanezca o deserte en la maestría, a veces es muy importante, ya que depende mucho de la actitud del tutor, frente a los problemas personales de su tutorado y de las exigencias que tenga para la entrega de trabajos. Esto puede resultar determinante para que el alumno pueda observar salidas o bien para que se sienta agobiado y abandone sus estudios.

Para Soni fue determinante que su tutora la respaldara frente a la problemática de su hija, ya que lejos de presionarla o exigirle tareas, fue más empática y entre ambas, buscaron los tiempos para continuar de manera más pausada.

Soni

En este semestre especialmente, tuve mucho apoyo de mi tutora, porque fue como que mi paño de lágrimas, porque yo me sentía muy confundida, no sabía que hacer y por otro lado el apoyo de que, bueno nos espaciamos unas semanas, para vernos cada quince días, mientras yo resolvía lo de mi hija y mis citas con doctores, valoraciones y demás; ahorita como que ya me he estabilizado, entonces como que francamente le agradezco mucho a ella, que lejos de presionarme, me dijo no, espérate esta en una situación difícil, te entiendo, poco a poquito, me vas a entregar avances, pero poco a poco, porque la verdad estuve a punto de salirme y afortunadamente con todo y eso pues ahí voy. (LG03,06 03/soni).

Para Ale el compromiso con su tutor, estuvo plasmado en un trabajo constante y personalizado, pues sus encuentros eran muy frecuentes, abarcaban desde cada 15 días, hasta cada tercer día, incluyendo sábados, domingos y vacaciones.

Ale

De mi tutor he recibido gran parte de esta formación, la manera de trabajar de desenvolverse, de cómo tienes que entregar las cosas, cómo debes de ser tú mismo, para hacer el trabajo.

La mecánica con mi tutor es, yo empecé entregando lo que dios me da a entender del tema y en eso empezamos trabajar y trabajar. Yo entrego avances, mi tutor me los lee, me los regresa con los comentarios, y después tenemos un intercambio, una retroalimentación.

Nos vemos cada semana, o muy exageradamente cada quince días, pero mas de dos semanas no nos dejamos de ver, a veces cada tercer día, dependiendo de que tanto sea la carga de trabajo que se me deje, es decir que tantos ajustes, tenga yo que realizar, al trabajo recepcional.

Principalmente nos vemos en la casa del tutor, se trabajan los sábados por las mañanas, muy ocasionalmente nos vemos aquí en las instalaciones de la maestría pero principalmente son los sábados y a veces los domingos también. Ahora que fueron vacaciones prácticamente nos vimos todas las vacaciones. (LG02,02 04/ale).

En el capítulo dos se dijo que la tutoría permite desarrollar un proceso de autoindicación en el alumno, el cual consiste en crear los significados personales y sociales necesarios, para que luego se conviertan en un compromiso de trabajo, frente a sí mismo, al tutor y al grupo de trabajo en general.

El trabajo tutorial adquiere relevancia en este compromiso, cuando los dos, tutor y tutorado se apropian de su labor y establecen mutuamente y frente al grupo un pacto que culmina con la entrega de resultados.

Pero cuando el compromiso no siempre es recíproco, aunque la relación personal entre el tutor y el tutorado sea buena, los resultados no siempre son provechosos.

Fer

El mas fuerte problema fue el de incompatibilidad con el tutor, aunque en camaradería siempre hubo mucho respeto y buenos deseos, pero en cuestión de trabajo, pues no se avanzaba, porque no leía el trabajo, no llegaba a tiempo o me dejaba plantado y por eso se llegó a tomar la decisión, de solicitar el cambio de tutor.

Con este nuevo tutor, el problema es de poder alcanzar sus exigencias como tutor, porque es muy exigente y a mi me faltan muchos elementos, creo que ese es mi pendiente, llevarle las cosas que me solicita y llevarlas bien hechas.(LG05,05 03/fer).

El compromiso en un trabajo tutorial, requiere por tanto, otro con quien establecer una responsabilidad, frente a un trabajo concreto, que en general implica la apropiación de la auto-formación. El compromiso significa entrar con el otro, a un acuerdo común, en el que ambas partes, son co-partícipes y por lo tanto co-responsables.

Dicho compromiso adquiere implicaciones *emocionales* en tanto interactúan sujetos sensibles, es un trabajo académico, cuya intención se basa en la formación del maestrante, además posee un carácter social, ya que implica compartir con otros, los resultados obtenidos. Y finalmente un carácter creativo, para poder trascender en la investigación, a partir de la aportación de nuevos conocimientos (ver cap.II).

Otro aspecto es la constancia en el compromiso, pues el alumno puede aceptar la responsabilidad del trabajo, pero con el paso del tiempo y los problemas que surjan se olvida. Entonces es necesario que el tutor recurra a estrategias, que le permitan mantener el contacto de sus alumnos y la vigencia de los compromisos.

d) La Normatividad de la Tutoría y sus Condiciones Institucionales

Comité

La normatividad de la tutoría en el posgrado, se observa en el trabajo del comité tutorial. La palabra comité se refiere a la reunión de personas para examinar ciertos asuntos, en este caso, la integración de un comité tutorial permite revisar, de manera colegiada, el avance que los alumnos llevan, en su plan de estudios y sobre todo llevar un seguimiento del trabajo de investigación de cada uno.

En el capítulo I, se hizo referencia al trabajo normativo de este comité tutorial, concretamente en el RGEP, en donde se estipula en su cap.III en los artículos del 25 al 28, cómo debe realizarse dicho trabajo.

Este reglamento, establece que el comité tutorial, debe estar integrado por tres docentes internos o externos, uno de los cuales deberá ser el tutor del alumno.

En esta maestría y de acuerdo a la norma, el comité se reúne cada primer jueves del mes, en donde se revisan los trabajos de los alumnos, respecto a sus avances de investigación.

Las funciones principales de este comité, como ya se mencionó son la revisión periódica y colegiada del trabajo del alumno, tanto en su plan de estudios como en su avance de tesis. En caso necesario, el comité puede hacer observaciones, respecto al tema, con el fin de que el alumno pueda recibir además de la opinión de su tutor, la del comité, para perfeccionar su trabajo.

Med. refiere que a veces estos comités, no están muy consolidados entre sí y por ello se llegan a contradicciones, o multiplicidad de tareas, que pueden confundir al alumno.

Med.

En los comités tutorales, podemos orientar al alumno de manera más completa. Si no hay cohesión en el comité entonces desorientamos (LG0903/med.).

No existen formas o caminos a seguir para llevar a cabo la tutoría. Desde el plan de estudios anterior (Maestría en Enseñanza Superior), cada docente interpretaba la forma de llevar a cabo la asesoría; ahora con el nuevo plan de estudios (Maestría en Pedagogía), no hay muchos cambios.

Psico.

Uno de los graves problemas que tenemos aquí, es que nos hicieron tutores sin decir agua va. No nos dijeron cómo ser tutores. Nos dieron el reglamento, eso si no nos podemos quejar, pero en la Universidad de donde provengo, se preparó a los tutores, se planteó qué es la tutoría, cuándo estoy hablando de tutoría y la diferencia con asesoría. Aquí nunca he tenido a alguien enfrente para que me diga esto es asesoría y esto es tutoría, lo que yo logro interpretar del reglamento de allá (de su Universidad), proviene de mis ideales, de las formas colegiadas que he tenido con otros tutores y de cómo se colectiviza el trabajo de la tutoría (LG06,08 03/psico).

A pesar de sus contradicciones, los comités tutorales en el Programa de Pedagogía en Aragón, han ido tomando experiencia y forma, tanto para los

docentes como para los alumnos, y poco a poco se ha avanzado sobre la forma colegiada que puede tener este tipo de eventos.

Psico

La ventaja de los comités tutorales, creo que ha venido a dar mucha solidez y van a permitir mejorar esta situación. En el comité tutorial los demás compañeros hacen aportaciones, enriquecen. Ya no, nos vamos al momento de la lectura nada más, sino durante el proceso del desarrollo de la investigación, se están dando las correcciones y las anotaciones. Yo lo estoy viendo muy bueno. En los comités tutorales los alumnos asisten con mucho gusto se les recomienda y entonces regresan al mes con el trabajo (LG06,08 03/psico).

Edu. refiere que los comités, son una manera de presionar constantemente al alumno para que, durante los dos años de su maestría, logre avanzar en su investigación, además el trabajo de los comités, permite que miembros externos (tutores de otras instituciones), participen en la aportación y conozcan lo que se está trabajando en el programa, esto puede contribuir a elevar los niveles de trabajo de esta maestría y competir en otros sitios.

Edu.

Para mí la función del comité tutorial está funcionando, en el plan de ir presionando mutuamente para cumplir la tarea, de que la gente en los dos años se titule. Debería ser un compromiso de ambos, no siempre se puede, sí por lo menos, llegar a la revisión de ver cuántos hay, generalmente lo que hacemos es, nos llenamos de alumnos y todo pasa, ni revisamos uno ni otro, caemos en una endogamia (rechazo a la incorporación de miembros ajenos al grupo), la gente de fuera tiene que estar, si se está produciendo conocimiento, se tiene que compartir con los centros, donde también se está produciendo conocimiento.

Se supone que los posgrados son funcionales, en la medida en que la gente que esté ahí, sea gente de prestigio, si yo quiero tener un nivel de excelencia, tengo que traer gente de excelencia, porque no basta con decirlo (LG11 03/edu.).

Los comités tutorales permiten entonces, que el trabajo realizado entre el tutor y el tutorado se enriquezca, al haber diversas opiniones sobre un mismo producto, se socialice porque sale a la luz y tanto los alumnos como los tutores trabajen conjuntamente. Además el trabajo del comité, reconoce la aportación desde un inicio de otros tutores, sin necesidad a esperar hasta el momento de la revisión de tesis, para hacer observaciones, de esta manera se puede ganar tiempo y esfuerzo. Por supuesto que la puesta en marcha de los comités en esta maestría, no ha sido fácil, pues muchas veces los alumnos reciben indicaciones contradictorias, entre unos y otros tutores, o bien como dice el profesor Med., si el comité no está bien integrado, se presta sólo para polemizar y debatir las posiciones de sus integrantes, más que para enriquecer al alumno.

A pesar del esfuerzo de la comunidad, a veces los comités no logran impactar, o ayudar a los tutorados con el avance de su trabajo de tesis. En el caso de Soni como alumna, no le encuentra mucho sentido, a estas reuniones de comité y del coloquio, porque dice que son repetitivos y con poca trascendencia.

Soni

Creo que esta de más la evaluación del comité tutorial, pues yo creo que a veces si yo voy trabajando con el tutor, siento que no hace falta como que lo mismo que hablo con el tutor pues vengo y lo reflejo aquí, en el comité entonces yo la verdad, como que no he visto tanto sentido.

Pues yo a veces escucho compañeros, que dicen que esta muy mal, que su proyecto se los debaten mucho, la verdad no ha sido mi caso, ha habido sugerencias de parte de algunos maestros, sobre que más puedo abordar, pero la verdad, es que yo diría, que me ha ido bien mas o menos voy a entregando, a la par de lo que nos marca el tríptico que nos dieron el semestre pasado, entonces ahí francamente no he tenido mayor bronca. Ahora del cambio del coloquio a los comités tutorales, yo no le he visto gran diferencia, exponemos el proyecto, algunas dudas de los tutores, anotan que compromiso vamos a tratar y ya, como que tampoco le he visto mayor problema. Yo podría decir de los maestros que están en el comité tutorial, pues ya saben lo que trata el proyecto, de acuerdo a eso me hacen observaciones y sugerencias pero nada más.

(LG08,06 03/soni).

En cambio para Fer como alumno, los coloquios pueden ser buenos, siempre y cuando, todos los maestros lean los trabajos y puedan aportar, ya que muchas veces las reuniones dejan de tener sentido, porque los tutores no alcanzaron a leer los avances y difícilmente pueden aportar cosas nuevas.

Fer

Siempre se nota cuando alguno del comité, no leyó tu trabajo, en ese momento no lo dice abiertamente, pero se nota que no leyó, porque sigue con las mismas observaciones de la sesión pasada y hasta se dicen entre ellos, a la mejor yo estoy leyendo otra cosa, porque yo no revisé eso y si se nota, pero al menos con dos de ellos, sí te dicen observaciones actuales.

Se está tratando de que el comité tutorial, se integre con la línea de formación como base y trabajos afines, entonces las miradas que te están diciendo, sobre tu trabajo, están enriqueciendo el desarrollo del mismo, creo que es lo mejor que nos puede pasar el hecho de tener un comité tutotal y estar en la misma línea de trabajo (LG05,05 03/fer).

Coloquio

Al final del semestre, la Maestría de Pedagogía de la FES Aragón, muestra a la comunidad en general, el avance de sus alumnos, pero con características de coloquio, es decir de charla o de plática a la colectividad, en este caso se dividen los grupos de exposición de acuerdo a los temas de tesis afines.

Psico. dice que los coloquios, permiten la construcción de una cultura de la comunidad académica, en donde los tutores y tutorados participan y socializan sus

trabajos frente a un público diverso, esto logra un intercambio y enriquecimiento académico.

Psico.

El coloquio tendríamos que entenderlo como una de las finalidades, la de construir la cultura de la comunidad académica. En el comité tutorial se va enriqueciendo, ampliando y profundizando las investigaciones; se evalúan los avances del alumno, y en el coloquio yo lo veía como ese espacio, donde nos reunimos la comunidad en general, para hacer las aportaciones al trabajo del alumno. Yo creo que habría que romper el esquema, bajo el que se organizó el último coloquio, porque nos volvimos a reunir los mismos (LG06,08 03/psico).

Med. nos explica que los coloquios, son esa forma de socialización de los trabajos de investigación de los alumnos, pues sin esa difusión, las aportaciones de los alumnos perderían su sentido.

Med.

El coloquio es una técnica didáctica que utilizamos para que el alumno demuestre el grado de avance de investigación al público, son foros para que el alumno demuestre qué tanto aprendió. Los hacemos pedazos y picadillo a los muchachos, pero aprenden y se superan. El propósito del coloquio es que el alumno se confronte con una realidad y el resultado de esa confrontación sea la evolución del alumno (LG0903/med.).

El coloquio representa esa comunicación y difusión de la que habla el profesor Edu., con miras a mostrar a los demás, el trabajo que se está haciendo en esta maestría, y los hallazgos más relevantes que le dan sentido a cualquier trabajo de investigación.

Sin embargo cuando los alumnos, no cuentan con el equipo suficiente, para mostrar sus avances o bien los propios tutores no leen o no llegan a tiempo, la desilusión en los alumnos es definitiva y condiciona las próximas reuniones.

Fer

Desde el primer semestre, yo creo entramos con la expectativa de poder prepararse, de poder responder, de poder estar a la altura con mucho nervio, pero a la mera hora te desilusionas, por la organización, que no tienen los elementos mínimos, los mínimos o sea el proyector de acetatos, por ejemplo, la primera vez que llegué, fui el primero en participar y no llegó la persona que me iba a hacer los comentarios, con un coordinador de mesa empezamos...En el segundo semestre, estaban los tres, pero era relator uno de ellos y no hizo comentarios de lo mío, porque estaba haciendo la relatoría y en el tercero nada más fue un coordinador y dos personas que íbamos a exponer, ni una persona que nos oyera, que pudiera aportar, no estaba tampoco el proyector de acetatos. Entonces sí te desilusiona la manera en que se desarrolla, se nota la falta de organización, de prevención, de que queremos hacer un evento importante y a la vez el mismo sistema, nos hace ser flojos y total para qué haces acetatos, si no va a ver proyector de acetatos, para qué sacas fotocopias si no va a ver público en tu mesa, no va a ver a quien le distribuyas las 50 hojitas que hiciste de abstrac de tu trabajo, te desencanta y empiezas a hacer peor el coloquio como estudiante.(LG05,05 03/fer).

Los coloquios también son puertas al exterior, y permiten ubicar las características de los trabajos académicos; además el contacto con otras, instituciones, actualiza la formación de los tutores y tutorados.

Finalmente respecto a los comités y coloquios, se puede decir que, son eventos académicos que sí se realizan en esta maestría, pero que todavía falta mucho camino por recorrer, a fin de lograr una mayor congruencia y conciencia para trabajar en equipo. Sobre todo encontrar mecanismos, que permitan conciliar las distintas formas de pensar, de los tutores, tutorados y funcionarios. Estas formas de acordar el trabajo académico, implica trazar caminos que de manera detallada definan a esta maestría.

Para concluir con este apartado, y a partir de la revisión escrita y verbal de los informantes durante el período 2003, se puede aseverar que: existe una diversidad profesional, respecto a la formación de los docentes, la cual podría enriquecer el trabajo tutorial siempre y cuando existan acuerdo y líneas de trabajo en común.

Muchos de los docentes hoy en día podrían ya contar con el grado de doctor esto elevaría el nivel académico de la planta docente de este posgrado.

En el año 2003 era limitada la experiencia, por parte de los docentes, para investigar, sobre todo por la poca producción que sobre investigación se generaba. También se hizo referencia a las deficiencias didácticas que los alumnos detectan en algunos tutores para guiarlos en materia de investigación. Aunque de igual forma, se debe reconocer que los alumnos advierten en algunos tutores, su amplia experiencia en el tema.

En cuanto a la relación del tutor con su tutorado se revisó que en ocasiones se puede tener una buena relación con el tutor y esto no necesariamente logra el buen desempeño del trabajo de investigación.

Existe una gran diversidad tanto de formas de trabajar la tutoría, como las frecuencias en las que se citan para trabajar, esto va a depender en muchos casos de las particularidades que se suscitan entre el tutor y sus tutorados.

La importancia de las líneas de investigación y la claridad por parte de los docentes para definir su línea teórico-epistemológica es fundamental para que los maestrantes a su vez, tengan claro el camino y la tendencia a seguir.

El conocimiento y la aplicación del reglamento es esencial para que tanto el tutor como el tutorado conozcan sus derechos y obligaciones en el trabajo tutorial. Además el trabajo tutorial va particularizando las formas de entender la normatividad en el Programa de Maestría en Pedagogía de Aragón.

La escasez de tiempo del tutor para enseñar y del tutorado para aprender, dificulta seriamente los períodos de dedicación al estudio y graduación en la maestría.

En muchas ocasiones la trayectoria de los docentes ya es muy sólida por lo que los docentes que permanecen en esta maestría tienen un apego e identidad fuerte con la Máxima Casa de Estudios.

El modo en que la profesión va sufriendo cambios, respecto al proyecto original que se tenía, es en muchos casos fortuito y poco planeado, los alumnos van adaptándose a ello y reconstituyendo su propia formación.

Las razones para estudiar la maestría en pedagogía, van encaminadas generalmente, hacia la docencia, en donde el aspirante decide ingresar al posgrado para mejorar su desempeño como profesor, o bien en otros casos, para obtener una mejor remuneración en su actual trabajo, pero son pocos los alumnos, que ingresan a esta maestría, con miras a formarse en investigación.

Los trabajos de investigación como la tesis, son un producto muy importante, para considerar, no solo el desempeño del alumno, sino también el del tutor e incluso el de la maestría, ya que reflejan la forma y la lógica de trabajar en investigación, por tanto son un buen ejemplo, para revisar un trabajo colegiado.

CONSIDERACIONES FINALES

La tutoría resulta ser un factor muy importante hoy en día, para la formación de los sujetos en los posgrados, su inserción en las áreas sociales y humanas de la UNAM es reciente, ya que a partir de las modificaciones al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1986, los posgrados empiezan a generalizar su sistema en tutoría. Este trabajo retoma el análisis a las innovaciones del Programa de Posgrado en Pedagogía de 1999 de la FES Aragón bajo dicho sistema tutorial.

La finalidad de estudiar las innovaciones, al Programa de Posgrado en materia tutorial, fue para: *Dar cuenta de cómo la tutoría, se vive como un proceso de formación*, justamente en la maestría en Pedagogía de la facultad de Aragón, en la UNAM, a partir de la implementación establecida, en dicho Reglamento desde 1986.

Si bien el objetivo de introducir a la tutoría, en los posgrados a nivel institucional, ha sido para aumentar la eficiencia terminal y la producción en el área de investigación, también es importante considerar, que estas exigencias pueden integrar aspectos más personales, que requieren de una constante interacción individual, entre los sujetos que la representan y que los hagan más conscientes de su naturaleza humana y sensible, que busque ante todo una trascendencia y sentido interno a lo que se hace.

Las aportaciones que este trabajo de investigación brinda a la pedagogía, se pueden dividir en dos partes principales: la primera se refiere a las categorías teóricas que nos permiten enunciar y aclarar los procesos tutorales, y la segunda las formas o líneas precisas que surgieron desde la práctica concreta de los tutores y tutorados estudiados. En la primera, las categorías teóricas que se integraron, fueron a través del Interaccionismo Simbólico, establecido por Blumner (1982) y se enuncian a continuación.

A lo largo de este trabajo, se hizo énfasis en los **símbolos de unión**, que se realizan en el trabajo tutorial, es decir en las formas personales de comunicación, que se van convirtiendo en compromisos, los cuales a su vez se fundan a partir de dos procesos fundamentales: de **designación e interpretación** tanto de los tutores y tutorados como de los funcionarios en general; se denomina designación porque los sujetos tienen que aceptar determinados aspectos como: los horarios, el plan de estudios, lo que se debe y no se debe hacer dentro de la facultad, entre otros; pero también se nombra interpretación porque la colectividad de posgrado, a partir de sus prácticas cotidianas, van dando resignificaciones a su trabajo académico. En particular el tutor y el tutorado van elaborando día con día, una interpretación de su trabajo tutorial, en el Programa de Maestría en Pedagogía de Aragón, por tanto **el significado de la tutoría es un producto social**, esto permite entrelazar una identidad propia que distingue a esta tutoría en particular.

Otra de las aseveraciones en las que se insistió, fue que uno de los resultados del trabajo tutorial, lo constituye el desarrollo de la investigación, de manera muy concreta a través de la realización de las tesis, esta labor se puede denominar como un **auto-objeto**, es decir a partir del proceso de interacción social entre tutores y tutorados, se definen formas de trabajo particulares, denominadas auto-objetos, los cuales resultan ser una forma de contemplarse a sí mismo, desde fuera. Los trabajos de investigación por lo tanto, permiten que el tutorado advierta sobre sus avances o retrocesos, pero también el tutor pueda percatarse de los progresos que ha logrado en un trabajo colectivo y por supuesto estas lecturas también dan cuenta, sobre el trabajo que realiza toda la comunidad de Aragón y su desarrollo en la investigación.

Cuando el tutor y el tutorado comparten sus particulares significaciones, crean otras interacciones, que permiten a su vez dar nuevos sentidos a la tutoría de Aragón, por tanto **el trabajo tutorial, siempre esta en constante cambio**.

La tutoría puede ser un momento de escucha, de relación interpersonal, pero también es un espacio de trabajo, de esfuerzo, que logra no solo **la graduación** del tutorado, sino también **su independencia**, ya que se pretende que el tutorado reflexione, sobre su autoaprendizaje y posea la capacidad de investigar por cuenta propia.

El vínculo entre **el trabajo tutorial y la formación**, también constituyó una parte importante en esta investigación, ya que la tutoría contribuye al análisis y reflexión personal que el sujeto va teniendo, respecto a su trabajo personal y académico, un trabajo en donde la persona **aprenda a pensarse a sí misma y apropiarse de su libertad y sus posibilidades de ser**. Pero este desarrollo personal requiere necesariamente de **la mediación del otro**, es con el **compromiso colectivo** donde el sujeto aprende a reconocerse y a entender su propio esfuerzo, es la trascendencia reconocida por el otro, en este caso al interior de una institución educativa.

Por lo tanto la tutoría comprende dos aspectos básicos, respecto a la formación del individuo, el primero es porque se vincula con una **relación interpersonal** y afectiva, llena de sentidos humanos y el segundo es porque existe **un vínculo académico**, es decir la necesidad de precisar un conocimiento, que permita no solo la interpretación de la realidad, sino también su transformación. La tutoría reconoce entonces una mediación, en la que el tutor y el tutorado están interactuando, no solo por una demanda de saberes, sino también por la necesidad de ser reconocidos como sujetos de manera recíproca.

Las prácticas tutorales en la Maestría en Pedagogía de Aragón, deben hacer un **énfasis en sus particularidades**, ya que es desde las relaciones interpersonales, entre el tutor y tutorado desde donde se van generando nuevas posibilidades de trabajo, al tiempo de ir consolidando caminos, que distinguen a ese posgrado en particular, respecto a la tutoría.

Construir espejos

La segunda aportación de este trabajo al ámbito pedagógico, la constituye los referentes empíricos, de los tutores y tutorados estudiados, que dan cuenta sobre la forma de llevar a cabo los procesos tutorales, en este Programa de Maestría en Pedagogía de Aragón.

*Cada tutor debe reconocer su propio camino y su manera de llevar a cabo la tutoría, para que de esta forma, tenga claro qué desea cambiar mejorar o compartir, no sólo con sus tutorados, sino también con sus compañeros tutores del posgrado.

*La formación profesional de los tutores en Aragón es muy diversa, esto lejos de ser un impedimento, bien podría ser un área de oportunidad, para enriquecer las concepciones sobre los procesos tutorales, siempre y cuando pueda existir el consenso y el compromiso sobre un trabajo colegiado.

* En general en el Programa de la maestría de Aragón, hace falta experiencia en la investigación y por tanto falta una mayor producción de publicaciones. Es necesario que el tutor enseñe a investigar investigando, para ello se requiere de líneas de trabajo consolidadas, instituciones de vinculación y foros de difusión en los que se pueda mostrar el trabajo realizado. Los comités pueden ayudar a esta consolidación ya que estipulan un trabajo colegiado.

*Debido a la duplicidad de trabajos, que los tutores y tutorados tienen fuera del ámbito de la maestría, es necesario aprovechar al máximo, la permanencia del tutorado en ésta, quizá con un plan académico general, en el que se posibilite determinar, cuáles son las acciones más importantes a realizar, durante su estancia en el posgrado.

* La importancia de conocer el reglamento, radica en tener una guía y orientación hacia donde llevar las acciones en tutoría, pero es necesario que cada facultad,

vaya dándole sentido y forma a sus procesos tutorales. El conocimiento, aplicación y actualización del reglamento, permite ir reconstruyendo la manera particular de entender la tutoría en Aragón.

*En general se puede decir que la tutoría, debe ser considerada, mas que como un requisito impuesto, como una forma de trabajo, que permita no solo el buen desempeño de los tutorados, sino además que sea un espacio de interacción social, un camino de desarrollo personal, por el que el tutorado va dándole sentido a su vida de manera inetgral. Esto podría permitir a su vez ser mejores como seres humanos, no solo buscando la eficiencia terminal, como una actividad productiva de la maestría, sino también como forma para crear caminos de reflexión-acción y transformación y de un crecimiento profesional auténtico.

*Por tanto la tutoría debe estar vinculada a la formación del sujeto, ya que le permite reflexionar sobre su papel como tutorado, establecer un proyecto académico en la maestría y en general trazar un camino de trabajo, que no sólo le lleve a obtener el grado sino también transformarse y re-formarse, en su persona.

*Compartir significaciones y crear otras, es uno de los principales vínculos que el individuo tiene con los demás, esta colaboración permite que el sujeto pueda encontrar caminos para su propia formación. De esta manera, la tutoría es una vía para lograr la titulación, pero también un medio para observarse y conformarse a sí mismo. En esta relación también se establecen vínculos afectivos, que permiten estrechar las relaciones interpersonales.

*Asimismo los trabajos de tesis, permiten integrar todo un esfuerzo colegiado, que implica el desarrollo de un verdadero trabajo en equipo, no solo entre tutores y tutorados, sino también entre los propios funcionarios, lo que conlleva a dar soluciones institucionales.

*Las tesis son productos, que permiten evaluar, desde lo cualitativo y lo cuantitativo, a toda la comunidad de la maestría en Aragón. Son un reflejo del trabajo institucional, por tanto es importante difundirlas en diferentes foros.

* El trabajo tutorial, reconoce devolverle al alumno, la concepción de sí mismo y es a partir de este autoconcepto, desde donde decide establecer su trabajo de investigación, la elección del tema, la tendencia teórica, metodológica y el trabajo que en general desempeña en esta institución.

*Hay que establecer parámetros para evaluar y calificar a la tutoría. Resulta primordial que los tutores y tutorados, tengan bien claro desde el inicio de los estudios, cómo se va a realizar la evaluación, considerando que esta debe ser integral y cualitativa, además de negociada, más que cuantitativa. En la evaluación se comprometen establecer aspectos, que incluyan no sólo los avances de las tesis, sino también las reflexiones, los aprendizajes, las formas de vinculación y en general los cambios, que los tutorados van teniendo respecto a su formación.

*No debe olvidarse, a la asesoría como un antecedente a la tutoría, ya que representa un referente contextual, que de alguna manera sigue dando cuenta de la tutoría en el presente.

Entre las limitaciones, que se necesita reconocer de este trabajo, se encuentra la representatividad del mismo, ya que fue relativamente corta, al retomar sólo algunas voces de tutores y tutorados del total de la población durante los años 2003-2004, pero de lo que sí se puede estar seguro, es del grado de profundidad que se le dieron a los datos obtenidos y del resguardo en lo posible, a la fidelidad de los testimonios. Por tanto se puede afirmar que, al presentar esta tesis se ha contribuido de manera parcial, a la visión e identidad de la tutoría, en la Maestría de Pedagogía en la FES Aragón.

Por último queda decir, que a lo largo de la experiencia que tuve como estudiante, de este programa de maestría en pedagogía, en el que se buscó esta formación a través de la tutoría, aprendí que el trabajo de investigación, es complejo, multidireccional y dialéctico, ya que transitar por los caminos de la investigación resulta una tarea difícil, en la que no siempre se tiene un sola trayectoria, como tampoco la certeza hacia dónde se debe llegar.

Entendí que la investigación se inicia con la elaboración de un planteamiento del problema, el cual implica dos aspectos primordiales: el referente teórico respecto al tema y el contacto empírico, en tanto se hace alusión a una realidad concreta, por ello es necesario salir a investigar, leer e indagar sobre el tema, de preferencia datos recientes (tres o cuatro años atrás) incluyendo artículos y tesis.

Otro aspecto trascendental en mi formación, en este programa, fue comprender que los procesos educativos, no se encontraban exclusivamente en el salón de clases, pues mucho del aprendizaje que obtuve, fue gracias a los coloquios, seminarios y congresos fuera de la institución.

El que los tutores hayan tenido experiencia en la investigación, fue valioso para entender mi propio proceso, ya que generalmente el tutor da la pauta para que el tutorado pueda ver hacia dónde se puede trazar el camino.

También el trabajo en equipo fue muy significativo, ya que al tener al lado compañeros, que vivían junto conmigo los mismos procesos y dificultades, además de convivir hombro a hombro los obstáculos que se iban presentando, representó un elemento primordial, para la conformación de mi propia formación.

Para terminar, se puede decir que esta investigación, puede contribuir también como un antecedente a indagaciones posteriores, respecto a la búsqueda de líneas y proceso de trabajo, en materia tutorial, en la FES Aragón y sus vínculos con la formación de los sujetos.

ANEXO 1

CONCENTRADO DOCENTES-TUTORES

**CONCENTRADO DE DOCENTES-TUTORES EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP
ARAGÓN
A PARTIR DE SEP. 2003 (1)**

Nº	GRADO	SEXO	EDAD	PROFESIÓN/INSTITUCIÓN	AÑOS DE SERVICIO EN LA UNAM
1	Maestría en Enseñanza Superior Dic.1997	M	560916 46 años	Comunicólogo ENEP Aragón	13
2	Maestría en Enseñanza Superior Marzo 1999	M	611222 40 años	Sociólogo UNAM	
3	Maestría en Enseñanza Superior 1985	F	581111 43 años	Médico Cirujano UAM Xochimilco	
4	Maestría en Enseñanza Superior Universidad la Salle Dic.1996	F	520325 50 años	Psicólogo UNAM CU	22
5	Maestría en Sociología CU Abr.1995	M	611227 41 años	Sociólogo UNAM	15
6	Maestría en Sociología Política 2000 Instituto Dr. Jose Ma. Luis Mora Beca CONACYT Doctorado en Ciencias Polit. y Soc. UNAM CU 2000- a la fecha	F	690904 33 años	Sociólogo ENEP Aragón	1

Nº	GRADO	GENERO	EDAD	PROFESIÓN/INSTITUCIÓN	AÑOS DE SERVICIO EN LA UNAM
7	Maestría en Pedagogía Doctor en Ciencias Antropológicas UAM Iztapalapa 2002 Beca CONACYT	M	540404 48 años	Pedagogo UNAM	18 años
8	Maestría en Enseñanza Superior	M	490715 53 años	Economista Escuela Superior de Economía	18 años
9	Maestría en Enseñanza Superior La Salle	M	400104 63 años	Filósofo Escuela Normal Superior	
10	Maestría en Enseñanza Superior	M	410613 61 años	Filósofo UAP	
11			660524 36 años	Escuela Normal Superior	
12	Maestría en Enseñanza Superior	F	460811 56 años	Psicólogo	8 años
13	Doctor en Filosofía España 1965 Teología Roma 1968	M	391026 63 años	Filósofo	28 años
14	Maestría en Tecnología Educativa UAM 1998	M	680201 35 años	Sociólogo ENEP A.	2 años
15	Maestría en Tecnología Educativa Universidad de Salamanca 1991 Doctorado Tecnología Educativa Universidad de Salamanca 1993	M	510728 48 años	Médico Cirujano UNAM	23 años
16	Maestría en Enseñanza Superior 1999	F	570215 46 años	Sociólogo	15 años
17	Maestría en Enseñanza Superior 1991	M	580510 44 años	Pedagogo ENEP	

N°	GRADO	GENERO	EDAD	PROFESIÓN/INSTITUCIÓN	AÑOS DE SERVICIO EN LA UNAM
18	Maestría en Sociología Política Dr. Jose Ma. Luis Mora	M	670724 35 años	Sociólogo ENEP A.	
19	Maestría en Pedagogía FFL UNAM	F	650124 38 años	Pedagogo ENEP A.	2 años
20	Maestría en Enseñanza Superior	F	610830 41 años	Pedagogo	
21	Maestría en Enseñanza Superior	F	540614 48 años	Filosofía y Psicoanalista	

**CONCENTRADO DE DOCENTES-TUTORES EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP
ARAGÓN
A PARTIR DE SEP. 2003 (2)**

N°	N° DE PULICACIONES 5 ÚLTIMOS AÑOS	N° DE PARTITICPACIONES EN EVENTOS ACADÉMICOS	N° DE TESIS DIRIGIDAS Y EN PROCESO	DISTINCIONES	NOMBRAMIENTO CATEGORÍA NIVEL
1	2 libros, 1 memoria 1 artículo en revista	6 conferencias 2 cursos	34 licenciatura 2 maestría en proceso		Profesor asociado C tiempo completo adjunto ENEP Aragón
2	2 memorias 2 artículos en revista	7 ponencias	1 maestría	Mención Honorífica en Maestría	Profesor de Asignatura A Adjunto ENEP A.
3	2 libros	2 coloquios	3 licenciatura 2 posgrado	Medalla Gabino Barreda por el más alto promedio de la MES	ENEP Aragón UNAM
4			12 licenciatura 1 maestría	Premio Nacional de Administración Pública Medalla por 10 años de servicio UNAM	ENEP Aragón UNAM
5	2 libros 13 artículos en revista	20 ponencias	18 tesis licenciatura 1 maestría en proceso		ENEP Aragón UNAM

N°	N° DE PULICACIONES 5 ÚLTIMOS AÑOS	N° DE PARTITICPACIONES EN EVENTOS ACADÉMICOS	N° DE TESIS DIRIGIDAS Y EN PROCESO	DISTINCIONES	NOMBRAMIENTO CATEGORÍA NIVEL
6	1 libro 4 artículos para revista		1 tesis maestría en proceso	Mención Honorífica licenciatura y maestría Diploma y medalla Gabino Barreda Diploma y Medalla a los mejores estudiantes de México Diario de México CONACYT	Profesor de asignatura ENEP Aragón
7	5 antologías pedagógicas	15 conferencias	15 tesis licenciatura 8 maestría	Diploma por dirigir la tesis premio a nivel nacional de pedagogía ANUIES CISE Invitación por parte de la Fundación Ford Programa Internacional de Becas México y Guatemala Catedrático Ad-Honorem Facultad de Derecho	Profesor de carrera asociado A medio tiempo ENEP Aragón
8				Mérito Aragonés profesor más destacado	Profesor de Asignatura de Posgrado

N°	N° DE PULICACIONES 5 ÚLTIMOS AÑOS	N° DE PARTITICPACIONES EN EVENTOS ACADÉMICOS	N° DE TESIS DIRIGIDAS Y EN PROCESO	DISTINCIONES	NOMBRAMIENTO CATEGORÍA NIVEL
9	3 antologías 1 libro	10 mesas redondas	3 tesis Posgrado		ENEP Aragón
10	2 libros				Profesor de asignatura en el Posgrado de la ENEP A.
11					Profesor de Asignatura A
12	2 libros		3 tesis Posgrado	Mención Honorífica	Profesor de Asignatura ENEP Aragón
13	10 libros 3 Antologías	10 conferencias	10 tesis Licenciatura	Candidato al premio Nacional de Educación Media Superior	Profesor de Asignatura A ENEP Aragón y CCH UNAM
14					Profesor de asignatura en el posgrado de la ENEP Aragón
15	1 libro	10 mesas redondas	6 tesis Maestría en proceso ENEP 4 UPICSA en proceso 10 UPICSA terminadas		Profesor de asiganatura en el posgrado de la ENEP Aragón

N°	N° DE PULICACIONES 5 ÚLTIMOS AÑOS	N° DE PARTICIPACIONES EN EVENTOS ACADÉMICOS	N° DE TESIS DIRIGIDAS Y EN PROCESO	DISTINCIONES	NOMBRAMIENTO CATEGORÍA NIVEL
16	1 libro 5 artículos en revista	5 congresos nal. 5 ponencias 4 mesas redondas 1 curso para maestros	5 tesis Licenciatura 2 tesis Posgrado	Mención Honorífica en Maestría Medalla al mérito universitario en posgrado Reconocimiento como académico egresado de la ENEP Aragón	Profesor de asignatura en posgrado y licenciatura ENEP Aragón Secretaría Técnica 1986 a la fecha
17			20 tesis de licenciatura 3 tesis maestría en proceso		Profesor de asignatura en el posgrado en la ENEP Aragón
18				Mención Honorífica	Profesor de asignatura en el posgrado ENEP Aragón
19	1 libro coautora 3 artículos en revista	11 ponencias		Mención Honorífica en licenciatura y maestría Medalla Gabino Barreda	Profesor de asignatura en el posgrado ENEP Aragón
20					Profesor de asignatura en el posgrado ENEP Aragón
21					Preparatoria y ENEP Aragón

ANEXO 2

CUESTIONARIO ALUMNOS

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

El siguiente cuestionario tiene como objetivo obtener información acerca de los procesos tutorales en el posgrado, para la investigación denominada: *La tutoría como proceso de formación en la Maestría de Pedagogía de la ENEP Aragón*, que se realiza en la División de Estudios de Posgrado de dicha institución.

Por esto le solicitamos atentamente conteste las siguientes preguntas considerando que su información será anónima y confidencial.

Semestre _____

- 1.- ¿En qué semestre le asignaron a su tutor?
- 2.- ¿Cómo define a la tutoría?
- 3.- ¿Qué importancia tiene para usted la tutoría?
- 4.- ¿Con qué problemas se ha enfrentado en su proceso tutorial?
- 5.- ¿Cómo podría describir el trato con su tutor?
- 6.- Describa los aportes o beneficios que usted ha obtenido de la relación con su tutor?
- 7.- ¿Con qué frecuencia se reúne con su tutor y en qué lugar?
- 8.- ¿Cómo considera la preparación y el desempeño de su tutor?
- 9.- ¿Cuál es su opinión sobre los criterios y requisitos que se estipulan en el reglamento de posgrado acerca de la tutoría?
- 10.- ¿Cómo se define a la investigación?

Comentarios

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CUESTIONARIO

El siguiente anexo se refiere a la aplicación de cuestionarios a nueve alumnos de la Maestría en Pedagogía de 2º y 3º semestre de la ENEP Aragón, el día 18 de marzo del 2003 (2da. Aplicación) con 8 preguntas divididas en cuatro unidades de análisis.

Unidad de análisis	Pregunta	Nº de pregunta
a) TUTOR	*asignación	1
	*relac.-tutor	5
	*trato	6
	*reunión	7
	*preparación	8
b) TUTORÍA	*concepto	2
	*problemas	4
	*importancia	9
c) INVESTIGACIÓN	* definición	3
d) REGLAMENTO	*opinión	10

UNIDAD DE ANÁLISIS
TUTOR

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
1	<i>En qué semestre le asignaron a su tutor</i>	Los nueve contestaron tener asignado su tutor desde el primer semestre
5	<i>Cómo describe el trato con su tutor (empatía)</i>	<ul style="list-style-type: none"> A) En términos de política del buen vecino B) Muy adecuada. El señor sabe conducir con precisión mi trabajo y sabe dar su opinión con respeto y motivante. C) Muy bien, expongo mis dudas y se aclaran. Me he sentido apoyada y orientada D) Muy bien hay comunicación y Responsabilidad E) Excelente F) Es Adecuada G) En forma adecuada H) Muy bien I) Muy bien pero falta comunicación
6	<i>Aportes o beneficios con su tutor</i>	<ul style="list-style-type: none"> A) De respeto con sus respectivos (..) de confianza B) Respeto entre ambos, desarrollo de una buena comunicación y También a nivel de amistad C) Muy bueno. Hay confianza y buen trato, respeto por ejemplo. D) Bien, de respeto E) Amable, y de mucha retroalimentación F) Adecuado G) Profesional H) Excelente I) De respeto y cordial del buen vecino

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
7	<i>Con qué frecuencia se reúne con su tutor y en qué lugar</i>	<p>A) Los días jueves, en el posgrado de la ENEP A.</p> <p>B) Cada semana, en la escuela y en otros lugares.</p> <p>C) Cada 8 días en el cubículo de la escuela</p> <p>D) Todos los jueves asignados y el lugar el cubículo de la escuela.</p> <p>E) El jueves entrego avances en la escuela y el sábado el prof. me entrega sus comentarios</p> <p>F) Me reúno en la ENEP c/15 días</p> <p>G) Cada 8-15 días en la ENEP</p> <p>H) Una vez por semana en las instalaciones de la ENEP Aragón</p> <p>I) Como lo amerite a veces en otra escuela en donde trabaja y a veces en el cubículo</p>
8	<i>Cómo considera la preparación y el desempeño de su tutor</i>	<p>A) Deficiente en la formación para la investigación</p> <p>B) Satisfactoriamente</p> <p>C) Muy buena. Es una persona preparada y capacitada para asesorar</p> <p>D) Bien, de lo más agradable, hay comunicación y empeño en lo que se va revisando</p> <p>E) Muy buena</p> <p>F) Adecuada</p> <p>G) Adecuado</p> <p>H) Excelente</p> <p>I) En cuanto al desempeño es cuestionable parece que tiene más interés en otros asuntos</p>

UNIDAD DE ANÁLISIS
TUTORÍA

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
2	<i>Cómo define a la tutoría</i>	<p>A) Como un trabajo conjunto que dirija y apoye el proceso de formación y el desarrollo de la tesis.</p> <p>B) La asesoría que da un experto sobre una línea de trabajo o indagación.</p> <p>C) Como una guía y un apoyo para el buen desarrollo de la tesis.</p> <p>D) Que está bien como apoyo a la Investigación.</p> <p>E) Como una guía que ayuda a uno a elaborar la tesis.</p> <p>F) Como la guía para implementar el proyecto educativo.</p> <p>G) Proceso de guía y acompañamiento en la investigación.</p> <p>H) Un apoyo metodológico cuya finalidad es la realización de la tesis de grado.</p> <p>I) Encuentros para recibir orientaciones académicas sea para lecturas, investigación, elaboración de tesis y en general para actividades escolares.</p>
4	<i>Con qué problemas se ha enfrentado en su proceso tutorial</i>	<p>A) La falta de compromiso y respeto en los acuerdos</p> <p>B) En la primera etapa no pudimos comunicarnos adecuadamente y en la segunda etapa el hallazgo es excelente.</p> <p>C) Principalmente la falta de tiempo para dedicarle al proyecto</p> <p>D) Con ninguno se cuenta con bibliografía e instituciones de apoyo</p> <p>E) Con ninguna</p> <p>F) En el horario</p> <p>G) Falta de coordinación por la autoridades y comunidad académica</p> <p>H) Ninguno</p> <p>I) Falta de comunicación con mi tutor</p>

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
3	<i>Qué importancia tiene para usted la tutoría</i>	<p>A) Como su nombre lo implica: dirección, ayuda, aconseja, propone y coordina.</p> <p>B) Es muy importante. De esa manera se pueden compartir puntos de vista sobre un tema de la investigación.</p> <p>C) Es importante porque va marcando la pauta, respecto al proceso de investigación, además de ubicarme cuando me siento desorientada.</p> <p>D) Mucho porque ahí se ven los avances de la investigación</p> <p>E) Mucha porque de esto depende mucho mi éxito o no en la tesis.</p> <p>F) Es Básica</p> <p>G) Bastante. Es un espacio de cuestionamiento; reflexión. Construcción, con avances y regreso.</p> <p>H) Es de gran apoyo en el desarrollo del proyecto</p> <p>I) Es primordial de esto depende el avance de investigación</p>

UNIDAD DE ANÁLISIS
INVESTIGACIÓN

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
10	<i>Cómo define a la investigación</i>	<p>A) Como un proceso de búsqueda y reflexión ante una problemática manifiesta.</p> <p>B) Proceso de conocimiento para construir un tema de investigación o de estudio.</p> <p>C) Proceso de búsqueda de información respecto a un tema</p> <p>D) Una manera de realizar algo que beneficie a la institución donde uno trabaja</p> <p>E) Como un proceso de búsqueda y que tiene una finalidad determinada.</p> <p>F) Es un proceso complejo que debería de compaginar con las necesidades sociales del país.</p> <p>G) Hecho o práctica social dentro de un campo con cierta estructura, jerarquía, poder-autoridad, lenguaje, “para construir” conocimiento, bajo ciertas reglas.</p> <p>H) Búsqueda de información y explicación de un tema de estudio</p> <p>I) Construcciones intelectuales que explican el por qué y el cómo de hallazgos en construcción.</p>

UNIDAD DE ANÁLISIS
REGLAMENTO

Nº	PREGUNTA	RESPUESTA
9	<i>Cuál es su opinión sobre los criterios y requisitos que se estipulan en el reglamento de posgrado acerca de la tutoría</i>	<p>A) Son lineamientos institucionales que deben ser revisados y retomados de acuerdo a los lineamientos de los programas.</p> <p>B) No lo conozco de manera puntual.</p> <p>C) Me parecen buenos pero en los coloquios creo que no se aplican, ya que en muchos casos el avance no corresponde al número de semestre que se está cursando.</p> <p>D) -----</p> <p>E) Desconozco la reglamentación</p> <p>F) Deberían replantearse para evitar confusiones o cambios de última hora en la investigación.</p> <p>G) Bien estructurados, pero en la práctica no se dan.</p> <p>H) No los he analizado</p> <p>I) Lo que falta es que se cumplan.</p>

ANEXO 3

ANALISIS Y GUIAS DE ENTREVISTAS

**ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP
ARAGÓN
JUNIO 2003**

Categoría Teórica	Categoría procesual	Preguntas
<p><i>ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE LOS DOCENTES</i> *Qué trayectorias académicas (capital cultural) existieron en el tutor de la Maestría en Pedagogía</p> <p>*Cuál es el perfil del docente-tutor de esta maestría</p> <p>*Cuál ha sido el proceso de selección de los docentes que integran la planta de tutores académicos de esta maestría</p>	<p>a) Formación profesional b) Motivos de selección de la maestría c) Quiénes son los docentes que integran la planta académica de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón</p>	<p>1) Describame los momentos más significativos para usted en su proceso de formación</p> <p>2) Cómo y por qué decidió incorporarse a la planta académica de la Maestría en Pedagogía</p>
<p><i>LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN</i> *Cómo se lleva a cabo la formación en la tutoría de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón</p>	<p>a) Qué procesos permiten la formación del alumno desde la perspectiva del docente b) Cuáles son los beneficios de la formación tutorial, en qué se traducen c) Cómo se particulariza la formación tutorial en la práctica cotidiana</p>	<p>3) Cuántos tutorados tiene, de qué generación, cuál es el nivel de compromiso, por qué no se han titulado.</p> <p>4) Cómo concibe usted a la investigación.</p> <p>5)Cuál es su vínculo con la tutoría</p> <p>6) Cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la tutoría</p> <p>7) De qué manera la tutoría contribuye a la formación de sus tutorados</p>

Categoría Teórica	Categoría procesual	Preguntas
<p><i>PROCESOS Y PRÁCTICAS EN LA TUTORÍA</i></p> <p>*Cuál es la didáctica empleada en la formas tutorales que se realizan en esta maestría</p> <p>*Qué formas de aprendizaje y de enseñanza se reflejan en los agentes a través de sus prácticas tutorales</p>	<p>LAS DIDÁCTICAS OBSERVADAS PARA LA TUTORÍA Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</p> <p>a) Cuáles son las maneras personales de los docentes y alumnos para conformar un trabajo tutorial</p> <p>b) Cuáles son las formas didácticas para realizar la tutoría y que distinguen a la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón</p> <p>Cómo enseña y aprende el docente</p> <p>c) Qué procesos cognitivos refleja el alumno y el docente en su quehacer tutorial. Cómo aprende y enseña el alumno</p> <p>d) Cómo son las formas de evaluación de la tutoría</p>	<p>8) Cuáles son los acuerdos y compromisos con sus tutorados</p> <p>9) Cómo enseña a investigar en su proceso tutorial (A partir de qué, Desde dónde)</p> <p>10) Cuáles son sus criterios de evaluación tutorial</p>
<p><i>LA NORMATIVIDAD DE LA TUTORÍA Y SUS CONDICIONES INSTITUCIONALES EN MATERIA TUTORAL</i></p> <p>*Cómo se proyecta la normatividad y la insititucionalización en la práctica tutorial</p>	<p>FORMAS COTIDIANAS DE VIVIR LA NORMATIVIDAD EN LOS ALUMNOS Y DOCENTES EN SU TRABAJO TUTORAL</p> <p>a) En dónde se refleja la normatividad</p> <p>b) Qué aspectos permite la normatividad en torno a la tutoría</p> <p>c) Existen maneras o líneas de trabajo precisas institucionales que facilitan el trabajo tutorial</p> <p>d) Cuáles son las líneas de comunicación que enlazan el trabajo administrativo con las prácticas tutorales</p>	<p>11) Qué opinión tiene sobre el reglamento de posgrado en lo que respecta a la tutoría</p> <p>12) Existe alguna diferencia entre las prácticas de asesoría del reglamento anterior, con las prácticas tutorales del actual Reglamento General de Posgrado</p> <p>13) Cuál es la importancia de la evaluación del comité tutorial</p> <p>14) Cuál es su opinión sobre el papel de la autoridades en la conducción dela tutoría</p> <p>15) Cuál es la importancia para usted de la</p>

evaluación mensual del comité tutorial
16) Qué opinión tiene sobre los coloquios

Categoría Teórica	Categoría procesual	Preguntas
<p><i>PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL TRABAJO TUTORAL</i> *Cuáles son las relaciones cotidianas más frecuentes que viven el tutor y el tutorado para llevar a cabo su proceso y que nos permita caracterizarlos</p> <p>*Cómo se lleva a cabo la intersubjetividad, la relación cara a cara entre el docente y el alumno</p> <p>*Cómo se vive la empatía entre el tutor y el tutorado</p>	<p>a) Cuáles son las relaciones que los alumnos y docentes adquieren para llevar a cabo la tutoría</p> <p>b) De qué manera puede afectar la relación afectiva entre el tutor y el tutorado para los logros propuestos en la tutoría</p> <p>c) Cómo se relacionan las expectativas de ambos en esta relación tutorial</p>	<p>17) Qué dificultades ha tenido con sus tutorados, cómo las ha resuelto</p> <p>18) De qué manera influye la vida privada de sus alumnos en su trabajo como tutor</p> <p>19) Ha cambiado en alguna ocasión la asignación de sus tutorados, por qué motivos</p>
<p><i>LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN EN TUTORÍA</i> *Qué se obtiene de un proceso tutorial</p>	<p>a) Qué formación se logró con la tutoría en el alumno de esta maestría</p> <p>b) Cómo se concibe la investigación y su vinculación con el trabajo de tesis</p> <p>c) Cómo fue la formación que se logró con la tutoría en el alumno de esta maestría</p>	

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Fecha: junio de 2003

Trabajo de investigación denominado: *La tutoría como proceso de formación en la Maestría de Pedagogía de la ENEP Aragón*

Lugar de aplicación: ENEP Aragón (cubículos)

Población: 3 docentes equivalentes al 21% de la población total

I. DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO

Nombre completo

Nº de publicaciones

Nº de participaciones en eventos académicos

Nº de tesis dirigidas y en proceso

Distinciones

Nombramiento, categoría y nivel

Grado Académico

Género

Edad

Estado civil

Profesión/Institución

Años de servicio en la UNAM

Cuántos tutorados tiene

Con qué frecuencia se reúne con sus tutorados

II. ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE LOS DOCENTES

1) Describame los momentos más significativos para usted en su proceso de formación

2) Cómo y porqué decidió incorporarse a la planta académica de la maestría en Pedagogía

III. LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN

3) Cuántos tutorados tiene, de qué generación, cuál es el nivel de compromiso y por qué no se han titulado

4) Cómo define usted a la investigación

5)Cuál es su vínculo con la tutoría

6) Cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la tutoría

7) De qué manera la tutoría contribuye a la formación de sus tutorados

IV PRÁCTICAS Y PROCESOS EN LA TUTORÍA

DIDÁCTICAS OBSERVADAS PARA LA TUTORÍA Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- 8) Cuáles son los acuerdos y compromisos de usted con sus tutorados y en qué momento se establecen
- 9) Cómo enseña a investigar en su proceso tutorial, a partir de qué desde dónde
- 10) Cuáles son sus criterios de evaluación tutorial

V. LA NORMATIVIDAD DE LA TUTORÍA Y SUS CONDICIONES

INSTITUCIONES EN MATERIA TUTORAL

FORMAS COTIDIANAS DE VIVIR LA NORMATIVIDAD DE ALUMNOS Y DOCENTES EN EL TRABAJO TUTORAL

- 11) Qué opinión tiene sobre el reglamento de posgrado en lo que respecta a la tutoría
- 12) Existe alguna diferencia entre las prácticas de asesoría del reglamento anterior con las prácticas tutorales de actual Reglamento General de Posgrado
- 13) Cuál es la importancia de la evaluación del comité tutorial
- 14) Cuál es su opinión sobre el papel de las autoridades en la conducción de la tutoría
- 15) Cuál es la importancia de la evaluación mensual del comité tutorial
- 16) Qué opinión tiene sobre los coloquios

VI PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN EL TRABAJO TUTORAL

INTERACCIÓN TUTOR-TUTORADO

- 17) Qué dificultades ha tenido con sus tutorados, cómo las ha resuelto
- 18) De qué manera influye la vida privada de sus alumnos en su trabajo de investigación
- 19) Ha cambiado en alguna ocasión de tutorado, por qué motivos

VII LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN EN TUTORÍA

- 20) Existe alguna diferencia entre los alumnos que inician su maestría y aquellos que están por egresar
- 21) De qué manera contribuye su práctica tutorial para su propia formación académica y profesional
- 22) Con qué problemas se ha enfrentado para la graduación de sus alumnos
- 23) Que propone para mejorar el proceso tutorial en esta maestría

POR SU ATENCIÓN MUCHAS GRACIAS

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Fecha: junio de 2003

Trabajo de investigación denominado: *La tutoría como proceso de formación en la Maestría de Pedagogía de la ENEP Aragón*

Lugar de aplicación: ENEP Aragón

Población: 3 alumnos

I. DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO

Sexo

Edad

Estado civil

Profesión/Institución

Otros estudios previos

Lugar de trabajo de adscripción principal

Con qué frecuencia se reúne con su tutor

II. ANTECEDENTES ACADÉMICOS DE LOS DOCENTES

- 1) Describame los momentos más significativos para usted en su proceso de formación
- 2) Cómo y porqué decidió incorporarse a la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón y qué expectativa tiene en esta maestría

III. LA TUTORÍA COMO PROCESO DE FORMACIÓN

- 3) De qué manera contribuye la tutoría en su proceso de formación
Formación teórica/ acervo bibliográfico/ metodología/ manejo de instrumentos/ independencia académica y para la investigación
- 4) Cómo se refleja la tutoría en su trayectoria académica
- 5)Cuál es su opinión sobre el desempeño de su tutor, sus funciones y su forma de conducir la tutoría

IV PRÁCTICAS Y PROCESOS EN LA TUTORÍA

DIDÁCTICAS OBSERVADAS PARA LA TUTORÍA Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- 6) Cuáles son los acuerdos y compromisos entre usted y su tutor, en qué momento se establecieron, de quién depende y de qué manera se cumplen

- 7) Describa cómo es una sesión de tutoría
- 8) Cómo se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en las sesiones de tutoría
- 9) De qué manera organiza su trabajo para la presentación de los coloquios, interviene su tutor, de qué manera

V. LA NORMATIVIDAD DE LA TUTORÍA Y SUS CONDICIONES

INSTITUCIONES EN MATERIA TUTORAL

FORMAS COTIDIANAS DE VIVIR LA NORMATIVIDAD DE ALUMNOS Y DOCENTES EN EL TRABAJO TUTORAL

- 10) Qué opinión tiene sobre el reglamento de posgrado en lo que respecta a la tutoría
- 11) Cuál es su opinión sobre el papel de las autoridades en las prácticas institucionalizadas de la tutoría (*el primer jueves de cada mes se deberán reunir en el comité tutorial, las tutorías se deberán dar cada semana los días jueves en la ENEP*)
- 12) Cómo ha sido dada la evaluación en el comité tutorial acerca de sus avances de investigación
- 13) Qué elementos, en términos de formación, le aporta el comité tutorial
- 14) Cómo ha sido su experiencia en los coloquios y debido a qué

VI PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN EL TRABAJO TUTORAL

INTERACCIÓN TUTOR-TUTORADO

- 15) Qué problemas tiene en su proceso tutorial
- 16) Cómo describe la relación que lleva con su tutor
- 17) Cómo resuelven las diferencias que se puedan suscitar entre usted y su tutor
- 18) En general cómo ha vivido su tutoría

VII LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN EN TUTORÍA

- 19) Explique cómo ha vivido la elaboración de su trabajo de tesis
- 20) Qué problemas se le han presentado en la elaboración de tesis
- 21) Describa en qué consiste su trabajo de tesis, cuál es su problema de investigación y cuál es su avance hasta el momento
- 22) Qué sugeriría para mejorar el proceso tutorial en la maestría

POR SU ATENCIÓN MUCHAS GRACIAS

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2002), *Programas institucionales de tutoría*. Biblioteca de la educación superior México.
- ARREDONDO. (1993), *La educación superior y su relación con el sector productivo*, SECOFI-ANUIES, México.
- ARREDONDO y SÁNCHEZ. (2001), *Pensar el posgrado* CESU PyV UNAM México.
- (2000), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades* CESU PyV UNAM México.
- (1998), "Pertinencia social y académica del posgrado panorama y perspectivas del posgrado en México. Educación y democracia y desarrollo" en *fin de siglo SXXI* México.
- BACHELARD Gaston. (1972) *La formación del Espíritu Científico* SXXI Argentina
- BARRON Tirado C. (2000), *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana* Tesis Doctoral en Pedagogía FFL UNAM México.
- BARTOLOMÉ, M. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México* Siglo XXI México.
- BERTELY Busquets. (2000), *Conociendo nuestras escuelas* Paidós México.
- BAUDRIT Alain. (1999), *El tutor: procesos de tutela entre alumnos* Paidós educador México.
- BLUMER Herbert. (1982), *El interaccionismo simbólico* Hora S. A. España.
- CÁRCAMO, MORÁN et.al. (2003), *Sistema Tutorial. Seminario de Diagnóstico local de los programs de posgrado* CECU UNAM México.
- CARRIZALES Retamoza. (2003), "Estética de la Formación" en *Pedagogía y Estética del Presente*, Lucerna Diogenis México.

- CASSIOGOLI y GUZMÁN. (1994), "La vinculación docencia-investigación como factor de calidad de los programas de posgrado" en *OMNIA* año 10 N° especial CGEP UNAM México.
- CECU. (2003), Seminario de Diagnóstico Local UNAM México.
- CONACYT-SEP.(2001) *Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional 2001-2002* México.
- COLOM y MELICH (s.f.) *Después de la Modernidad*, Paidós México.
- CHANFÓN C. (1989), "La tutoría en el posgrado de la UNAM" en *OMNIA* núm13-14 M CGEP UNAM México.
- DIAZ Barriga A. (1995), "Formación de profesores y docentes-investigador Notas para una crítica" en *Cuadernos del CESU* N° 20 UNAM México Documento de Trabajo México.
- DIAZ Barriga A. (2002), "El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación. Notas para una discusión" en *La Universidad hoy y mañana II* Esquivel Larrondo (coord..) CESU UNAM PyV México.
- DIAZ, Frida. (1993), "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: Hacia una propuesta integral" en *Tecnología y Comunicación Educativas* año 8 N° 21 México
- DUCOING, P. y M. LANDESMAN (1996). "Formación de Docentes y Profesionalización de la Educación" en *La investigación educativa en los 80' Perspectivas para los 90'*. SNTE COMIE
- ESQUIVEL Larrondo Juan (coord.) (2002), *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano* . CESU UNAM PyV México
- EZPELETA J. (1983), *En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación*. DIE CINVESTAV IPN
- ESQUIVEL y L.CHEHAIBAR.(1978), *Profesionalización de la docencia*. CESU UNAM México.
- FERRY Gilles. (1997), *Pedagogía de la Formación* Serie Los documentos 6 Argentina
- FILLOUX Jean C. (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Serie Los documentos 3 Ediciones Novedades Educativas Argentina
- FORTES y LOMNITZ. (1991), *La formación del científico en México SXXI* México
- GADAMER Hans-Georg.(1988), *Verdad y Método* Ediciones Sígueme España

- GARDUÑO Susana. (1998), "La Titulación en los posgrados: Un reto que enfrentar (2a parte)" en *Desarrollo Académico* Año 6 dic. N° 17 Universidad Pedagógica Nacional México.
- GARRITZ Andoni. (1991), "El posgrado y la modernización en México" en *Universidades*, enero-junio México.
- GARRITZ R.A. et.al., (1989), "Tutoría: el perfil docente del posgrado" en *OMNIA*, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM, año 5, núm. 17, diciembre.
- GIROUX H. A. (1990), *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- GOFFMAN, Erving. (1970), *Ritual de la interacción*, Tiempo Contemporáneo Argentina.
- Haidar Julieta.(1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* Galindo Cáceres Luis (coord.) México
- HEGEL G.F. (1807), *Fenomenología del Espíritu* FCE México
- HERNÁNDEZ y SANCHO. (1989) *El profesor como profesional de la educación en VVAA Para Enseñar no basta con saber la asignatura* Laia España.
- HERRERA Marquéz Alma. (2001), *El cambio en la década de los 90' Estudio comparado de diez universidades públicas de México*. México mimeo
- HONORÉ, B. (1980), *Para una Teoría de la Formación*, Narcea España.
- HOYOS Medina Carlos Angel coord.(1997), *Epistemología y Objeto Pedagógico*. CESU UNAM PyV México.
- INCLÁN Catalina. (1992), Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988 en *Cuadernos del CESU* N°28 UNAM México
- KOSIK Karel. (1963), *Dialéctica de los concreto* Grigalbo México
- LARROYO Francisco. (1982), *Diccionario Porrúa de Pedagogía* Porrúa México
- MARTINEZ Rizo Felipe. (1997), *El oficio del investigador educativo*
- MARÚM y ROBLES.(2000) "Dos modelos departamentales en la investigación y el posgrado mexicanos" en *Revista Universidades* (21)

- MATTAR Rosa .(1990), "Una vinculación Docencia-Investigación en los programas de posgrado un ejercicio de evaluación" en *OMNIA* (México) Vol.6 N°18 marzo
- MEDINA Melgarejo Patricia. (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada.* UPN PyV México.
- (2005), *Voces emergentes de la docencia, Horizontes, trayectorias y formación profesional* UPN Miguel A. Porrúa México
- MERCADO Maldonado R.(2001), *Los saberes docentes como construcción social* SEP CINVESTAV Tesis Doctoral en Ciencias México.
- PASILLAS y FURLAN. (1987), "El docente investigador de su propia práctica" en *Colección Pedagógica Universitaria* N° 16 jul-dic Universidad Veracruzana
- PÉREZ Serrano Gloria. (1994) *Investigación Cualitativa* editorial La muralla Madrid España.
- PIÑA OSORIO Juan M. (1998) *La interpretación de la Vida Escolar.* CESU UNAM PyV México.
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006 PND
- PUIGGRÓS y GOMEZ. (1980), *Alternativas pedagógicas sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana* UNAM México.
- PUIGGRÓS Adriana. (1994), *Imperialismo educación y neoliberalismo en América Latina,* Paidós Educador México.
- RODRIGUEZ, GIL, et.al. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa* Ediciones Aljibe España
- ROCKWELL, Elsie (1987), *Etnografía y teoría de la investigación educativa. Enfoques.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- RUBIO Alfredo. (1987), Posgrado Investigación, Docencia y Difusión" en *Foro Universitario* (México) N°79 septiembre
- ROGERS Carl. (1997), *Grupos de Encuentro* Amorroutou Argentina
- RUIZ Jesús. (1996) "El profesor docente o investigador" en *UNIVERSITAS* 2000 (Venezuela) Vol 20 N° 4 año

- RUIZ Pablo.(2001) "Consideraciones sobre el posgrado y la universidad pública en la nueva etapa económica de México" en *Revista Universidades* (3) enero/junio
- RUIZ Roberto. (1992), "Formación de recursos humanos para la investigación" en *Revista Universidades* (3) enero/junio
- SÁNCHEZ, MIRELES et.al. (2002), *Problemática y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM*
- SÁNCHEZ y ARREDONDO. (1998), *Pertinencia social y académica del posgrado panorama y perspectivas del posgrado en México. Educación y democracia y desarrollo en fin de siglo SXXI México*
- SÁNCHEZ Puentes R. (1993), *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación en Perfiles Educativos N°61 jul-sep UNAM*
- (1987) "El caso de la formación de investigadores en ciencias sociales/ Aspectos metodológicos de la investigación social" en Cuadernos del CESU México.
- (1993), " Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Perfiles Educativos* N°61 jul-sep UNAM.
- (1987), "El caso de la formación de investigadores en ciencias sociales/ Aspectos metodológicos de la investigación social" en *Cuadernos del CESU México*.
- (1995), *Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas CESU PyV UNAM .*
- SANDOVAL Forero. (1994), "Retos de la docencia-investigación en el posgrado" en *OMNIA* año 10 N° especial oct-dic. México.
- SCHUTZ Alfred. (1974), *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores Argentina.
- TARRÉS María Luisa (coord.)(2001), *Observar, Escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la Investigación Social*. Edit. Miguel Angel Porrúa Colegio de México FLACSO México.
- UNAM (2001) *La tutoría en la Facultad de Ingeniería de la UNAM* agosto México
- (2003), *Pedagogía Plan de Estudios Tomo I UNAM ENEP Aragón México*
- (2002), *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006 México*

----- (1999), *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía* Facultad de Filosofía y Letras/ Escuela nacional de Estudios Profesionales Aragón /Centro de Estudios Sobre la Universidad, México

----- (1998), *Reglamento General de Estudios de Posgrado* México

UPN.(2001), *Posgrado en la UPN* México .

VARELA Carlos.(1988), "Los profesores de los cursos de especialización en medicina" en *Revista medica del Instituto Mexicano del Seguro Social (México) Vol26 N°1 enero- febrero* año .

VILLEGAS T. (2001), *Tutorización en la formación de investigadores de educación Superior desde la perspectiva de formación de profesionales reflexivos.* Tesis de maestría en la facultad de psicología división de investigación y estudios de posgrado UNAM México.

VINIEGRA Leonardo. (1991), "La investigación científica y la docencia en la UNAM (posgrado)" en *Revista de la Universidad Nacional Autonoma de México* (México) Vol46 N°480-481 enero-febrero año

WILLMS Kaethe. (1986), "La formación de Investigadores en el proyecto académico de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Investigación Biomédica Básica" en *OMNIA* (México) Vol. 2 N° 4 septiembre

ZORAIDA Vázquez J. (1970), *Nacionalismo y Educación en México* El Colegio de México México.