

# Significación de la Práctica de Tutoría



Lya Sañudo Guerra





# **Significación de la Práctica de Tutoría**

**Lya Sañudo Guerra**



# **Significación de la Práctica de Tutoría**



**Lya Sañudo Guerra**

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos del Área de Publicaciones de la Dirección de Posgrados de Educación, de la Subsecretaría Formación y Atención al Magisterio.

Segunda Edición: 2023

DR © Secretaría de Educación Jalisco.

Dirección de Posgrados en Educación  
Av. Alcalde 1351. Torre de Educación  
Quinto piso.

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)  
Nicolas Romero 1564, Niños Héroes, 44260 Guadalajara, Jal.  
33 3854 3364 / 33 3823 0009

ISBN: 978-607-8655-06-9

Se autoriza la reproducción, la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio siempre que se cite la fuente correspondiente.

Impreso y hecho en México

Esta publicación ha sido financiada por la Secretaría de Educación Jalisco

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

Impreso y hecho en México.







# ÍNDICE

ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. LA TUTORÍA, UNA ACCIÓN ESTRATÉGICA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA VIGENTE	15
CAPÍTULO 2. TENDENCIAS Y ENFOQUES SOBRE TUTORÍA	27
<i>Qué dice la teoría</i>	28
<i>Un acercamiento al estado de la cuestión</i>	32
CAPÍTULO 3. LA TUTORÍA Y SUS OPERACIONES DE SIGNIFICACIÓN	41
Operaciones del proceso tutorial	42
CAPÍTULO 4. LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SU POSIBLE TRANSFORMACIÓN	45
CAPÍTULO 5. ANOTACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	51
Cómo describir el proceso de tutoría	53
<i>Naturaleza y proceso de la tutoría</i>	57
<i>El taller, espacio de interacción tutorial</i>	62
Cómo construir un modelo rizomático	64
<i>Posibilidad de construir un modelo de tutoría para la formación</i>	65
<i>El método clínico como mediación metodológica</i>	70
<i>Vigencia del constructivismo piagetano</i>	75
CAPÍTULO 6. LA TUTORÍA EN LA PRÁCTICA	79
Análisis y caracterización del proceso de tutoría	83
<i>Devolución sistematizada</i>	84
<i>Precisión</i>	86
<i>Información</i>	88
<i>Seguimiento lógico</i>	90
<i>Conexión empírica o práctica</i>	92
<i>Confrontación</i>	94
<i>Focalización</i>	96
<i>Conexión teórica</i>	98
<i>Establecimiento de relaciones</i>	99
<i>Reflejo</i>	100
<i>Devolución común</i>	101
A MODO DE CONCLUSIÓN.	
HACIA UN MODELO RIZOMÁTICO DE TUTORÍA	107
REFERENCIAS	117
ANEXO 1. INVESTIGACIONES SOBRE TUTORÍA (2015-2019)	133
NOTAS	140



---

# INTRODUCCIÓN





La tutoría es un proceso muy potente, cada vez más en el centro de las acciones educativas, ya que concreta los principios orientadores de la formación humana. Su estrategia es eminentemente educativa porque se ejerce a través de la interacción intersubjetiva entre dos personas y cuya finalidad es fomentar el dominio de cada uno sobre sus habilidades.

Como se va a mostrar, la tutoría está presente en la mayoría de los ámbitos y niveles educativos y, aunque en este caso, la investigación está centrada en el acompañamiento para la mejora docente, la propuesta puede ser útil para la mayor parte de las diversas funciones en donde está contemplada.

Cuando lo que se requiere es realizar una acción más fina e intencionada, cuando el propósito es fortalecer el proceso de aprendizaje de un sujeto particular; cuando se ponen en juego la sensibilidad, la escucha, el respeto incondicional, es entonces que se utiliza la tutoría. Aquí se va a dar cuenta cómo es posible atender las condiciones particulares de cada persona aun cuando forma parte de un grupo, y cuáles son los mecanismos y estrategias que se pueden construir para atender de manera específica e incluyente a cada uno en un colectivo constituido.

Desde este marco, el libro tiene la intención de sumarse a los esfuerzos de renovar los procesos educativos desde la mejora docente. Propone un modelo alternativo de tutoría que facilite la transformación de la práctica docente a través de la investigación del propio hacer. Se pretende que el educador/a que sea sujeto de la tutoría, se apropie de las mediaciones de investigación pertinentes, que le permitan transformar su práctica cotidiana.

Este texto da cuenta de los resultados de una investigación sobre las operaciones propias de la tutoría como una mediación que propicie que el docente mejore su práctica.<sup>1</sup> Se parte del supuesto de que la transformación potencial de toda acción docente es viable, y será más eficiente y permanente dependiendo del modo en el que se procesa ese cambio. Por esto, las preguntas de investigación están centradas en la posibilidad de generar acciones de tutoría que faciliten la autorreflexión y transformación de la práctica educativa a partir de las condiciones que cada docente presenta en particular.

Por lo tanto, las preguntas planteadas son: ¿cuáles son las operaciones de tutoría que el docente requiere para la transformación y mejora de su práctica educativa? Y partir de esto, ¿cuál es el modelo de tutoría que propicie la mejora de la práctica educativa? El producto final, como conocimiento útil de esta investigación, aporta a



la construcción de una estrategia de tutoría que apoye al docente (o a cualquier otro agente educativo) a construir una red de significación que le permita la realización de su práctica de acuerdo con sus intenciones educativas.

Obviamente, esta investigación se mueve en el interior de los procesos educativos, con énfasis en el trabajo en el aula. Estudia la posibilidad de que el educador/a sea capaz de transformar su práctica cotidiana mediante la revisión y análisis propiciado por la tutoría. Está ubicada en el área de la psicología, en su mayoría, dentro de la psicología genética y de manera natural en la teoría del conocimiento de base empírica: la epistemología genética (Coll, 2012). Dentro este horizonte, la propuesta metodológica cualitativa en este trabajo de investigación, supone una tarea compleja, ya que los campos de observación pertenecen a dimensiones y planos distintos; esto es porque estos procesos cambian, dinamizan y dan vida a la escuela.

En el primer plano, se encuentra la práctica docente y su potencial transformación mediante el uso de mediaciones propias de la investigación en el aula, especialmente instrumentos de recuperación y análisis sistemático. En segundo plano, como objeto principal, se encuentra el trabajo de tutoría que propicia la transformación de la práctica docente. El supuesto inicial hace referencia a que las operaciones en la tutoría propician y facilitan al y la docente a la construcción de una estrategia propia de su trabajo en el aula que mejore las condiciones de aprendizaje de su estudiantado.<sup>2</sup>

La relevancia de este tema está en el discurso educativo actual, porque existe la preocupación generalizada en México, y en muchos otros países, de lograr una educación justa y equitativa. Los tiempos presentes exigen que los educadores/as manejen adecuadamente las nuevas propuestas curriculares, produzcan aprendizaje en todos sus estudiantes, y sean capaces de innovar su hacer cotidiano. En la práctica, de acuerdo con diversos estudios, esto se encuentra de manera escasa tanto en los docentes en formación, como en los que ya están en servicio. Para solventar esa deficiencia, las instancias educativas generan acciones de actualización y capacitación de docentes, pero muchas de éstas son conferencias o cursos sobre asuntos periféricos a la práctica que no asumen su responsabilidad del sujeto que aprende. Por esto y a partir de los resultados de este trabajo, es fundamental que las alternativas en la formación y el desarrollo profesional del docente en servicio contemplen vías para lograr la mejora de la práctica, que incluyan recuperar, sistematizar,



formular e innovar su práctica docente utilizando diversos instrumentos de investigación.

La realidad que se describe es la que privilegia los trámites administrativos por encima de los procesos educativos. Durante muchos años, se consideraba que, si los primeros se cubrían, se habría cumplido honrosamente, aunque los estudiantes hayan presentado un deplorable nivel académico. Por lo general las insuficiencias que se detectan se atribuyen a los estudiantes mismos -falta de atención, disciplina, necesidades educativas diferentes, diverso origen cultural o poca capacidad intelectual- a las circunstancias, a la situación económica, al clima, al horario, etcétera, pero raras veces a las deficiencias metodológicas del docente.

Es necesario aprender de la historia, sobre todo en materia educativa. La falta de consulta, real, popular, el no partir de la práctica docente misma, ha tenido como resultado modelos totalmente desvinculados de la realidad educativa. La imposición metodológica y la falta de capacitación y actualización docente adecuada -relacionado de manera compleja con condiciones económicas y políticas- han producido que las reformas difícilmente logren llegar a las aulas. Los docentes persisten en los métodos que les han sido efectivos, después de todo, es lo más consistente y duradero (Clark y Peterson, 1990; Pérez-Gómez y Sacristán 2009; Luévanos y Millán, 1994). En los últimos sexenios, se han propuestos estrategias y programas para solventar estas situaciones problemáticas, y aunque todavía no se observan avances en este sentido, se identifica en el discurso la voluntad política.

Igualmente, diversas entidades han implementado acciones en educación básica, que más que en otras ocasiones, se acercan a la práctica del docente; sin embargo, los estudios recientes sobre el impacto de éstos en la práctica permiten observar que los educadores/as, aunque dominan el discurso propio de los tiempos actuales, todavía no llevan sus principios al aula (Sañudo, 2013). La práctica docente muestra que sigue ejerciendo modelos tradicionales de aprendizaje, y “los centros escolares continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales.” (Alas y Moncada, 2010:1).

En la mayoría de los casos, las reformas no han logrado convertirse en la estrategia exitosa y duradera para la formación de mejores educadores. Murillo ha señalado que: “La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional,



refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (2005: 12). De hecho, la experiencia dice que los procesos de capacitación, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en los últimos años

Se han caracterizado por ignorar la experiencia previa y el conocimiento de los educadores, en lugar de partir y construir teniéndolos en cuenta para lograr una superación integradora de los mismos. En este sentido, también se han desatendido las condiciones reales y las particularidades de cada contexto en que se desempeñan los educadores. (Alas y Moncada, 2010: 2).

La tutoría, especialmente la que se dirige al proceso de inducción de los docentes de reciente ingreso, es la acción que más se acerca a resolver esta problemática. Cada vez es más clara la importancia del acompañamiento particular y sensible de los y las educadoras en su tarea cotidiana, desde sus condiciones específicas y desde su red de significación sobre su práctica.

El libro está dedicado a profundizar en este tema. Se divide en seis capítulos, el primero da cuenta de la posición estratégica que tiene la tutoría en la política educativa nacional actual; sirve de marco del trabajo, pero también para establecimiento de su vigencia. El Capítulo 2, plantea el horizonte donde se mueve la tutoría, primero los enfoques y tendencias, y segundo el estado de la cuestión; y en ese horizonte dónde se mueve y se sitúa esta propuesta.

El Capítulo 3 profundiza sobre la construcción conceptual de este objeto de estudio, su naturaleza, su proceso y las operaciones identificadas. Todo como una sistematización de investigaciones previas, constituyen los constructos a partir de los cuales se origina el modelo rizomático. El Capítulo 4 describe al objeto de la tutoría, que es la transformación de la práctica educativa; se da cuenta de sus constitutivos, sus posibilidades y condiciones de transformación; incluye la comprensión de la dirección de esa transformación, que es la promoción de la autotransformación a través del aprendizaje cotidiano.

El Capítulo 5 describe la metodología, los métodos, instrumentos y el diseño de la investigación, además de sus estrategias de validez y confiabilidad. En este apartado se desarrollan los principales supuestos epistemológicos, es decir, el taller como mediación para generar la interacción, y con eso la posibilidad de la intervención estructurante, el tipo y el proceso del modelo rizomático a construir



y, por último, cómo es que el constructivismo es la forma de producción pertinente para este trabajo y porqué se considera vigente.

El Capítulo 6 detalla los resultados de la investigación a partir de cada una de las operaciones de la prefiguración de la tutoría y sus ejemplos. Finalmente, se propone una propuesta concreta de estrategias de tutoría que ha probado, en este estudio, tener buena posibilidad de acompañar a el o la educadora en la transformación y mejora de su práctica; se plantean algunas de las discusiones que surgen a partir de la revisión teórica. En esa parte del texto se pretende acercarse a un modelo rizomático que sea útil para cualquier nivel educativo y función que tenga como objetivo facilitar en otra persona su proceso de formación profesional.

Para la realización de este trabajo, es importante mencionar y agradecer, primero a los grupos de profesores que en su momento estuvieron dispuestos a participar tanto en el taller de análisis de la práctica, como en la investigación sobre tutoría. También a las lectoras que dictaminaron el trabajo como publicable y cuyas observaciones fueron solventadas puntualmente; a la responsable del Área de Publicaciones de la Secretaría de Educación Jalisco y, finalmente a Silvia Muñoz, Ana María González y Enrique Domínguez, parte del equipo del entonces Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa y pertenecientes ahora a la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ), que colaboraron en diferentes partes del proceso. A todos, gracias.

El valor de la investigación de la educación es ayudar a conocer y comprender fenómenos educativos. “Este conocimiento y comprensión, obtenidos a partir de la investigación, pueden mejorar la práctica docente si influyen positivamente sobre las premisas de los razonamientos prácticos de los docentes” (Fenstermacher, 1990:175). El espacio específico de esta investigación se encuentra en la interacción de tutoría, donde se realiza el proceso de construcción metodológica de los educadores; transformación que pretende la mejora continua y con eso, posiblemente, abrir las opciones para la una educación equitativa e incluyente.

(Esta segunda edición tiene mejoras en el el estilo y las actualizaciones necesarias).



---

# **CAPÍTULO 1**

## **LA TUTORÍA, UNA ACCIÓN ESTRATÉGICA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA VIGENTE**





Existen tendencias fundamentales en el ámbito internacional que afirman que la tutoría es una estrategia generalizada en los procesos educativos. De acuerdo con Rodríguez Cavazos (2012), los antecedentes más importantes son la Declaración de La Sorbona y la de Bolonia en 1998; donde el sistema de tutorías aporta para un aprendizaje a lo largo de la vida para garantizar mayor profesionalización y competitividad (cuarto eje de convergencia). Fortalece la función docente para orientar de forma individualizada a los estudiantes.

En ese sentido, tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / UNESCO), como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), toman en cuenta diversas funciones de la tutoría tanto en las encuestas de evaluación como en las recomendaciones para las políticas educativas.

La OCDE valora especialmente el desarrollo profesional docente de alto nivel de calidad. Una de sus herramientas más prestigiadas, y más discutidas, es la aplicación de TALIS (Teaching and Learning International Surveys), que define el desarrollo profesional como las actividades cuyo objetivo es desarrollar las competencias individuales, su conocimiento específico y otras características como docente. Estas actividades tienen como objetivo la introducción de nuevas herramientas o destrezas, además de actualizar las que los docentes ya tienen (Talis, 2014: 70) Pueden ser desde las más formales, como cursos o talleres, hasta las más informales, como puede ser la colaboración con otros docentes o la participación en actividades extracurriculares. Específicamente, una de las actividades es la tutoría y la observación entre compañeros. Propone un programa de tutoría como apoyo a la iniciación de los docentes en el sistema educativo, como lo señala la European Comission (2010). Por otro lado, también la

La tutoría representa otro de los métodos habitualmente tratados en el desarrollo profesional de los docentes. En TALIS se define la tutoría como una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual docentes con más experiencia apoyan a docentes con menos experiencia; estructura que podría incluir a todos los docentes del Centro, no sólo a nuevos docentes. (Talis, 2014: 75).

Es importante puntualizar que, de acuerdo con Talis, “los directores de los centros escolares, como cualquier otro profesional, necesita mantener, desarrollar y actualizar las competencias necesarias para el desempeño de su cargo”. (Talis, 2014: 59). De los tres tipos de



actividades que se han recogido en la encuesta, una de éstas es la participación en una red profesional, tutoría o actividad de investigación del gestor. Finalmente, la aplicación de Talis en México (2018).

Puntualiza que si bien los líderes escolares de la OCDE generalmente consideran que la tutoría es importante para el trabajo de los docentes y el rendimiento de los estudiantes, 22% de los docentes principiantes (con hasta 5 años de experiencia) tienen un mentor asignado. En México, esta proporción es de 17% (Talis, 2018: 3).

En cuanto a la UNESCO, a través de las recomendaciones para la política educativa en América Latina, hace énfasis en que se requieren programas de apoyo para las escuelas, con acompañamiento y evaluación rigurosa, que permitan su adaptación continua hasta conseguir los resultados deseados; en este caso, enfrentar las situaciones contextuales de vulnerabilidad (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016: 53). Otra recomendación está centrada en establecer programas de apoyo y seguimiento individual para incrementar la eficacia en la asistencia, retención y desarrollo de aprendizaje en los estudiantes en situación de riesgo o vulnerabilidad.

Estas propuestas están enmarcadas en políticas internacionales basadas en la hipótesis de que el desarrollo de los pueblos sólo será a través de la educación. Los desafíos que se plantean en materia educativa en el contexto global implican el establecimiento de políticas públicas sustentables traducidas en acciones concretas y viables que garanticen el desarrollo sostenido de dichos sistemas educativos.

En México, en respuesta a dichas presiones de carácter global y particularmente a la imperiosa necesidad de atender los problemas que en materia educativa que se vienen padeciendo, el Gobierno Federal ha implementado una reforma educativa que finca las bases para establecer un sistema educativo más justo, que garantice la equidad de la educación que se brinda a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Todos los cambios que se proponen, todas las acciones que implica y todos los esfuerzos que supone la reforma educativa, están enfocados a un gran propósito: es garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes el derecho a la educación plena en todas las regiones del país y para todos los grupos de la población.

Muchas de estas consideraciones y recomendaciones se contemplan en la política actual, como se va a observar más adelante. Pero es importante reconocer que la mejora de la práctica docente ha



sido un interés histórico en la educación en México. Desde 1968 se proponen proyectos para la actualización o formación de educadores (Olmedo y Sánchez, 1981), y ya desde entonces se cuestiona cómo cada sexenio se da cuenta de que en las propuestas anteriores no se cubren los objetivos planeados. Es hasta el sexenio pasado que se reconocen estrategias que dan un giro importante al ingreso, la promoción, y el reconocimiento que definen la formación docente inicial y continua. El eje en la normatividad es la mejora del desempeño de los docentes. Hoy, los mecanismos para el ingreso al servicio docente y la promoción están enfocados en la necesidad de llevar a las aulas a los mejores docentes, quienes logran su lugar a través de perfiles mínimos a cubrir. Y aun cuando la política actual plantea procedimientos parcialmente distintos a los anteriores, esta condición permanece.

Actualmente en la Ley General de Educación (LGE, 2019) vigente, se consideran dos mecanismos que contribuirán a lograr la meta de la excelencia educativa. Estos son la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros y la Ley Reglamentaria para el Sistema de Mejora Continua de la Educación; tal como lo establecen los artículos 92 y 111 de la LGE (2019). En la normatividad actual, en el Artículo 93 de la LGE (2010) se establece que

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado en Educación Básica y Media Superior, las promociones en la función y en el servicio, así como para el otorgamiento de reconocimientos, se estará a lo dispuesto por Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (LGE, 2019: 32).

### **El Artículo 92 dice que**

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a este, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (LGE, 2019: 32).

### **Y el Artículo 111, determina que**

El Sistema Educativo Nacional contribuirá a la mejora continua de la educación con base en las disposiciones aplicables en la ley de la materia. Para tal efecto, dicha ley establecerá el Sistema de Mejora Continua de la Educación previsto en



la fracción IX del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (LGE, 2019: 38)

En esta normatividad vigente se conserva a la tutoría como una de las funciones importantes tanto en la educación obligatoria como superior. Se valora como estrategia para acompañamiento y apoyo para todos los agentes educativos, sean docentes en diversas funciones, como estudiantes de todos los niveles.

Específicamente para la Educación Básica, en la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LSCMM) se especifica el conjunto de normas que tratan con detalle la función del tutor que se ubican en una función a la que puede acceder un docente como reconocimiento a la excelencia en su labor, y se dedica a acompañar a los docentes y técnicos docentes de recién ingreso. En el Artículo 7 de esta ley se describe el perfil profesional del tutor en las fracciones:

XIX. Tutor: al docente y técnico docente con funciones adicionales que, en la Educación Básica y Media Superior, tiene la responsabilidad de proporcionar un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, de apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente o técnico docente en su incorporación al servicio público educativo.

XX. Tutoría: a la estrategia de profesionalización, como parte de un reconocimiento, que atiende la necesidad de fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso.

En el mismo documento, en el apartado del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, se describen las atribuciones de la Secretaría, y entre éstas, determinar los elementos multifactoriales que se considerarán en la designación del personal docente con funciones de tutoría, de tutoría técnica y de tutoría técnica pedagógica, a partir de las particularidades de cada tipo educativo en la fracción XXI. Y dentro de las atribuciones de las autoridades educativas de las entidades federativas en la Fracción III, ofrecer, de manera adicional, cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los criterios e indicadores que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente, técnico docente, de tutoría, de tutoría técnica, de tutoría técnica pedagógica y del personal con funciones de dirección y de supervisión que se encuentren en servicio.



Específicamente, el o la tutora tiene una función determinante en la admisión en educación básica, ya que acompañará al personal que sea admitido en el servicio público educativo mediante proceso de selección, cuando menos por dos ciclos escolares; el cual será designado por la autoridad educativa de la entidad federativa. (Art. 39 y 40 de la LSCMM).

La tutoría, también es una oportunidad de desarrollo profesional a través de acciones de reconocimiento de los y las docentes, del personal directivo o de supervisión de Educación Básica y Media Superior, por parte de las autoridades educativas consistentes en distinciones, estímulos y opciones de desarrollo profesional para aquellos que destaquen por el desempeño de sus funciones, entre los cuales están las tutorías (Art. 66 LSCMM).

Las condiciones consideradas en la misma Ley para ser reconocidos como tutores se encuentran en los artículos 77 a 82:

El personal de nuevo ingreso al servicio público educativo en la Educación Básica y Media Superior recibirá tutoría que lo apoye para mejorar su práctica profesional durante dos años.

1. La tutoría será una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo.
2. Mediante la tutoría se promueve que el personal de nuevo ingreso cuente con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente a partir de su inserción en el servicio público educativo. Simultáneamente, la tutoría coadyuva a que el docente o técnico docente, inicie su vida profesional con mayores elementos para trabajar con los alumnos en condiciones y contextos específicos.
3. La designación del personal docente para realizar la función de tutoría en Educación Básica será un reconocimiento que dará lugar a un movimiento horizontal, con el correspondiente incentivo económico, en tanto ejerza las actividades propias de la tutoría. Este movimiento lateral será de carácter temporal hasta por dos ciclos escolares, al término de los cuales el personal regresará a la función docente.



4. La selección de los candidatos se llevará a cabo tomando en cuenta el cumplimiento de los elementos multifactoriales que la Secretaría determine. El personal seleccionado deberá participar en los cursos de inducción, capacitación y actualización profesional que la Secretaría determine. La tutoría tendrá los propósitos siguientes:
  - I. Fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con madres y padres de familia o tutores, y el aprendizaje profesional permanente.
  - II. Contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para propiciar el cumplimiento de las finalidades de la educación que imparte, y lograr el desarrollo integral de los educandos.
5. En Educación Básica, las funciones de tutoría se efectuarán en los términos establecidos en los Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Tutoría y Acompañamiento a las Escuelas que emita la Secretaría.
6. En Educación Media Superior, la designación del personal docente para realizar la función adicional de tutoría estará sujeta a las necesidades del servicio, conforme a las disposiciones que emita las autoridades de Educación Media Superior y los organismos descentralizados.

En concreto, la función de la tutoría en la educación obligatoria es determinante para lograr la mejora de la práctica profesional y, con eso el desarrollo integral de los educandos. Apoya al docente y técnico docente de nuevo ingreso, facilitando su inserción, fortaleciendo sus competencias, su autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con la comunidad educativa, y lo incorpora a la estrategia del desarrollo profesional permanente.

Para la educación inicial docente, la tutoría tiene igualmente un papel determinante, y está dirigida a generar estrategias de apoyo para los estudiantes que aspiran a formarse como profesionales de la educación y se encuentran centradas en el aprendizaje. La tutoría promueve la incorporación de los y las estudiantes a las nuevas formas de operación de los planes de estudio y a los enfoques educativos incorporados en ellos y la formación autónoma



del estudiante. Se espera que a partir de la acción pertinente de tutores se mejore el nivel académico de los estudiantes de manera colaborativa y con equidad, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.

En las Escuelas Normales, la tutoría es un acompañamiento durante la formación profesional, que se actualiza en la interacción personalizada concreta, individual o grupos reducidos, por parte de académicos de sólida trayectoria. Aquí la tutoría es complementaria a la docencia frente a grupo e implica diversos niveles y modelos de intervención, y se ofrece en espacios extracurriculares para lograr los objetivos académicos que le permitirán desempeñarse con éxito en su futura profesión. Tiene el propósito de:

1. Orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes.
2. Apoyar en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.
3. Fomentar su capacidad crítica y rendimiento académico.
4. Incidir positivamente en su evolución social y personal.
5. Procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante.
6. Canalizarlo, en su caso, a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional.

Para los estudiantes de Educación Básica también representa un recurso valioso en todo el tiempo escolar, pero especialmente si se desea lograr una escuela inclusiva. La tutoría proporciona apoyo a los estudiantes de una manera individualizada y a partir de las condiciones que presenta cada uno. El propósito es potenciar sus posibilidades y trabajar en conjunto para superar los obstáculos de todos. Tal como afirman Puigdellivol, Petreñas, Siles, y Jardi (2019), la tutoría es una parte intrínseca del funcionamiento de la escuela en beneficio de todos y todas las estudiantes. En el proceso deben involucrarse todos los agentes en la comunidad educativa, quienes deben tener consciencia del papel del apoyo educativo, de su finalidad y de las maneras de proporcionarlo.





En cuanto a la Educación Superior, el Capítulo V, Artículo 54 de la LGE (2019), del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, establece que las instituciones de Educación Superior promuevan, a través de sus ordenamientos internos, que sus docentes e investigadores participen en actividades de enseñanza, tutoría, investigación y aplicación innovadora del conocimiento.

La tutoría diversificada también es una acción estratégica en la Educación Superior que se alinea a la política nacional que se ha prevalecido desde hace más de diez años en instituciones de este nivel y las Escuelas Normales. Se incluyen en las propuestas de planeación estratégica y de desarrollo institucional; como lo promueve la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta asociación proporciona diversas orientaciones para la construcción del programa institucional de tutorías.

El modelo tutorial propuesto por la ANUIES para la Educación Superior tiene las siguientes funciones:

1. Apoyo al desarrollo personal.
2. Apoyo al desarrollo académico del estudiante.
3. Orientación profesional.

Recomienda un programa de tutorías para atender el abandono escolar, la reprobación y el rezago, y al mismo tiempo incrementar la eficiencia terminal. Diversas universidades e institutos de nuestro país han implementado con ese fundamento programas con estos propósitos.

La ANUIES propone una definición de tutoría que, de acuerdo con González-Palacios y Avelino-Rubio (2016), en México esta definición tuvo un gran impacto, y todavía en la actualidad se considera como la definición “oficial” de tutoría en la Educación Superior.

Es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (2001: 23).



Por esta razón la tutoría requiere de un proceso de planeación, desarrollo y evaluación mediante un Plan de Acción Tutorial. En este Plan se consideran cuatro ámbitos para su elaboración:

- **Ámbito académico.** Acciones para ayudar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje, como: consulta de textos, acceso de información de internet, modos de citación, hábitos de estudio, fomento de la lectura, acompañamiento a museos, etcétera.
- **Ámbito emocional.** Tareas para resolver los problemas en las emociones, como: baja autoestima, el autoconcepto, las depresiones, entre otros.
- **Ámbito económico.** Asuntos que impliquen procuración de ayuda económica.
- **Ámbito de la salud.** Apoyo para superar problemas de salud durante su trayectoria

La relación educativa y la tutoría en la universidad han constituido un elemento sustantivo que da sentido a su finalidad primordial, que es apoyar al alumnado en el desarrollo de su proceso formativo, como son: la integración al entorno universitario, los procesos de aprendizaje, el desarrollo académico, el acceso a la información, las posibilidades de la vida universitaria, la transición profesional, etcétera (López-Gómez, 2017).

En Educación Superior cada vez tiene más presencia la tutoría virtual. Se trata de incorporar, en la medida de lo posible, el uso de los medios digitales para apoyar el ejercicio de la tutoría a través del uso de medios como el correo electrónico y el chat. En todo caso puede planearse una estrategia mixta (Beltrán y Suárez, 2003). La tutoría virtual está más asociada al aprendizaje estudiantil, “es el papel que asume el docente dentro de los entornos virtuales para aconsejar, acompañar, guiar, orientar, conducir y evaluar el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes” (Gamboa, 2013 :8) En síntesis, la autora afirma que la clave del éxito de la tutoría a distancia es el tutor, ya que, si el tutor es bueno, la tecnología es accesible. En cambio, ninguna tecnología suple un pobre proceso tutorial.

En el posgrado la tutoría se realiza de manera institucionalizada para apoyar el proceso de investigación de los y las estudiantes; trabajo que les llevará al final del proceso a elaborar su tesis y obtener el grado correspondiente. De acuerdo con el estudio de Canales (2004), la relación personalizada de los tutores con los y las estu-



diantes de maestría ha permitido que sus avances, disertaciones y reflexiones académicas sean de profundidad mayor. Aquellas tutorías cara a cara permiten una permanente comunicación, ya sea alumno-alumno, alumno-maestro- o maestro-maestro. Como resultado, el programa se fortalece en concordancia con los parámetros de calidad requeridos. Para este proceso ha sido relevante consolidar comités tutoriales porque permiten reunir a docentes con formación y enfoques diferenciados sobre la educación con funciones de tutoría que, junto con los y las estudiantes, integran su proyecto con una visión más amplia del problema a estudiar con referendos diversificados.

En lo referente a la tutoría en el posgrado, De la Cruz, García y Abreu (2006: 1378) reconocen que los comités tutoriales, integrados por uno principal y varios cotutores se ha convertido en el punto débil de la tutoría para la formación de investigadores, ya que los cotutores “sólo tienen un interés marginal con la temática de investigación del alumno”. La alternativa son los verdaderos colegios interdisciplinarios integrados por doce o quince tutores con la misma línea de investigación, con un número similar de alumnos. En estos colectivos se lleva a cabo un tipo de tutoría colegiada.

A partir de estas consideraciones, no queda duda de la posición estratégica que tiene la tutoría en el proceso educativo, independiente del nivel o del sujeto a la que está dirigida. Ya sea orientada a docentes o a estudiantes, la tutoría implica acompañamiento, empatía sensibilidad y apoyo incondicional. En todos los casos, es una interacción intersubjetiva que va mucho más allá que cubrir ciertos requisitos, una entrevista de preguntas y respuestas, o la recepción de consejos o consignas. El propósito de este texto es profundizar en ese espacio intersubjetivo para comprenderlo y con ello, hacerlo más significativo en el proceso de desarrollo académico y humano.



---

# **CAPÍTULO 2**

## **TENDENCIAS Y ENFOQUES SOBRE TUTORÍA**





Para ubicar la propuesta de tutoría que se expone en este libro se realizó una doble revisión, por un lado, identificar algunas de las tendencias y enfoques teóricos y por otro, en el conocimiento de frontera, saber qué dicen los investigadores en los últimos años sobre este tema.

### **Qué dice la teoría**

La formación y el desarrollo profesional de los educadores son acciones prioritarias para el avance de la educación, y esta propuesta que aquí se describe puede ser una alternativa que coadyuve a lograr este propósito. Como muchos centros educativos, se puede identificar una respetable cantidad de programas estratégicos que han atendido a sus educadores desde hace varios años. Las experiencias, como ya se ha mencionado, no han sido siempre exitosas.

Uno de los supuestos es que el grado de éxito de los diversos programas tutoriales tiene que ver con las tendencias en las que se inscribe; el “éxito” es relativo a la finalidad de la tutoría. En los enfoques descritos más adelante es posible que la tutoría se evalúe a través de la cantidad de horas cumplidas en sesiones registradas, tal y como se podría esperar en el primer enfoque. En contraste, en el tercer enfoque, cuando se refiere a “éxito”, se entiende que el proceso de tutoría ha logrado que la persona o personas involucradas hayan desarrollado la mayor cantidad de posibilidades que le faciliten tener una autorregulación de su proceso formativo que le permitan desempeñarse con la mayor satisfacción posible. De acuerdo con González-Palacios y Avelino-Rubio (2016: 60), “diversos autores en distintos momentos históricos han señalado que el concepto de tutoría es polimórfico, contextual y escurridizo.” Aún con este riesgo, se intenta tratar de ordenar los enfoques en tres grandes y amplias categorías.

De acuerdo con las diversas propuestas analizadas, las conceptualizaciones de tutoría tienen al menos tres enfoques. El primero considera que la tutoría es una función de corte administrativo en donde se plantea como una actividad más a desarrollar con controles rigurosos y formatos a llenar. Tal es el caso de la descripción de Garín (2003) que puntualiza que la tutoría la debe realizar un docente que se asuma como compañero y guía durante el proceso formativo y que esté permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su supervisión. Tiene como actividad, integrar los expedientes de los alumnos, realizar el seguimiento de las tutorías, cumplir de acuerdo con la calendarización de las reuniones con los tutorados, presentar propuestas de mejora al



plan institucional de tutorías, atender a los alumnos en las tutorías emergentes que solicite, participar en los eventos sobre formación de tutores y elaborar ponencias para participar en foros estatales y nacionales sobre tutorías.

Otro autor en este enfoque es Angulo (2009: 20), se trata de llevar a cabo las funciones del tutor o tutora mediante reuniones o entrevistas con los demás docentes/as, con las familias o con el alumnado, tanto individualmente como en grupo, con el fin de mejorar la marcha académica, personal y social del grupo de alumnos/as. De hecho, “el perfil de la tutoría se encuentra fuertemente unido a la definición de tareas, organización, enfoque curricular y metodológico de cada institución escolar” (González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016: 60).

El segundo enfoque centra su propuesta en la figura del tutor, de lo que debe hacer para guiar, orientar, supervisar o dirigir. El papel es de dominio de alguien experto sobre alguien que requiere ser apoyado. Un ejemplo de este es el mismo Garín (2003), que ubica como actor principal al académico o docente-tutor, que le toca observar de cerca y supervisa el desempeño integral del estudiante, orienta y apoya a los sujetos de un curso o asignatura; busca conseguir que desarrollen sus potencialidades al máximo; detecta problemas que reduzcan sus posibilidades de éxito; y, sugiere alternativas de solución y constata su aplicación y evolución. Tiene además el propósito de estimular los procesos de pensamiento, de toma de decisión y de resolución de problemas. La describe como una actividad profundamente humana que se manifiesta como la función de guía y consultor.

Avilés (2004), dentro de este enfoque afirma que la tutoría es un proceso de atención personal y comprometida del tutor en su relación con el sujeto. Consiste en orientar, guiar, informar y formarlo durante su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal.

Una interesante investigación dentro del enfoque que prioriza la figura del tutor es la de López-Gómez (2017). Tiene como finalidad delimitar el significado y la finalidad de la tutoría en la universidad. Utiliza el análisis de contenido de las respuestas de expertos a través de la técnica Delphi. Los resultados plantean que para los encuestados la tutoría es un constructo plural donde las concepciones holísticas, amplias y generales (como son proceso, sistema y conjunto) tienen mayor sentido que la mera concreción operativa de la misma (modalidad, acción, recurso, estrategia).



De acuerdo al estudio, parte de los 18 expertos conciben la tutoría como estrategia formativa que integra un conjunto organizado y planificado de acciones educativas y orientadoras. Contempla acciones como: estrategia metodológica; modalidad organizativa; conjunto de actuaciones; conjunto de actividades orientadoras y formativas; proceso que se genera entre docente y alumno dentro del marco institucional; un proceso orientador; un proceso de carácter formativo; orientador e integral; es una función de acompañamiento, de seguimiento y de apoyo al estudiante; ayuda de manera global al individuo como destinatario de la acción formativa universitaria; ayuda ofrecida al estudiante; actividad de acompañamiento; atención docente a los estudiantes. La acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno o aprendiz para dirigir y apoyar su aprendizaje. Todo este conjunto se refiere al tutor como la figura clave de control en el proceso.

Un tercer enfoque, más reciente, se centra en la interacción equitativa entre dos personas, donde la acción principal es el acompañamiento y la facilitación de procesos, con el propósito de lograr autonomía. Asume el papel activo del tutorado y el requerimiento de que lo propuesto para su desarrollo, es decidido de manera común. Por ejemplo, Sobrado (2008) describe que las funciones de la tutoría son las de facilitar el desarrollo personal de los estudiantes, estar al tanto del grado de avance, si es necesario fungir como intermediario entre el tutorado y autoridades académicas, ser un profesional en el que el alumno puede confiar, desarrollar el autoconocimiento de los estudiantes, facilitar al estudiante la metodología del estudio y estimular el aprendizaje. Otro ejemplo es Romo (2011), quien plantea que, a través de la interrelación personal con el tutor, se fortalece la responsabilidad del tutorado con su proceso de aprendizaje para el descubrimiento de sus propias potencialidades y capacidades. Determina que la función más relevante es la de lograr que el tutorado comprenda que es propietario de su trayectoria mediante las opciones que se le presentan.

En el estudio de López-Gómez (2017), ya referido en el segundo enfoque, se muestra una parte del grupo de expertos se sitúan en este tercer enfoque. Estos expertos se refieren al sentido de tutoría como acompañamiento, seguimiento y apoyo en el proceso de personalización del aprendizaje y de desarrollo de las competencias a nivel personal y profesional; orienta sobre aspectos académicos, profesionales y personales con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y el diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; busca





favorecer el desarrollo personal, intelectual, social y profesional del alumnado; el seguimiento directo de la actividad académica, personal y profesional de los estudiantes a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitarles una óptima adaptación a la institución, ayudarles a trazar planes de carrera satisfactorios y apoyarles en la toma de decisiones. La investigación afirma, dentro de los resultados que

La formación universitaria debe implicar a la persona en su conjunto; de modo que suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral, etcétera. Esta visión de la integralidad formativa exige una perspectiva holística, integral y profunda que permita responder a las exigencias formativas que trascienden a las meramente vinculadas con los logros académicos. (López-Gómez, 2017: 74).

Es indispensable que el carácter asimétrico derivado de la concentración de poder y conocimiento por una de las partes en la relación tutorial<sup>3</sup> del primer y segundo enfoque, se diluya pasando a una estrategia más equitativa, conformando una relación entre iguales. Implica una transferencia de poder hacia el tutorado para favorecer el dominio del campo, la auto directividad y su autonomía (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Con estos antecedentes, la investigación de la práctica docente puede ser uno de los objetivos más significativos en este momento histórico. No sólo para conocer cómo los educadores/as logran que sus estudiantes aprendan, sino también, de qué manera incorporan paulatinamente las innovaciones educativas a su hacer y qué potencial de transformación poseen.

De acuerdo con lo anterior, la tutoría es más que guiar, hacer un seguimiento y apoyar al tutorado. Implica propiciar que fortalezca su proceso formativo, que sea capaz de construir un saber, una habilidad, una disposición. Así cumple un papel de acompañamiento, aprendizaje compartido, entendimiento, empatía, construcción de conocimiento y crítica. Es un compromiso formativo, con un fundamento educativo, social y humanista, porque enfatiza la interacción vital, emocional y social.

Estas acciones conllevan desarrollar en el tutor cualidades profesionales con un alto nivel de compromiso en cuanto a sus resultados educativos. Se trata de contar con una estrategia que recupere la práctica, valore la experiencia del docente, que tenga la habilidad de cuestionarla y, finalmente, que identifique los puntos de intervención



para, decididamente, modificarla hacia un estado de mejora continua. Este texto se inscribe en el último enfoque y ofrece un camino para lograrlo.

### **Un acercamiento al estado de la cuestión**

El propósito en este apartado es conocer cuál ha sido la producción de investigación en este tema, y cuáles sus principales temáticas. La consulta que se hizo en los repositorios de Dialnet<sup>4</sup> y Redalyc<sup>5</sup>, se establece que la tutoría está intrínsecamente relacionada con las diversas funciones educativas. Es una tarea compleja como lo es la naturaleza de la formación humana.

El periodo se delimitó a cinco años, de 2015 al 2019<sup>6</sup>, y los descriptores fueron tan genéricos como “tutoría” y “educación”. Se encontraron 230 publicaciones, de las cuales en los primeros años (2015 a 2017) se encuentran el 84% de ellas, por lo que parece que el interés en el tema esté disminuyendo. Por otro lado, de los documentos analizados, sólo dos se refieren a Educación Básica; los demás a Educación Superior, especialmente a universidades. La mayoría de los artículos son de España (42%) después de México (26%), posteriormente, con tres publicaciones cada uno, Ecuador, Argentina y Colombia; Brasil con dos y Chile, Cuba y Costa Rica uno de cada país.

De las 230 publicaciones, 50, que representan el 22%, están ubicadas en el ámbito educativo formal; se refieren a los docentes, su formación inicial o continua, a estudiantes y experiencias de evaluación de la tutoría en estos procesos, entre otras. Se describen a continuación los hallazgos en esta consulta. En algunas ocasiones se refiere varias veces una publicación porque aporta en diferentes categorías. La base de datos se encuentra en el Anexo 1.



*Tabla 1. Frecuencias de temas tratados en las investigaciones de asesoría*

<b>CÓDIGO</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Formación docente	12
Estrategias	10
Evaluación	6
Diversidad	6
Competencias	4
Estudiantes	4
Percepción	3
Calidad	3
Emocional	2
Total	50

*Fuente: Elaboración propia basada en las consultas de Redalyc y Dialnet*

La búsqueda en las bases de datos referidas arrojó un total de cincuenta investigaciones y propuestas referidas a la tutoría, específicamente en educación formal. El análisis se realizó de manera inductiva, donde se identificaron los temas o categorías a partir de las cuales se agruparon. Los dos temas más frecuentes en esta muestra tienen que ver con la tutoría para la formación docente, sea inicial o continua; el segundo, trata la tutoría como una estrategia para el logro de una meta. Con seis publicaciones cada una, se encuentran temas como la evaluación y la diversidad. Con cuatro frecuencias están los estudios de percepción, desarrollo de competencias y la tutoría para la mejora del aprendizaje estudiantil. Los temas con menos presencia, tres y dos publicaciones respectivamente, están los temas emocionales y relacionados con la calidad.

La mayoría de los temas sobre formación docente están dedicados a la formación inicial. El interés está puesto en las prácticas profesionales (Anabalón, Concha Toro & Mora Donoso, 2018), tomando como eje el prácticum (Tejada-Fernández, Carvalho-Días, & Ruiz-Bueno, 2017), la relación entre expertos y principiantes en el servicio docente (Metzdorff y Safranchik, 2017) o el impacto en la formación científico-investigativa del docente (González, Achiong Caballero, 2018). Como afirman Anabalón, Concha Toro & Mora (2018: 51) la acción



tutorial académica adquiere relevancia en la formación disciplinaria, entendiéndolas como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”; el desarrollo profesional docente y el perfeccionamiento institucional.

Por otro lado, se reflexiona sobre la tutoría en sí misma y su relación a la formación docente (Espinoza Freire, Ley Leyva & Guamán Gómez, 2019; Tejeda, 2016), y se estudia a la tutoría dentro de la diversidad de actividades docentes (Ponce, García, Islas, Martínez, Soto & Serna, 2018), y dentro de eso, el papel de la tutoría en la identidad de los formadores de docentes (Valdez, 2017). Este estudio indica que la identidad profesional está estrechamente vinculada con la docencia como función principal. Afirma que la acción tutorial es una tarea compartida que ofrece la oportunidad de entablar procesos de diálogo y participación con el alumnado, las familias y la comunidad local. Plantea la necesidad de modificar el programa de tutoría conforme a las nuevas necesidades de los estudiantes, sugiere mayor esfuerzo de planificación, coordinación e integración, así como de difusión de las diferentes acciones de orientación realizadas.

Sin lugar a duda, se observa un papel cada vez más protagónico del docente en la figura como tutor, como lo muestran estos artículos. Se leen diagnósticos sobre la formación pedagógica, didáctica y metodológica docente para comprender y determinar el rol y competencias del docente-tutor; se hacen propuestas para fortalecer sus acciones mediante instrumentos como guías docentes o diseños curriculares donde se incluye de manera preponderante la labor tutorial (Álvarez-Pérez, López-Aguilar, Peña, 2019). El objetivo de Angulo (2009) es presentar un plan coherente y global que apoye a los centros de Educación Primaria a fortalecer la tutoría para ayudar a los tutores en todas sus tareas. Especialmente, atiende la integración de nuevos alumnos, la cohesión del grupo, la mejora de la autoestima de los alumnos, el respeto a las normas, la solución de conflictos, la mejora de la convivencia, la relación con las familias, entre otras.

Se identificaron diez estudios agrupados dentro de la categoría de la tutoría como estrategia. Dos de éstos están asociados a la utilización de la tutoría para lograr el trabajo compartido (de León, González & Eslava, 2019) y como acompañamiento dialógico (Saldaña, 2018). Dos publicaciones de las buenas de prácticas tutoría virtual (Gamboa, 2013; Mora-Vicarioli, Hooper-Simpson, Durán-Gutiérrez, 2017).



También se investiga la tutoría como estrategia de aprendizaje (Fernández, y Barbagallo, 2017) y como estrategia para la orientación (Pérez y Martínez, 2015). Se estudian también nuevas modalidades, como es el desarrollo de tutorías a través de recursos virtuales, en grupos con metodologías activas y la desarrollada entre iguales. En estas publicaciones se constata la idea de que la tutoría académica es la principal estrategia que debe desarrollar el docente (García, 2016; Rekalde Rodríguez, 2016). No podía faltar partir de la investigación de la función clásica de la tutoría para la elaboración de las tesis en Educación Superior, y a la construcción de un modelo integral con ocho funciones, entre las que están, la formación profesional y de investigadores, docencia, entrenamiento, consejería académica, socialización, patrocinio y apoyo psicosocial (de La Cruz, García & Abreu, 2006).

Ya en este tema, una de las categorías de menor presencia (cuatro casos) se refiere a los estudiantes. Son valoradas como un recurso valioso para la formación universitaria en general (León y Lugo, 2015), y de manera específica para los conflictos en la escritura (Molina, 2017). En fin, se investiga su incidencia en el desarrollo integral del alumnado (Alonso-García, Rodríguez-García & Cáceres, 2018). No sólo se devela la tutoría como una forma de adquirir las competencias profesionales (universitarias y normalistas) sino de incidir de una manera estratégica y determinada en el proceso formativo del estudiantado. El desarrollo de la función tutorial es clave para su formación integral.

La evaluación como tema de actualidad está presente a través de seis estudios. Se evalúa el funcionamiento a través de escalas (Carrascosa & Fernández, 2019), las competencias específicas de tutoría a través de instrumentos psicométricos (Torrecilla, Burguera, Olmos & Pérez, 2018), e instrumentos de medida (González-Benito, Vélaz-de-Medrano, López-Martín, & Expósito-Casas, 2018). Tienen como objetivo diseñar y validar instrumentos de medida sobre la valoración de las tutorías, fundamentados teóricamente para que reúna las características psicométricas exigidas, tales como: fiabilidad, homogeneidad y validez. Los instrumentos se constituyen como una herramienta de utilidad en el desarrollo de las tutorías de acuerdo con las demandas y necesidades de sus estudiantes.

La tutoría cobra un relieve fundamental como una intervención educativa personalizada de acompañamiento y apoyo en la formación y en la configuración del proyecto personal y profesional del estudiante. Las fortalezas encontradas en los estudios evaluativos no ocultan las deficiencias que deben dar lugar a mejoras pertinentes



en las distintas dimensiones. (González-Benito, Vélaz-de-Medrano, López-Martín y Expósito-Casas, 2018; Lobato y Guerra, 2016). Igualmente se hace seguimiento y se ajustan los planes de tutoría a través de herramientas cualitativas (Ávalos, Merma, Hernández-Amorós, Urrea & Aparicio, 2018; Mapén, Pérez & López, 2015). En este último estudio, los resultados indican que el modelo de tutoría actual ha mostrado una serie de situaciones problemáticas que no le han permitido lograr sus metas; y que, si la tutoría se concibe como un proceso de acompañamiento personal, social y académico, entonces será necesario estrechar distancias entre profesorado y alumnado. Para eso es necesario plantear un modelo integral de tutoría que conduzca a los diferentes niveles o modalidades de tutoría que incluya la formación de todos los agentes en la institución. El estudio afirma que la función tutorial es un aspecto de la función docente, y ha de facilitar las condiciones a través de un plan estratégico construido de manera colaborativa.

En la investigación de León y Lugo (2015), se identificó que los tutores reconocieron que aún no se asumían como facilitadores de la autonomía. El grupo reconocía que sus prácticas se habían modificado parcialmente con la propuesta de los investigadores basada en el aprendizaje autodirigido y la autoformación de las y los estudiantes. Afirman que en este ejercicio de la tutoría en Educación Superior se desarrolló una dimensión ética-educativa.

También con seis artículos se explora la tutoría para la atención a la diversidad y el para diseño de programas de educación inclusiva. Esta se convierte en una acción fundamental en la formación inicial (de la Rosa, Santana, & Arvelo, 2017) o en la formación de profesores universitarios para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (Álvarez y López Aguilar, 2015). También es una alternativa de apoyo entre estudiantes para favorecer la inclusión (Azorín, 2017), o una alternativa para los centros educativos para lograr una gestión comunitaria e interactiva (Puigdellivol, Petreñas, Siles, & Jordi, 2019). En este sentido, se identifica como una manera de atender la diversidad en un centro de capacitación para el trabajo (López, Méndez, Pineda, 2017). Finalmente, también se investiga la importancia de la función tutorial focalizada en el género (González, 2019).

Asociado con este tema están dos investigaciones sobre la relevancia del aspecto emocional y cómo se atiende a través de la tutoría. Tal es el caso de García y García (2016), quienes proponen un escritorio emocional para estudiantes de bachillerato, y el reporte de intervención psicoeducativa en profesionales de la educación



va para la promoción de la resiliencia. Y la segunda, sobre el papel de los educadores en iniciativas de intervenciones psicoeducativas positivas en situaciones caracterizadas por riesgos psicosociales (Mattar, Fernandes & Vanderlei, 2018) En este reporte se presenta el concepto de intervenciones positivas, guiadas por los supuestos de la psicología positiva y por el fenómeno de la resiliencia. Se argumenta que a través de la tutoría de resiliencia en contextos de vulnerabilidad se configuran patrones de relaciones profesionales respetuosas y solidarias. Estos pueden ser preventivos de ambientes socialmente tóxicos y ayudar en la protección y prevención de amenazas al desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y sus familias. Se presentan dos ejemplos de prácticas de intervención positiva en el contexto escolar y sus respectivos resultados (Mattar, Fernandes y Vanderlei, 2018).

En el grupo de publicaciones se encuentran cuatro estudios enfocados en las competencias necesarias para ejercer la tutoría, como el trabajo de Zambrano y Cerna (2018) sobre las competencias del docente tutor en la nueva era pedagógica o exploración de la tutoría universitaria (Álvarez y Álvarez, 2015), y que proponen cómo ir del modelo actual a un modelo integral. Otro caso es el artículo sobre los resultados de la aplicación de una encuesta sobre las competencias pedagógicas que necesitan los tutores de educación a distancia de Tenório, dos Santos & Tenório (2016) que afirman que las competencias pedagógicas del tutor están relacionadas con los métodos, habilidades y posturas necesarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Motivar el aprendizaje, utilizar un lenguaje claro y amigable, aceptar la heterogeneidad del conocimiento, estimular la capacidad crítica, evaluar el desarrollo y proporcionar retroalimentación sobre las tareas, son habilidades necesarias en el aprendizaje a distancia. Las percepciones de diez tutores de instituciones de Educación Superior a distancia, sobre las competencias pedagógicas, se analizaron mediante un cuestionario; y uno de los hallazgos fue que los encuestados tenían competencias pedagógicas vitales para la tutoría, y las mejoraron a través de cursos en línea de corta duración (Tenório, Dos Santos & Tenório, 2016:183). Otra función de la tutoría la describen Torquemada y Jardínez (2019), que es la evaluación docente universitaria.

Son tres los estudios sobre diversas percepciones de la tutoría en la educación. Uno de ellos es la percepción del uso y funcionamiento de la tutoría de docentes y estudiantes (Klug, Antonella & Peralta, Nadia, 2019); las percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica (Chois-Lenis, Casas-Bustillo, López-Higuera, Prado-Mosquera, Cajas-Paz, 2017), y la investigación acerca de la



percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de educación infantil, de Hernández, Viudez & Guerrero (2015).

Otros temas asociados a la formación docente se identificaron en estudios relacionados con la tutoría en la gestión escolar. Tal es el caso de la búsqueda de la democracia en los centros educativos para la formación docente (Ceballos, 2017), y otra respecto a su funcionamiento en cuanto a la evaluación docente universitario (Torquemada, Jardínez & Jardínez, 2019); finalmente, una publicación de González, Martín, & Bodas, 2017 que recupera la experiencia de tutoría en el desarrollo de competencias docentes en un programa de posgrado.

El funcionamiento de los Centros de Formación Profesional Básica está relacionado con el nivel de logro de objetivos de la institución educativa, las tutorías desarrolladas en clase y el rendimiento del alumnado, así como la implementación de un itinerario graduado de planificación e implementación de micro clases, secuencias, unidades didácticas y proyectos integradores, emplazado en un circuito de comunicación fluida que alterna instancias de tutoría-tutoría con espacios de reflexión sobre la práctica, por nombrar algunos (Aramendi Jauregui, Lizasoain Hernández y Lukas Mujica, 2018).

En otros resultados obtenidos se observa que, los docentes consideran muy importante cubrir las necesidades de preparación académica en el ámbito tutorial, y a partir de este criterio se recomienda la utilización de la tutoría; como lo plantean las nuevas políticas de calidad universitaria (Zambrano y Cerna, 2018).

La calidad también es la preocupación de los investigadores de los procesos tutoriales, y se percibe como una forma de lograr la calidad de la Educación Superior (Rodríguez, 2017; Molina, 2004). De la misma manera se describe cómo tutelar unas prácticas externas de calidad (Linde-Valenzuela, 2017).

Queda claro que la tutoría es un elemento inherente a la función docente y al currículum, sobre todo en el contexto de formación de profesionales de la educación. Los estudios descritos denotan claramente la complejidad de la función de tutoría, ya que se convierte en una estrategia para la formación de profesionales o estudiantes, para la evaluación y la calidad, para la atención a la diversidad y a las necesidades o desarrollo emocional; se asocia con el trabajo en grupo y también en el formato individual. Se le reconoce como una herramienta valiosa en el trabajo presencial y virtual. Estas ideas complementan la identificación de las diferentes orientaciones que se describen en el apartado anterior.





Sin embargo, la tendencia de estos trabajos es tratar de responder al significado de esta acción y a describir sus funciones lo más acuciosamente posible. Es un tipo de interacción intersubjetiva que, si deja de lado sus atribuciones administrativas, presenta una posibilidad muy potente en los procesos educativos en general. De la misma manera recupera el sentido más sensible en la interrelación humana, y cómo incidimos unos en los otros para aprender en conjunto a ser mejores personas. Este es el mayor pendiente, tratar de comprender su entorno, que está inmiscuido de manera profunda en la naturaleza humana y su formación.

A partir de los siguientes apartados se encontrará las construcciones realizadas hasta la fecha sobre el trabajo de tutoría; producto de investigación, confrontación e indagación teórica. Se observarán diversos usos de teorías y de indagación empírica; siempre intentando producir el conocimiento desde una postura comprensiva y con énfasis en el constructivismo.



---

# **CAPÍTULO 3**

## **LA TUTORÍA Y SUS OPERACIONES DE SIGNIFICACIÓN**





Básicamente, la tutoría se dirige a modificar la práctica docente para que adquiriera la cualidad de transformarse para ser transformadora. Asumir estos principios compromete al tutor/a a propiciar las operaciones para lograr en los docentes una nueva construcción conceptual metodológica.

En ese sentido, la tutoría tiene como finalidad que el docente (tutorado/a) construya su modelo metodológico para transformar su práctica, es decir, modificar sus elementos y estrategias de un estado convencional a otro diferente, más educativo. Implica descentrar su práctica de constitutivos periféricos no esenciales, a otros eminentemente educativos; es decir, que propicien la transformación del estudiantado, que sea más eficiente; de tal manera que el producto que obtiene de esa experiencia en el aula sea la real apropiación de los conocimientos y haya desarrollado las habilidades previstas y otras. En el mejor de los casos que aporte a su proceso de autoformación (Sañudo, 2013).

Las tareas educativas, desde la perspectiva teórica de la investigación, representan en el o la docente una estructura intersubjetiva de sistemas de acción más o menos controlables, muchas veces centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje. Están basadas en las concepciones que tienen sobre lo que debe hacer en el aula; incluyen el contenido propio de la materia, sus hipótesis del proceso de apropiación del estudiante y sus concepciones metodológicas. A veces estas estructuras cognitivas se ejercen de manera casi automática, es decir, no siempre de manera reflexiva y, con frecuencia, no se recupera lo que producen en cuanto aprendizaje. El supuesto, en este caso, es que la tutoría plantea mediaciones que permite que estas estructuras y dispositivos se desplieguen en la interacción verbal y en ese espacio se dispongan para ser analizadas, cuestionadas y eventualmente transformadas por el propio docente.

### **Operaciones del proceso tutorial**

El proceso de transformación de la práctica del docente constituye, en sus diferentes etapas, el contenido o fondo del modelo de tutoría. En concreto, después de sistematizar la información anterior se consigue establecer una serie de principios sobre los cuales se puede desplantar una propuesta de tutoría. Estas preconcepciones construidas sirvieron de supuestos a partir de los cuales se pudieron caracterizar las operaciones (intervención estructurante) de la tutoría. (Sañudo 2013).



El modelo de tutoría tiene como unidad operativa la intervención estructurante, en donde la totalidad concreta a internalizar es la práctica docente a través de la recuperación de observables.

- La intervención estructurante opera por medio de interacciones verbales metacognitivas. Es una mediación lingüística que facilita el proceso de significación de un sujeto o grupo de agentes propiciando operaciones cognitivas pertinentes a cada uno.
- La operación cognoscitiva fundamental para propiciar es la reflexión ligada a la interacción individual o grupal. Deberá ser suficientemente potente para causar un desequilibrio que detone el proceso de construcción conceptual. Es fundamental considerar las posibles resistencias de parte del tutorado, ya que las estructuras anteriores han sido fuertemente reforzadas, no sólo por su experiencia sino por el mismo sistema.
- Una misma operación cognoscitiva puede tener distinta intención dependiendo de la dirección, es decir, que se dirija a la internalización - que implica que tiene el propósito de que el sujeto propicie o construya a partir de eventos externos - o a la externalización, que se refiere a expresar y utilizar conceptos construidos que modifican el hacer.
- La decisión del tutor/a acerca de cómo intervenir estructuralmente se da de manera emergente durante la interacción verbal. Es una habilidad que se desarrolla como un proceso de vigilancia metacognitiva que le permite intervenir de manera inmediata de acuerdo con la zona de desarrollo potencial del o la tutorada y sin perder de vista la meta trazada.
- El horizonte donde se mueve la tutoría son las concepciones previas, la recuperación de los observables por medio de registros, y las operaciones de significación del docente.
- Este proceso puede caracterizarse como la acción de innovar la práctica de un estado convencional a otro diferente; implica descentrar la práctica de constitutivos periféricos a otros educativos, así como la transformación de la estructura conceptual de la práctica cotidiana.
- El o la tutora debe considerar que el cambio de la práctica requiere de un esfuerzo que pone en conflicto al docente tutorado con su contexto inmediato. Cada vez que revise y reformule su práctica, el lazo de lo construido será más fuerte. Entre más posibilidades tenga de hablar de sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la alternancia se consolide.



Finalmente, la tutoría para la transformación de la práctica docente no sólo pretende la mejora del hacer, sino desarrollar en ellos (docentes) un nivel de consciencia que posibilite tomar decisiones en el momento mismo del trabajo en el aula, que garantice que los estudiantes logren formarse y aprender significativamente. Este proceso tiende a lograr la autodeterminación del sujeto, de acuerdo con González Rey (1989), y pretende que el docente desarrolle un nivel reflexivo de regulación gradual consciente, que implique que adquiera la competencia de la autorregulación (Piaget, 1981). El docente que aprende a controlar su proceso está consciente del mismo y es capaz de justificar sus acciones y dar cuenta de sus productos (Talízina, 1987).

Así, la transformación de la práctica docente no es un asunto simple, pero las soluciones simplistas casi nunca comprenden a los fenómenos en su total y cabal complejidad. Si se quiere incidir en la calidad de la educación, es necesario tratar de comprender esta acción en toda su amplitud. Este estudio intenta aportar una manera más de comprender la práctica docente.

---

# **CAPÍTULO 4**

## **LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SU POSIBLE TRANSFORMACIÓN<sup>7</sup>**





Conocer aquello que se va a modificar es indispensable, y en el caso de la transformación de la práctica, esto no es la excepción. El propósito primero de este estudio es la caracterización y formalización de una estrategia de tutoría (primer plano), y el objeto de estudio y transformación de la tutoría es la práctica educativa, que constituye el segundo plano de la investigación. Este apartado tiene la intención de traer a cuento resultados de investigaciones previas; algunas de éstas publicadas y anotadas en las referencias, y que le dan sustento y mayor certeza al presente texto; una producción más dentro de una línea de investigación en proceso.

Para este estudio la práctica educativa es un sistema de acciones intencionales parcialmente articuladas, desarrolladas de forma consciente e inteligible con relación a los esquemas de pensamiento y las experiencias profesionales, y que tienen la intención de promover la formación de un sujeto (Sañudo, 2004). Desde esta definición, una práctica docente es educativa, pero también lo es una práctica de gestión y la de tutoría, ya que todas ellas tienen el mismo propósito. Aunque esta investigación tiene como objeto la transformación y mejora de la práctica docente, en diversas partes del texto se habla de “práctica educativa” de manera más genérica y que incluye, por supuesto, la docencia.

En la acción educativa lo más evidente y analizable es el espacio de interacción existente entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. Es ahí donde se da la situación de aprendizaje, y en esta se conjugan los constitutivos dinámicos como son: las acciones propias del estudiante, las del docente, y la interacción entre ambos, en la que el contenido del programa se convierte en el eje. Cada una de estas categorías tiene a su vez diversas dimensiones; una, la parte observable en la acción educativa cotidiana, que es evidente; y otra, la dimensión interna más compleja y razón de ser de la primera [acción y significado] (Sañudo 2004).

La primera dimensión, entonces, se constituye de las evidencias observables. En la segunda dimensión, el proceso interno es el que guía las acciones observables, lo que el sujeto (estudiante o maestro) **piensa, siente, cree, supone y sabe**. Las acciones por sí mismas no tienen sentido, sino en función de esos **significados** que tienen de su práctica. Una acción educativa es una construcción reflexiva y autorregulable referida a un conjunto de actividades con sentido e intención transformadora; por lo que al tratar de desentrañar cada una de éstas, es necesario recordar que no son estáticos, ni siquiera sus relaciones lo son. Además, al ponerse en interrelación con el otro (docente-estudiante), se mezclan de tal modo que





conforman un sólo espacio la interacción. Esos significados sobre la propia práctica le dan sentido a las decisiones que cada docente realiza de manera interactiva en el aula; las acciones responden a esta significación.

Tanto el docente como el estudiante parten de procesos equivalentes, tal como muestra la investigación previa realizada en 1990. En esta se caracterizan los elementos que se operan en un espacio educativo, y cómo con una intención educativa uno de los agentes involucrados puede incidir en el proceso del otro a través de operaciones lingüísticas específicas.

En el estudio se identifican como equivalentes los procesos educativos de los estudiantes y los docentes; la diferencia estriba en que el estudiante pone en juego lo que sabe o está en proceso de saber (contenido), y lo que siente, cree, supone y piensa y opera cognitivamente con respecto a la asignatura y las elaciones con otras áreas. El o la docente usa lo que sabe de la asignatura, lo que siente, lo que cree y supone del alumno, y su proceso para establecer una estrategia que pone a trabajar mediante situaciones de aprendizaje; decide poner en práctica diversas acciones encadenadas con una intención educativa, es decir, que el estudiante aprenda. Este sistema de acciones constituye la lógica metodológica docente. El docente establece de manera más o menos consciente estas relaciones; mientras más sea capaz de hacerlas conscientes y mayor conocimiento tenga de éstas, más posibilidades tiene de interpretar lo que sucede, de mantener la vigilancia en su hacer, y por lo tanto, de poder tener el control de lo que quiere producir en sus estudiantes (Sañudo, 2013).

En este punto del proceso, el contenido elaborado se transforma, de significado en pensamiento verbal (Vygotski, 2010). La expresión de lo pensado posibilita la interacción con otros agentes que a su vez verbalizan sus significados construidos. Los estudiantes y el docente intercambian significados en el espacio de interacción producido en la situación de aprendizaje. La mediación por excelencia en el aula en este espacio de interacción es el lenguaje; permite la apertura de la conciencia a la realidad del otro, con la posibilidad de ser mutuamente modificadas. Por lo tanto, el lenguaje, como **expresión verbal**, muestra una porción del pensamiento que, de otra manera, permanecería oculta en la subjetividad de cada agente, en este caso, sea tutor o tutorado.

El docente, además de incluir el proceso de apropiación descrito, puede construir una mediación metacognitiva (Watzlawick, 1989)



que le permite, además de crear una situación de aprendizaje, recuperar la interacción misma, construyendo una lógica metodológica que articula los constitutivos mencionados. En el mejor de los casos, la conciencia y la reflexión conceden al docente pasar de un plano a otro, autorregulando y aprendiendo de su hacer. Le confiere una capacidad de descentración que le permite, a través de una estructura interpretante construida mayormente desde su experiencia, confrontar las evidencias aportadas por el estudiante con sus intenciones educativas.

La reflexión no es una operación cognoscitiva aislada; siempre se reflexiona sobre “algo” que puede estar asociado a un evento empírico, un contenido mental o lingüístico, o la relación entre éstos. Implica, de acuerdo con Pérez (2004) la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En el educador, la reflexión es un esfuerzo sistemático de análisis de la acción en el aula - lo que hace y produce - porque

La reflexión sobre la acción es un constitutivo esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional, y supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción, y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y el contexto (Pérez, 2004: 419).

El mismo autor la describe como la operación que recupera, evalúa y transforma la práctica. Trasciende una práctica personal cotidiana y alcance inmediato a una práctica investigativa, “ya que la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente” (Pérez 2004: 419). En este sentido, la reflexión promueve la resignificación en tres planos:

- Reconstruir la situación donde se produce la acción conduce al docente a redefinir la situación, reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.
- Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia de la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.

- Reconstruir los supuestos acerca de los procesos educativos aceptados como básicos y como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen los principios dominantes.

(Sañudo, 2013: 124)

Cada educador, como ya se ha insistido, es distinto. Las decisiones de cada uno son diversas frente a experiencias similares; depende de la red de significaciones que haya construido y de las estrategias que elija para responder a su contexto. Por esta razón, el conocimiento y transformación de su práctica es una reconstrucción social de su realidad laboral, que es movilizada a través de su capacidad de ser reflexivo. Con estos procesos se genera un nuevo conocimiento al dar cuenta cómo recupera sus acciones, las hace conscientes y, en función de lo que produce, cómo reconstruye su práctica. Es evidente que desde la reflexión tiene diversas funciones y niveles de profundidad. Sacristán plantea una creciente complejidad que va desde la reflexión hasta la reflexividad.

Esta forma “de poner en la reflexividad el motor de la racionalización de la práctica educativa, es una forma de entender la razón desde las **razones** de los sujetos” (Sacristán, 1999: 122). El autor plantea tres niveles de complejidad en la reflexividad de acuerdo con la función que desempeña en el proceso de transformación de la práctica.

**El primer nivel.** Es la dimensión de la experiencia inherente a la acción de carácter inmediato. La o el educador se distancia de su práctica a partir de herramientas como el autorregistro; le facilita la comprensión de su hacer, la puede caracterizar y la confronta con sus supuestos e imaginarios ¿Realmente educa?

**El segundo nivel.** Es un grado superior con una racionalidad más elaborada que promueve la relación recíproca entre la acción y el conocimiento científico. A partir de los procesos de reflexión-acción la teoría educativa se incorpora al proceso para comprender fenómenos y dar cuenta fundamentada de la lógica que se muestra en la práctica ¿Cuál es la lógica fundamentada de la práctica? ¿Cómo se significa?

**El tercer nivel.** Opera los dos tipos de reflexividad de manera simultánea, modificando las relaciones del educador con su práctica objetivada sobre la que reflexiona, recreando el objeto. Promueve la comprensión de los procesos de configuración del significado que inciden en la práctica. Es un nivel en donde se toman decisiones informadas sobre lo que se hace y qué produce, dónde se puede in-



tervenir para mejorar educativamente. Es decir, se comprenden las “razones” de las razones de la práctica ¿Qué se debe transformar de la práctica? ¿Da cuenta de cómo y qué produce educativamente?

De esta manera, la reflexividad sobre la acción transforma la práctica, y al mismo tiempo complejiza las formas en que la significa. Genera un nuevo conocimiento con acciones reflexivas propias de la investigación (Sañudo 2005).

Hasta aquí se describe la reflexión como principal operación cognitiva que moviliza la significación y, por ende, la práctica educativa.<sup>8</sup> Con la reflexividad como eje y herramienta para la transformación y de la práctica educativa, en la investigación se identifican algunas condiciones que son relevantes para la construcción del modelo rizomático de tutoría.

1. La práctica docente presenta una serie de contradicciones que deben ser superadas para generar cambios significativos en ella y que son material valioso para provocar desequilibrio cognitivo a través de la intervención estructurante.
2. La práctica docente está constituida por acciones independientes y en relación. El hacer consciente y la reflexión sobre éstas, permite iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano, que incluyen las posibles resistencias que puedan surgir. Estas acciones bien delimitadas conceptualmente le confieren orden y secuencia a la intervención.
3. Las condiciones de éstas en la práctica específica del docente difieren de una circunstancia a otra, el acercamiento sistemático y el análisis de la recuperación de esa práctica origina que se reconozcan las contradicciones y regularidades que en ella existen, posibilitando su transformación (Sañudo, 2013: 119).

La investigación da evidencias de que el docente que tiene la intención de innovar su práctica debe trabajar en ella desentrañándola para intervenirla y modificarla. En este sentido, la tutoría propicia el proceso de construcción, tomando como referente su pensamiento (creencias, supuestos, saberes, contenidos ideológicos) y su práctica (acciones, intenciones, y resultados). Camina junto al o la docente en acuerdo con sus avances (o posibles retrocesos) conceptuales, sin imponer ni invadir su proceso, entendiendo que ese acompañamiento implica un respeto y aceptación incondicional.

---

# **CAPÍTULO 5**

## **ANOTACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**





Como ya se mencionó, la propuesta metodológica para este trabajo de investigación supone una tarea compleja por los planos del estudio. El primer plano es el objeto de este trabajo, es decir, la caracterización de la tutoría construida en un espacio formal y presencial. A su vez, el objeto de la tutoría es la posible transformación y mejora de la práctica docente como efecto. Los distintos planos metodológicos requieren cada uno de un tratamiento acorde a su naturaleza; sin embargo, asumiendo esta aseveración, ambos son pertinentes a la metodología cualitativa, cuyo fundamento histórico y línea epistemológica se encuentra en el “*verstehen*” (Weber, 1987)<sup>9</sup>, y en varios momentos se adscribe claramente al constructivismo.

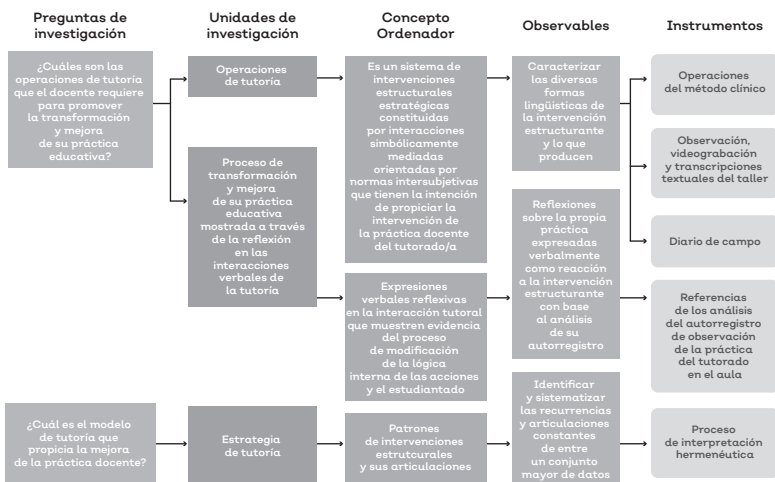
Así, dentro del marco de la epistemología interpretativa, la opción es utilizar la complementariedad, donde es posible articular diferentes mediaciones para producir un conocimiento educativo de mayor profundidad; en este caso, el método clínico piagetano para el plano de la tutoría, complementado con la observación para la recuperación de la práctica docente de los tutorados y de la misma tutoría en operación. Ambos cuentan con instrumentos propios y análisis sistemático de los objetos de estudio. Y, finalmente, una construcción hermenéutica a partir del corpus que se genere para sistematizar los resultados y tender hacia una posible teorización que tenga como producto una estrategia de tutoría que se convierta en el conocimiento útil del estudio. Los propósitos son:

1. Identificar y sistematizar las operaciones de tutoría que el docente de Educación Media Superior requiere para reflexionar sobre su práctica que lleve a su transformación y mejora educativa.
2. Construir, con base a la sistematización anterior, una estrategia de tutoría que propicie la mejora de la práctica educativa, que sea útil para las diversas prácticas educativas de cualquier nivel educativo.

Cada uno de los elementos metodológicos se muestran en el Cuadro 1, de manera ordenada, que permite establecer la pertinencia de cada uno de acuerdo con las preguntas investigativas. Se describen de manera vertical las preguntas de investigación, sus unidades de investigación, sus correspondientes conceptos ordenadores y sus observables, y derivado de eso, las herramientas pertinentes. De manera horizontal evidencia la articulación lógica de cada elemento con su antecesor en función de la naturaleza de cada objeto y de su concepción teórica dentro del paradigma comprensivo.



Figura 1. Cuadro de congruencia metodológica



Fuente: Elaboración propia

Se trata de desentrañar las mediaciones lingüísticas (intervención estructurante en la tutoría), y qué efecto educativo tienen (transformación de la práctica). Se trata de observarlas y documentarlas para analizar cómo los sujetos se relacionan, organizan y significan las acciones de su práctica y, en su caso, construir patrones a través de evidencias teórico-empíricas. Es un ejercicio de interpretación en busca de significado (Shulman, 1986).

### Cómo describir el proceso de tutoría

El diseño se realiza en dos fases, la primera se asocia a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las operaciones de tutoría que el docente requiere para promover la transformación y mejora de su práctica educativa? Para lograr responder se planearon tres talleres con docentes voluntarios de Educación Media Superior de instituciones de la Universidad de Guadalajara, de asignaturas diversas y características de formación y experiencia distintas. Dependiendo del número y de su lugar de adscripción es el espacio donde se lleva a cabo.

Cada taller de quince horas presenciales (además del trabajo individual) está constituido por grupos de tres instituciones con un total de ciento veinte docentes; dos en la zona metropolitana de



Guadalajara, Jalisco, y uno en una institución a dos horas de la ciudad.<sup>10</sup> En total asistieron ochenta y cuatro docentes, de los cuales, 47 por ciento eran hombres y 53 por ciento mujeres. En total, estos docentes atendían ciento ochenta y tres grupos con un promedio de cuarenta y ocho alumnos cada uno; de los cuales, la mayoría eran de cuarto semestre y los menos de segundo. Los docentes que asistieron se han preparado en su mayoría en inglés, Medicina, Derecho, Psicología y Física, las asignaturas preponderantes eran del área de humanidades, Físico matemáticas y Ciencias Naturales. Sólo el 53 % impartía la asignatura que le correspondía por su preparación académica, el 22 % atendía una materia asociada a su profesión, y el 25 % de ellos estaba a cargo de una asignatura en la que no fueron formados.

Desde el planeamiento de la estrategia, el taller permite el proceso de construcción individual, respeta las resistencias y el foco que cada uno quiere poner a su análisis y el proceso personal de construcción. Por otro lado, el trabajo en grupo permite contar con una condición más: compartir y discutir la experiencia entre iguales. De acuerdo con la clasificación elaborada por de la Cruz, García y Abreu (2006) esta estrategia es una propuesta híbrida entre la tutoría individual y la tutoría de grupos medios (12 a 20 integrantes). Los mismos autores afirman que estos tipos no son excluyentes, sino complementarios.

Como apoyo al desarrollo de la reflexividad de los docentes, se recurre a la observación como mediación y al registro como herramienta. Cada participante realiza videograbaciones de la práctica y se transcriben de manera textual, enriquecidos con observaciones contextuales. Los registros recuperan la práctica docente de cada uno de los participantes de los talleres, y se analizan a partir de los constitutivos de la práctica (reflexividad de primer nivel). Igualmente se videograba y transcriben las sesiones del taller para analizar las operaciones de tutoría e identificar su lógica que será insumo para la construcción del modelo de tutoría.

La observación es entendida como un método por algunos metodólogos, y lo refieren a un marco teórico específico (Postic y Ketele, 2000). Algunos otros lo mencionan como técnica en función de la actividad del investigador y de la función que tenga en el diseño, que es el caso específico del registro. El registro es considerado un documento, un texto que permite la interpretación, no se afecta la marcha de las sesiones de clase (Rojas, 2011). Se define como una mediación para recuperar objetos y hechos que pueden ser visiblemente percibidos. En este caso recupera las acciones que se realizan





en el aula y las registra a través del lenguaje oral producido, y se complementan con elementos de lenguaje no verbal, ambiente y contexto.

Desde la perspectiva constructivista de Coll, “la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos” (1996:82). Afirma que el sujeto que observa sólo tiene acceso a una parcela de realidad delimitada por configuraciones de estímulos que potencialmente lo influyen, pero en la observación, sólo atiende a una parte de esos estímulos. La selección de estos está determinada por el conjunto de esquemas que son construidos en su historia personal y que constituyen las categorías significantes. Esto es lo que le permite atribuir significación a determinados estímulos en detrimento de otros.

Desde esta perspectiva, el docente, aunque la técnica de registro recupera puntualmente las acciones a través de la transcripción textual, el análisis, la discusión, interpretación y posterior intervención dependen inicialmente de las categorías significantes construidas por cada uno, posteriormente, de las categorías construidas en el proceso de tutoría.

El diario de campo es también un instrumento de la observación, en este caso diferida; se realiza al final de cada sesión y se confronta con los registros textuales, al mismo tiempo que los amplía. El diario de campo considera contribuir al conocimiento

mucho más realista de las dificultades y complejidades de toda investigación; requiere un registro y explicación de los cambios, las decisiones, los incidentes, y cuanta otra información sea necesaria para llevar a cabo una revisión de todo el proceso de investigación” (Vázquez y Angulo, 2003: 41).

De acuerdo con Stake (1999) en la investigación cualitativa se registran los acontecimientos que ofrecen una descripción para posteriores análisis, y el diario de campo narra episodios que se convierten en una oportunidad valiosa para encontrar buenos momentos que revelen la complejidad del caso.

Este instrumento es un registro de lo que puede ser interpretado cualitativamente, como hecho significativo. Permite sistematizar la experiencia y reelaborar y consolidar el conocimiento teórico-práctico, para convertir la práctica en una posibilidad investigativa que genere nuevo conocimiento y, por ende, nuevas estrategias de intervención (Galindo, 1988)



La estrategia funcional de los talleres es la intervención estructurante como tutoría individual y el planteamiento de situaciones de confrontación con preguntas que generan conflictos cognitivos a partir de discrepancias entre el discurso de cada docente, las lecturas pertinentes y los análisis de cada registro.

A partir del corpus obtenido del registro, es necesario trabajar en un segundo nivel de análisis con el material documentado. Esto implica identificar las regularidades y reconstruirlas en redes o matrices, contextualizarlas, y finalmente mostrar los hallazgos en textos descriptivos (Miles y Huberman, 1994). Las sesiones grupales se centran en la reflexión y la discusión, de tal manera que se convierten en el insumo para la discusión en el taller, utilizando diversos documentos teóricos (reflexividad del segundo nivel). El producto final es una propuesta de intervención de la práctica que se hace evidente por medio de uno o dos registros más (tercer nivel de reflexividad). Durante ese proceso se utilizan las diversas operaciones de tutoría de mayor alcance y profundidad para generar el nivel de reflexión que lleve al tutorado a consolidar su nueva forma de realizar su práctica.

La intervención tiene como fin específico lograr la reflexión en el docente que participa en el taller; de manera que logre recuperar, formular, analizar, confrontar y transformar su práctica. Tal como se ha mencionado (cf. pág. 48), se intenta llevar al docente a una reflexión para la reconstrucción de la propia experiencia mediante

- Reconstruir la situación donde se produce la acción, por medio de registros de observación, para que el docente reinterprete las situaciones conocidas o tenga presentes las ignoradas.
- Hacer conscientes sus conocimientos profesionales adquiridos.
- Reconstruir sus supuestos docentes básicos (Sañudo. 2013: 123).

La totalidad por indagar es la práctica docente a través de recuperaciones de los observables. La expresión del proceso de construir significados se observará en la transformación de su práctica. Por medio de la interiorización de la acción es posible que se incorporen al sujeto y posteriormente en su condición operativa de ser reversible (Piaget, 1981), es decir, es autorregulable. Se pueden transformar esas primeras acciones analizadas en otras más intencionadas y controladas.



El proceso tutorial requiere, como todos aquellos que involucran los cambios en las personas, la disposición o la voluntad del tutorado. La resistencia es algo esperado en estas situaciones; así que se convierten en riesgos en la investigación y eventualmente en potenciales limitaciones.

El primer riesgo es que el educador acepte que es posible modificar su práctica, encuentra muy difícil y presionante considerar su necesaria transformación. Otro riesgo es que el tutorado aprenda a identificar los factores esencialmente educativos de su práctica y desarrolle las habilidades necesarias para registrarlos. Un siguiente riesgo es que el docente acepte ser el dueño de su proceso, que se acerque e investigue su práctica de tal manera que explore y contraste su labor con modelos teóricos pertinentes. Cada uno de estos riesgos obstaculiza la continuidad del proceso de tutoría, pero además puede promover la simulación en los tutorados.

El proceso metodológico de la investigación se somete a una validación que consiste en la confrontación y verificación de cada una de las inferencias e interpretaciones a través de evidencias empíricas. La confiabilidad se establece a través de registros de observación realizados por un investigador ajeno al proceso, confrontado con un diario de campo elaborado al final de cada sesión. Implica obtener resultados equivalentes con dos instrumentos (triangulación metodológica). Se analizan de la misma manera las contra evidencias disconfirmatorias en los supuestos categoriales secundarios (Tomé, 2013). El trabajo en su conjunto es confiable en la medida en que se argumenta y se da evidencia de la pertinencia de los instrumentos con respecto al conjunto de observables. En nivel de concreción es micro social, entre lo individual (proceso de transformación docente) y grupal (proceso de aula).

De hecho, la simulación es una de las actitudes más conocidas y practicadas en Educación. De acuerdo con esta perspectiva, la problemática se encuentra en la falta de estrategias tanto institucionales como de los mismos educadores para generar acciones de formación inicial y continua que impacten en la realidad educativa. No es probable que se observen cambios cualitativos en la educación a menos que la práctica concreta del maestro sea tocada de manera crítica.

### ***Naturaleza y proceso de la tutoría***

Sañudo (1990) propone, en esta parte del proceso, una categoría construida, que es la intervención estructurante, definida como facilitación del proceso de significación de un sujeto o un grupo de agentes a través de propiciar las operaciones cognoscitivas



pertinentes por medio de interacciones verbales. La intervención estructurante es una mediación lingüística que utiliza como dispositivo la discrepancia cognitiva (Piaget, 2012) y tiene como meta el desarrollo de la metacognición. En este caso se usa como la herramienta fundamental de la tutoría para promover la resignificación de la práctica docente.

La intervención estructurante puede tener dos funciones cardinales: 1) propiciar la construcción cognitiva de conceptos y crear estructuras y redes de significación, y 2) establecer relaciones con y entre los objetos de conocimiento externos al sujeto, y además facilitar el tránsito del pensamiento verbal a la expresión lingüística. Así, la mediación que permite la apertura del proceso individual para ser transformado es el lenguaje de acuerdo con su direccionalidad; y la intervención estructurante puede funcionar:

- a. **Externalización.** En donde la operación se dirige del proceso interno hacia la realidad objetivada. Está constituida por acciones que evidencian la comprensión del objeto de conocimiento. La dirección se refiere al movimiento de exteriorizar el pensamiento verbal o significado en expresión lingüística convencional y en acciones derivadas. El proceso interno se explica desde las teorías cognoscitivistas de apropiación de contenidos que se hacen evidentes a través de acciones lingüísticas (Eco 1983 y 2016; Pross, 1980; Vygotsky, 2010; Lonergan, 1989; Piaget 1981).
  
- b. **Internalización.** El proceso que va desde la interacción del sujeto con un objeto de conocimiento hacia las estructuras mentales. Se modifican las estructuras conceptuales y se acumula progresivamente el contenido, se produce una realidad subjetiva. La conciencia en este proceso posibilita la metacognición (Wastlawick, 1989; Bruner, 1990), y además de contener el proceso anterior, recupera las acciones del proceso educativo que se encuentran presentes en la interacción, permitiendo la construcción de su lógica metodológica. Igual que en el caso anterior, el lenguaje es la mediación que el docente utiliza (Vygotsky, 2010) para construir un espacio intersubjetivo (Berger y Luckman, 2003) entre los agentes estudiante-docente o docente-tutor.

De acuerdo con la investigación precedente, el educador/a que tiene intención de innovar su práctica, debe identificar cada uno de los



constitutivos que la conforman, y de manera enfática analizar si produce aprendizaje y con qué calidad. A la tutoría le corresponde propiciar y apoyar este proceso de conocimiento y mejorar la práctica a partir de valorar su experiencia, y en congruencia con su proceso personal.

En este proceso, la intervención estructurante se convierte en el elemento funcional y fundamental del trabajo en la tutoría; propicia el conocimiento y la reflexión en y sobre cada uno de sus constitutivos de la práctica (acciones del docente, del estudiante, y ambas contenidas en la interacción, contenido y estrategia en las situaciones de aprendizaje), especialmente a partir de su intención educativa y lo que realmente produce. Aunque todos los elementos se analizan desde dos perspectivas isomórficas, su proceso interno y sus evidencias externas en las acciones concretas, la transformación de la práctica se da en la lógica de la práctica misma, es decir, en su racionalidad, al dar cuenta de la secuencia de acciones en congruencia con la intención, y validada en función de lo que produce: aprendizaje para todos y todas.

Por lo tanto, se puede definir como tutoría al sistema de intervenciones estructurantes, estratégicas, constituidas por interacciones simbólicamente mediadas, orientadas por normas intersubjetivas que tienen la intención de propiciar la intervención de la práctica educativa del tutorado/a. Es un sistema porque implica un encañamiento de acciones con una intención definida. Es una acción porque se constituye de una serie de actos humanos necesariamente intencionados, que sólo pueden ser reconstruidos a través de la interpretación. Es una acción comunicativa porque las acciones educativas son procesos de interacción fundamentalmente verbales que se encuentran en un espacio intersubjetivo, que buscan congruencia y significación común. Es estratégica porque se decide y conforma de acuerdo con una intención esencialmente educativa, interviene de manera emergente, dialogal y crítica, de acuerdo con una competencia comunicativa construida, que incluye una serie de saberes y capacidades pragmáticas dirigidas a modificar el proceso de los integrantes de la tutoría.

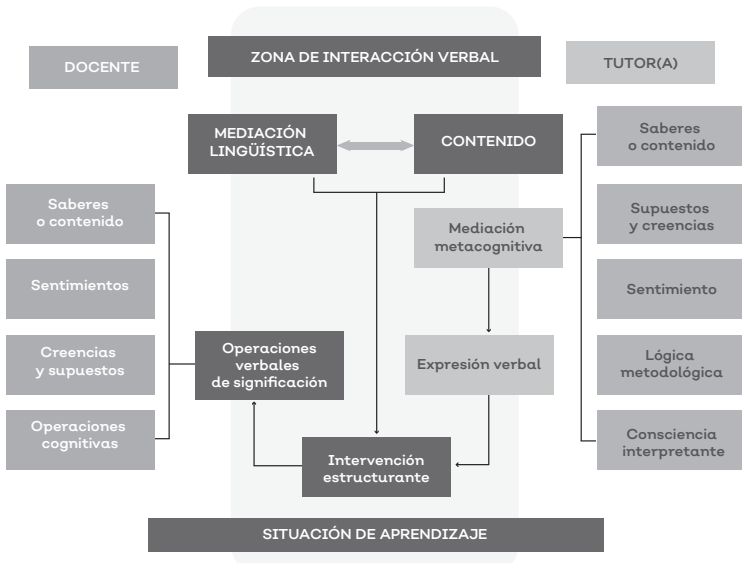
La tutoría se constituye de interacciones simbólicamente mediadas porque las personas se vinculan entre sí interpretándose y reaccionando en función de sus actos verbales. Las interpretaciones están orientadas por normas subjetivas, y no se dan al azar, sino de acuerdo con sistemas de acciones complementarias, recíprocas y de consenso; uno a la intención de la construcción conceptual, y otro al propiciar esa construcción. En este espacio comunicacional



de interacción verbal es donde se encuentran dos subjetividades con posibilidad de ser congruentes y significar en común. A este contacto, que implica la transformación de la estructura cognoscitiva o afectiva subjetiva en ambos interlocutores al ponerse en contacto, se le llama intersubjetividad. La interacción simbólica, entonces, se refiere a la interpretación constante en el acto en conjunto entre tutor-tutorado que da paso a reacciones pertinentes que evidencian el contacto intersubjetivo. La intersubjetividad está dada por la vinculación entre las dos realidades subjetivas, la del docente y la del tutor.

En este sentido, aunque estos agentes integrantes del proceso de tutoría comparten su dinámica de manera paritaria, uno de ellos se encuentra en un segundo nivel de vigilancia (Bachelard, 2004) del proceso educativo desde donde propicia y facilita en el docente que construya un modelo metodológico de su práctica. De la misma manera que se construye un espacio intersubjetivo entre docente y estudiante, se construye entre docente y tutor/a; el mundo construido por el docente es individual e intransferible y debe ser tocado por el tutor/a. El tutor/a deberá tener sólidamente construido su modelo de interacción y de intervención, que funciona como un esquema interpretativo y de la intersubjetividad. Un esquema de los componentes de la tutoría y cómo se articulan en proceso descrito se puede analizar en la Ilustración 1.

Figura 2. Componentes de la tutoría y sus interrelaciones



Fuente: elaboración propia



Como ya se ha reiterado, la mediación fundamental en la tutoría, igual que en cualquier proceso educativo, es el lenguaje. La forma de contacto entre ambos es a través de la interacción lingüística. El tutor/a debe contar con una competencia comunicativa que implique un esquema dialogal para propiciar aquellas operaciones que permitan la transformación de la práctica y la construcción de una estrategia educativa personal. El diálogo se convierte en una condición indispensable para descartar el asistencialismo y promover la toma de conciencia a partir del desarrollo de la intersubjetividad (Nethol y Piccini, 1990: 102).

Para establecer el diálogo con el docente e iniciar una comunicación donde se construya un espacio intersubjetivo, es necesario contar con una competencia comunicativa; que de acuerdo con Habermas (2010) es un conjunto de saberes y capacidades pragmáticas que poseen los agentes de un grupo para establecer contactos de interacción con otros miembros del mismo grupo, a través de reglas pragmáticas. La comunicación, menciona González Rey (1989), en la interacción verbal tutor/a-docente puede ser una vía para dar oportunidad para que se dé el proceso. En la interacción verbal se expresan las operaciones cognitivas, como instrumentos reguladores, y las afectivas se muestran en actitudes como estructuras organizadas y estables frente a su práctica docente; implican apoyo y respeto incondicional.

Por esto, este trabajo está centrado en las condiciones de la comunicación mediante el lenguaje que, de acuerdo con Berger y Luckman (2003) es el medio para instalar, mantener o modificar los esquemas internalizados durante la historia y experiencia del y la docente. La comunicación es la vía a través de la cual se expresan las relaciones sociales, tiene implicaciones prácticas, afectivas y cognitivas. Es durante este proceso, como dice González Rey (1989), que es viable que los motivos se transformen.

La comunicación no siempre es exitosa y clara, el tutor/a da cuenta de que la intersubjetividad no siempre se produce tan rápido o es tan consistente como se requiere durante el proceso. La investigación dice que las perturbaciones en esta comunicación se dan cuando las expectativas no son recíprocas; igualmente, la intersubjetividad se mantiene mientras existen formas de entendimiento mutuo.

El este espacio intersubjetivo, el propiciar un diálogo con el docente no es suficiente, es indispensable que el tutor/a tenga la intención clara de desarrollar en el o la docente el poder para que recupere, analice, sistematice y transforme su práctica. Funciona



epistemológicamente como el conflicto cognitivo piagetano, donde la interacción del sujeto (docente) con el objeto de conocimiento (su práctica) le provoca discrepancias cognitivas que movilizan y reorganizan sus estructuras mentales incrementando la calidad y eficiencia en la forma en que operan (Piaget, 2012). Por esto, como ya se describió antes, se contempla como unidad lingüística operativa la intervención estructurante, y a la reflexión como la operación cognitiva más productiva.

Una de las intenciones fundamentales de este trabajo es caracterizar las diversas formas lingüísticas de la intervención estructurante durante la tutoría. Es intervención porque el objetivo es modificar las concepciones y estrategias docentes, y es estructurante porque mueve las estructuras cognitivas que le dan sentido y significado al hacer profesional del y la docente. Se utilizan diversas formas y tipos de intervención lingüística en función de la etapa del proceso de acuerdo con los supuestos estratégicos del tutor, así como su intencionalidad. Esto exige que las intervenciones lingüísticas sean diferentes de acuerdo con cada caso particular. Esta intención se opera a través de diversas formas reflexivas. La reflexión del docente tutorado reestructura su autocomprensión, reorientando su acción; puede ser crítica si se refiere a algo nodal, hace conscientes los factores inconscientes y, finalmente, fomenta la reconstrucción racional de la práctica del docente.

### ***El taller, espacio de interacción tutorial***

El espacio específico de la investigación se encuentra en la interacción de tutoría donde se realiza el proceso de construcción metodológica educativa. El objeto de conocimiento en ese proceso se encuentra en ese espacio de interacción que proporciona el taller antes mencionado. Reiterando, la estrategia de análisis y transformación de la práctica es la tutoría basada en la intervención estructurante. Los supuestos a partir de los cuales se parte en el taller tienen que ver con los previos que se establecen como hipótesis, pero también como principios iniciales.

- La sola voluntad del docente es insuficiente para lograr el cambio, es necesario que exista una acción intencionada y formal que lo dirija hacia ese punto. Y esa acción puede ser la tutoría dirigida a la práctica individual.
- Para este trabajo se define educación como el proceso de apropiación/construcción por parte de un individuo de un significado que le permita organizar, interpretar y transformar la realidad. Esta definición abarca tanto el proceso estudiantil, como el de la docencia o del gestor.





- Los educadores, en general deben dar evidencias de que sus estudiantes se han apropiado de significados de interpretación de la asignatura en cuestión, o que han logrado los propósitos que se han planteado en los aprendizajes esperados. Si este supuesto no se cumple, el trabajo educador es nulo.

Estos dos últimos supuestos implican que para promover el análisis de la práctica es indispensable tomar en cuenta como principal constitutivo, el proceso del estudiante. Como este no se puede dar aislado, es pertinente tomar en cuenta la lógica específica del contenido en donde se actualiza el proceso. La lógica específica del hacer del maestro en el aula es la variable principal como objeto en la tutoría.

La lógica del docente, del estudiantado (la interacción entre ambos) y del contenido, son las categorías que constituyen la materia prima para el trabajo de la tutoría en el taller. Ciertamente, existen más constitutivos en el proceso educativo, uno de los cuales es la lógica de las intenciones donde intervienen los valores de los participantes o, también, la que se refiere a los productos; aunque son constitutivos del proceso, el foco en este caso se centra en las mencionadas.

La estrategia metodológica para trabajar en el taller está basada en algunas de las operaciones que se han identificado hasta ahora y que formarán parte del modelo de tutoría que se quiere construir. La unidad funcional de estas operaciones, la intervención estructurante, ya descrita en el apartado anterior, determina el tipo de interacción que realiza el tutor con cada docente o con el grupo para confrontarlo con sus supuestos, con la teoría o con las mismas intenciones educativas y lo que producen. El proceso detona el desequilibrio cognitivo promoviendo las estructuras necesarias para ir avanzando en la mejora de la práctica docente en la misma acción.

Igual que el proceso del docente, se recupera mediante registros la experiencia de la tutoría en el taller, y busca poder construir con ellos las categorías necesarias para determinar el modelo de tutoría. El análisis es de tipo categorial dialéctico, es decir, se parte de los supuestos planteados, se focaliza en la interacción, pero a partir de ahí se identifican las recurrencias de manera inductiva.

Se utiliza una matriz para la organización de los datos durante el análisis de la tutoría. Esta matriz pone juntas las intervenciones similares y las relaciona con las respuestas y participaciones que acompañan a estas intervenciones por parte de los y las docentes. Así, se puede analizar el tipo de intervención y lo que produce. La matriz se utiliza para caracterizar las operaciones de tutoría donde



se analizan tres categorías para determinar qué tipo de intervención es más efectiva en cuanto que propicia movimiento en la práctica del docente. En la primera columna se anota una descripción breve de la interacción verbal del docente, enseguida el contenido al que se refiere, y en la tercera - directamente ligada a la intención de la pregunta investigativa - se anotan textualmente las interacciones verbales de la tutoría.

Aun cuando esta primera etapa conduzca a un nivel descriptivo, la finalidad de este estudio va más allá y pretende hacer interpretaciones de lo producido. La idea es aportar no sólo una explicitación, sino que esta sea comprensiva del fenómeno; de tal manera que sea posible su reproducción y lograr un nivel de predictibilidad.

La reconstrucción de los procesos que ocurren en la vida diaria del sistema educativo permite analizar sus acciones históricas en la realidad cotidiana (Rockwell, 2018). El tutor/a debe identificar - en el texto derivado del discurso, del relato o de la práctica - estos elementos y desentrañar sus interrelaciones para propiciar que el docente sea capaz de realizar el proceso de construcción metodológica personal.

Así, se realizan dos procesos simultáneos, el del docente en el aula y el del tutor que analiza junto con el docente las acciones en su práctica. Las dos dimensiones son de pertinencia educativa; son procesos paralelos pero interdependientes. Con estos procesos se pretende trabajar en un segundo nivel de vigilancia, como menciona Bachelard (2004). El primero correspondería al dominio que el docente tiene del proceso de sus estudiantes y, el segundo - que nos ocupa e incluye el primero -, el dominio que el tutor/a debe tener del proceso del docente. Con la búsqueda de un modelo de tutoría, se pretende construir una aproximación a una estrategia que facilite la autorreflexión y transformación de la práctica de cada docente. “Como en los métodos de corte cualitativo en paradigmas comprensivos, la validación de los resultados no depende de las condiciones en las que se han obtenido sino de la utilidad de las hipótesis que se generan” (Delval, 2012: 85).

### **Cómo construir un modelo rizomático**

Aquí se describe la metodología y diseño de la segunda parte de la investigación que responde a la pregunta **¿Cuál es el modelo de tutoría que propicie la mejora de la práctica** educativa? La primera pregunta que surge ¿Es posible construir un modelo educativo desde un fundamento tanto teórico como empírico? Este es el tema de



una larga discusión entre los filósofos de la ciencia debido a que se trata de un término polisémico, ya que caben numerosos productos que van desde un simple esquema mental, hasta los sofisticados modelos de simulación numérica. Cualquiera de estos productos son un propósito común en los resultados esperables de investigación. Enseguida, el apartado trata de explicitar la posición desde la cual se plantea el uso de un modelo para mostrar cómo operaría la tutoría desde un nivel de mayor abstracción que permita su aplicación en diversas funciones y niveles educativos.

### ***Posibilidad de construir un modelo de tutoría para la formación***

La ciencia es un proceso de producción social de conocimientos que depende tanto de hacer observaciones rigurosas de los fenómenos como de establecer teorías que les den sentido. En esta lógica, los resultados de la investigación educativa aportan información, ideas y habilidades analíticas para enfrentar de forma pertinente problemáticas presentes en la educación. Aunque, en general, los científicos aceptan la imposibilidad de alcanzar la verdad absoluta y asumen la incertidumbre propia de la naturaleza del conocimiento, con un amplio consenso están de acuerdo en que la mayor parte del conocimiento científico es durable. Afirman que es cierto que no tiene una condición definitiva y que la modificación de las ideas es la norma en la ciencia. Ese conocimiento es el que llega al ciudadano para ser usado en la toma de decisiones cotidianas.

Debido a la naturaleza social de la ciencia, la distribución social de la información científica es fundamental para su progreso. Hay que considerar que es una tarea fundamental hacer accesible el conocimiento científico respetando su naturaleza histórica. Una estrategia posible es identificar los elementos esenciales más consistentes y sus relaciones para establecer patrones, y a partir de ahí lograr un modelo que permita una mayor y más potente alcance y uso.

En general, un modelo es un constructo realizado por el intelecto, pero tomando en cuenta sus especificidades y su origen se pueden encontrar numerosas clasificaciones de modelos; cuando en las décadas de los años sesenta y setenta comenzaron los estudios sobre modelización en el ámbito de las ciencias naturales. Un modelo, en esta corriente tradicional, es la representación de las relaciones entre algunas cantidades o cualidades definidas formalmente, generalmente en términos matemáticos o físicos (Jeffers, 1982).

La discusión sobre el tipo, la forma de construir y usar los modelos se genera entre epistemólogos, científicos, investigadores y filósofos de la ciencia, principalmente. Algunos de ellos, dudan del interés de las diversas clasificaciones de los tipos de modelos; mucho más por-



que en la actualidad, una parte de ellos son compuestos o híbridos, es decir, que incluyen tipos de diferente naturaleza. Una primera clasificación identifica los siguientes tipos de modelos:

- a. Matemáticos. Son sistemas de ecuaciones y proposiciones lógicas que intentan representar las relaciones entre variables (propiedades mensurables del sistema cuyas magnitudes varían en el tiempo) y parámetros (cantidades temporalmente invariables que caracterizan al sistema). Cuando en la elaboración de modelos matemáticos se acude al uso de los ordenadores puede hablarse de modelos computacionales; es más sencillo y abstracto que el original.
- b. A escala. “Se admiten unas convenciones que pueden consistir en la igualdad de algunas características del original y del modelo, y en la proporcionalidad de otras” (Fernández, 1997: 174). El cambio de escala puede introducir algunas distorsiones.
- c. Físicos. Son prototipos a escala reducida, construidos generalmente en el laboratorio con materiales de distinta naturaleza. Se asume una similitud dinámica entre el modelo y el sistema real para simular su comportamiento.
- d. Mentales. Es la representación mental de estructuras y procesos, de rasgos y procesos que constituyen.
- e. Semánticos. Formalización lingüística de los significados del usuario, generalmente es de orden interpretativo.
- f. Analógicos. “Pueden consistir en cualquier objeto material, sistema o proceso destinado a reproducir de la manera más fiel posible, en otro medio, la estructura o conjunto de relaciones del original (Fernández, 1997: 175).
- g. Teorético. No son construidos “su uso consiste en introducir un nuevo lenguaje, sugerido por una teoría conocida, pero ampliado a otro dominio de aplicación (Fernández 1997: 175). De acuerdo con el autor es especialmente relevante para las ciencias sociales. El modelo teorético se usa, en sí, como algo abstracto para explicar un fenómeno relativamente concreto.
- h. Empíricos. Se sustentan en la identificación de relaciones significativas entre ciertas variables que se asumen como esenciales y suficientes para modelar el comportamiento del sistema. Debe disponerse previamente de una base de



datos de tamaño adecuado. Pueden subdividirse en tres categorías diferentes: de caja negra, sólo se analizan los datos de entrada y de salida del modelo; de caja gris, se explican algunos detalles del conocimiento existente sobre el comportamiento del sistema; de caja blanca, se conocen y explican todos los detalles del comportamiento del sistema (Ibáñez, Machado, Zucarello & González-Huecas 1995).

Los modelos varían por su grado de complejidad, pueden ser desde formulaciones extremadamente simples hasta otras en las que interviene gran variedad de parámetros y variables no lineales. Al complejizarse, aumenta el tiempo de su diseño, construcción, comprensión y el costo de implementación. Sin embargo, muchas veces no existe una relación directa entre complejidad y eficacia, por lo que, para determinados propósitos, pueden ser preferibles modelos simples frente a otros más sofisticados.

Los nuevos modelos conceptuales permiten la elaboración de ciertas predicciones que en muchos casos no son susceptibles de verificación y son fácilmente formulables; con relaciones costo-beneficio aceptables, se contraponen a los empíricos experimentales.<sup>11</sup> Aunque en ambos casos los modelos son estructurados sobre bases teóricas más sólidas, la separación entre “aprender desde la teoría” y “aprender desde el mundo” es cada vez más estrecha.

Este último aspecto está a punto de comerse al primero. En este nuevo contexto de una ciencia desunificada enfrenta a objetos muy complejos y, sobre todo, de desafíos colectivos importantes. Parece que la vieja epistemología de los modelos como instrumentos de mediación entre teoría y realidad observable no se adapta a la realidad (Armatte, 2006: 62)

Esta idea pone el acento más en la actividad de modelizar, que del modelo como objeto.<sup>12</sup> En este sentido, se conceptualizan como aproximaciones a la realidad, y la propuesta es que deben considerarse como hipótesis científicas, es decir, hasta que sean corroboradas por evidencias empíricas suficientes en el ámbito para el que los autores los diseñaron.

Cualquier conjunto de cosas que tenga evidencia de recurrencia y cierta influencia entre sí, puede considerarse plantear un patrón para explicitar el sentido cada una y entre sí. Pensar en términos de patrones implica que cada parte es completamente comprensible sólo en relación con el resto del sistema. Comprender y trazar los límites de ese patrón bien puede ser la diferencia entre comprender y no comprender lo que pasa (Rutherford, 1997).



Los patrones, como se muestra en esta investigación, se construyen de manera progresiva y acumulada. Dicha “retroalimentación entre las partes y el investigador, sirve como control de lo que está sucediendo: puede fomentarlo, desalentarlo o modificarlo para hacer algo diferente” (Rutherford, 1997: 171) La forma en que las partes de un sistema se influyen entre sí, genera información que se convierte en el insumo del conocimiento útil.

Cualquier patrón puede considerarse un sistema, con sus propias partes e interacciones internas. De manera similar, cualquier sistema puede ser parte de otro mayor al que influye y del cual recibe influencia. Los sistemas no son excluyentes entre sí, pueden estar tan íntimamente relacionados que no hay forma de establecer límites que separen todas las partes. Cuando se establecen aquellos componentes y relaciones relativamente estables, entonces se puede construir un modelo.

Un modelo de algo es una imitación simplificada del sistema y del cual se espera que ayude a entenderlo mejor. Un modelo puede ser un aparato, un plan, un diagrama, una ecuación, un programa de computadora o, incluso, sólo una imagen mental. Si los modelos son físicos, matemáticos o conceptuales, su valor radica en la sugerencia de cómo funcionan o podrían funcionar las cosas, por supuesto, “los procesos sociales también pueden modelarse (Rutherford, 1997: 173).

El modelo es un constructo y tiene que ver con la naturaleza del mundo y lo que se puede aprender de él, pero no se asocia directamente con eso; median los procesos de recuperación, sistematización y abstracción. El significado más accesible y popular del término es el modelo físico, que es un dispositivo o proceso real que se comporta igual al fenómeno del cual se tomó el modelo y que se espera aprender algo de él. La idea básica de los modelos implica:

- Encontrar relaciones que se comporten de la misma manera en el sistema de interés. El sistema en este caso pueden ser abstracciones.
- Describir, profundizar, detallar, predecir fenómenos que pueden comportarse de manera análoga en situaciones distintas.
- Incluir un conjunto de reglas e instrucciones que especifican con precisión una serie de pasos que deben darse, incluso las reglas e instrucciones simples con consecuencias complejas.



- Elementos que pueden estar unidos entre sí para simular la forma en que podría operar el sistema en diversas condiciones de falla.
- Asumir que aún el modelo más apropiado varía con la situación.
- Comprender los sistemas buscando principios simplificadores y aspectos consistentes. “En el diseño de sistemas, con frecuencia se desea asegurar que algunas de sus características permanezcan inalterables de manera previsible” (Rutherford, 1997: 176)

Un modelo puede tener utilidad ilimitada, ser demasiado simple, o excesivamente complejo para algún uso práctico; o un modelo abstracto puede adaptarse de manera adecuada a las observaciones, pero no tener significado. Es indispensable asumir que

No se puede esperar que un modelo siempre represente la del fenómeno con precisión completa, ni siquiera en el conjunto limitado de características que se están estudiando. Sigue siendo una representación abstracta de las constantes y sus relaciones, y por supuesto, igual que el sistema, va a ajustarse a las condiciones históricas y contextuales en el proceso de su uso” (Rutherford, 1997: 172).

En este sentido, las conclusiones que se pueden obtener de un modelo tan sólo son válidas si sus premisas lo son, así como si se ha hecho uso de los datos necesarios y suficientes.

Lo inapropiado de un modelo puede relacionarse con factores tales, como: cambios cuantitativos o la presencia de diferencias cualitativas que no se toman en cuenta en el modelo. Cuando un modelo no produce el fenómeno adecuadamente, la naturaleza de la discrepancia es una clave de la forma en que puede mejorarse el modelo.

En este estudio se opta por producir un modelo híbrido más asociado con la propuesta creada en la década de 1970, por el filósofo francés Gilles Deleuze (1925-1995) y el psicoanalista y filósofo también francés, Félix Guattari (1930-1992). Se trata de un nuevo modelo descriptivo o epistemológico, el rizomático, en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede incidir en la concepción de otros de la estructura; y sin importar su posición recíproca, puede afectar o incidir en otro. No es jerárquico, pero sí auto consistente; no se deriva de medios lógicos o de un conjunto de principios, sino que se construye a partir de la relación recíproca de observaciones y



conceptualizaciones (Malatesta y Ferrero, 2012). Pero es, ante todo, una herramienta del conocimiento.

Implica la “comprensión, descripción y explicación de los hechos con palabras y construcciones lingüísticas directas o indirectas. Por lo que se considera, una metáfora como figura retórica en la que se hace referencia a un objeto, fenómeno o suceso en forma indirecta” (Villasmil y Briceño, 2011: 127). Los mismos autores afirman que este modelo, llamado rizoma o rizomático, “está dirigido a una experimentación derivada de la realidad, como un mapa abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, el cual permite recibir constantes modificaciones” (2011: 127)

Para esta investigación, el propósito final es contar con un modelo híbrido rizomático que le dé un mínimo de formalización cualitativa a eventos que pudieran parecer caóticos o relacionados al azar; permite establecer un sentido y un cierto nivel de predicción (entre la intervención estructurante y la respuesta reflexiva cada vez más compleja del tutorado sobre su práctica) dentro de la incertidumbre propia de estos hechos. Tal como se menciona antes, se trata de hipótesis que se pueden modificar de acuerdo con el proceso, las características del o la tutorada, el constitutivo específico, el tipo y nivel de la práctica. La constante la proporciona la intención de la intervención estructurante dentro de la lógica proporcionada por el método clínico piagetano.

### ***El método clínico como mediación metodológica***

La intervención estructurante es un constructo que se asocia con una mediación propia de la naturaleza del método clínico, y por tal, es pertinente explicitar algunas consideraciones que tienen que ver con la postura que fundamenta la estrategia básica de la tutoría. El método clínico consiste sobre todo en una actitud, de acuerdo con Domahidi-Damy y Banks-Leite (1998). Sus características incluyen un estudio prolongado de los casos individuales, un análisis cualitativo donde el sujeto mismo es tomado como marco de referencia, y la búsqueda de hipótesis globales que permitan comprender las conductas del sujeto. Es un proceso dinámico, con hipótesis progresivas en las que la intersubjetividad e intuición juegan un papel importante.

Se basa en el postulado constructivista de que las personas aprenden de su experiencia siempre a partir de los esquemas o subestructuras cognitivas construidas, que son “totalidades organizadas de esquemas de acción y esquemas representativos, mediante las cuales y gracias a las cuales pueden interpretar y dar significado [a lo que aprenden]” (Coll, 2012: 6) Esta idea implica que lo que los





tutorados aprenden de su práctica depende no sólo de las intervenciones de la tutoría sino también de las formas o estructuras del pensamiento que tienen construidas hasta el momento.

El o la tutorada conoce la realidad de su práctica educativa actuando sobre esta, modificándola mediante los esquemas de acción y representativos que utiliza para comprenderla. Pero, en términos de las invariantes piagetianas, “este movimiento de asimilación de la realidad a los esquemas se acompaña invariablemente de un movimiento complementario de acomodación o ajuste de esos mismos esquemas, forzado por la resistencia de aquella a dejarse asimilar” (Coll, 2012: 8)

Es decir, conocer la práctica implica actuar sobre esta, y eso supone exponer las subestructuras cognitivas construidas a un proceso de cambio producido por el doble juego de la asimilación y la acomodación. Por esta razón, la actividad simbólica que implica la reflexión inducida por la confrontación de la tutoría es de naturaleza constructiva; permite ir conociendo o profundizando en la realidad de la práctica, atribuyéndole significado, al mismo tiempo, crea nuevas subestructuras y, con ello, nuevas formas de organización de las acciones con nuevas posibilidades.

Operativamente, el método clínico le presenta a los sujetos de manera individual (aún como parte de un colectivo) una serie de preguntas y problemas de razonamiento pertinentes al objeto de investigación, contexto y condiciones de los sujetos. A partir de la respuesta a la pregunta inicial, se plantearán preguntas que recuperen las justificaciones para sostener su respuesta inicial. Estas argumentaciones dan información suficiente para la interpretación posterior y permite profundizar para dar cuenta de la construcción que del sujeto tiene acerca de lo que se le estará interrogando. El método clínico permite ir formulando hipótesis evolutivas que muestran la forma de razonamiento del sujeto (Domahidy-Dami y Banks-Leite, 1998).

El método clínico requiere una mediación objetivada - que en este caso son los registros de observación de las acciones en el aula -, un interrogatorio flexible que se ajuste a las condiciones del sujeto y al avance del proceso. Esta aseveración coincide con Postic (2000: 112) que afirma que la tarea de los métodos clínicos “consiste en poner de manifiesto la lógica interna del caso, gracias a la recogida de datos que se desarrollan en el tiempo y al ejercicio de relacionar datos de distinta naturaleza.” Al mismo tiempo que el interrogatorio - la intervención estructurante, en este caso -, proporciona información



sobre las concepciones del docente, permite, por la confrontación, la evolución de una respuesta menos elaborada a otra más elaborada.

Es importante que la reflexión esté ligada a la acción en el aula, ya que por medio de la interiorización de lo que sucede y qué produce, es posible la reconstrucción de la práctica. En este sentido, la reflexión no es un puro pensar o una meditación, está ligada a la acción docente, así, la acción autotransformadora del docente, en referencia a su práctica, implica las mismas operaciones: acción interiorizada y reflexión.

En la dirección opuesta, el docente expresa o externa tanto verbalmente como a través de la transformación de sus acciones en el aula, las concepciones que va construyendo en el proceso. Estas expresiones son la materia prima del tutor/a para determinar la siguiente intervención. Así, el proceso de tutoría va de una intención de interiorización a otra de exteriorización, en donde cada vez que empieza de nuevo se parte de concepciones más complejas y conscientes.

El lenguaje, como se observa, es un factor que contribuye al desarrollo de las acciones mentales, entre otros, es un trascendente en cuanto a que su estructura sintáctica refuerza la combinación de acciones mentales en sistemas de operaciones. Sañudo (2015) describe que:

Las palabras son símbolos; por lo que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente ligados. El progreso del desarrollo de la inteligencia viene marcado en cierta medida por el grado en que se haga uso de este sistema de significados. La mayor eficacia del lenguaje se produce cuando va unido a una acción del medio físico; el grado de asimilación de lenguaje, significación y utilidad depende hasta cierto punto de las acciones mentales (Sañudo, 2015: 63).

Por esta razón, el método clínico ha sido una herramienta útil en esta investigación, planteado como una exploración verbal de las estructuras mentales asociadas a las operaciones relacionadas a la práctica educativa. Sin embargo, esta exploración verbal (intervención estructurante) no es única ni se utiliza al azar, depende de la intención, la direccionalidad y del constitutivo de la práctica al que se refiera.

Para plantear el sustento piagetano del método clínico, específicamente de la intervención estructurante, se describen de manera sintética las invariantes de la epistemología genética Flavell (1998),<sup>13</sup>



es decir, aquellas categorías funcionales que se encuentran transversalmente en el desarrollo de la inteligencia humana como son la estructura mental, la equilibración y la reversibilidad, como las principales.

Por otro lado, las variantes están asociadas a la psicología del desarrollo. En cada una de las etapas descritas por Piaget se pueden identificar cómo las invariantes juegan en la relación que cada persona tiene con el objeto de conocimiento. La etapa determina su organización, tipo y objeto de conocimiento, las diversas formas de relación y complejidad.

Esto es importante porque los sujetos de la investigación son docentes adultos y, como tales, los cuestionamientos y el consecuente uso de lenguaje está determinado por las operaciones formales propias de ese periodo. A partir de las operaciones concretas desarrolladas en la etapa anterior, se producen los cambios cualitativos que hacen surgir las operaciones formales. Entre otras, sin la intención de profundizar al respecto, el sujeto es capaz de organizar su forma de conocimiento; crea métodos para afrontar situaciones de problema; separa y analiza las variantes consiguiendo mantener constantes todas las variantes excepto aquella que pretende observar; e, integra las dos formas de reversibilidad, la reciprocidad y la inversión. Por estas características su pensamiento ya no está ligado directamente a la acción, sino que depende de sus estructuras mentales que le plantean formas de interpretar los retos de la experiencia, ante los cuales esboza posibles hipótesis de respuesta.

No sólo se realizan operaciones cognitivas mentales, sino que mediante la cooperación creciente con los demás, también la discusión y el diálogo, se promueve la reflexión a modo de conversación interiorizada y con eso la deliberación. Al ser una exploración individual, cada planteamiento y curso de las intervenciones será distinta, construyéndose de manera dialéctica. Aunque Piaget supera en sus últimos estudios la mediación exclusivamente lingüística (Vinh-Bang, 1970), en este trabajo se propone la interacción verbal como la mediación por excelencia para la intervención estructurante.

De esta manera, la aplicación del método clínico se dirige a un proceso individual y, en su caso a la reflexión compartida. El contexto en todos los casos es colectivo, dando pie no sólo al desequilibrio individual sino a la colaboración para la equilibración esperada.

El método clínico además de ser método de investigación (por su planteamiento global del diseño y tipo de análisis) es, a partir de un interrogatorio sistemático, un instrumento que recupera las



evidencias de los procesos de construcción del sujeto. Y por su misma naturaleza se convierte en una mediación de aprendizaje y construcción; en este caso de la práctica educativa como objeto de estudio.

Entonces, necesariamente, para llevar al análisis la práctica a un docente es necesario tomar en cuenta como principal constitutivo, el proceso del estudiante. Como este no se puede dar aislado, es pertinente tomar en cuenta la lógica específica del contenido, en donde se actualiza el proceso y por eso se incluyen variables curriculares. La lógica específica del hacer del docente en el aula es el objeto en la tutoría.

Para que la tutoría se desarrolle con fluidez es necesario que se presente una serie de condiciones que pueden también ser consideradas como los supuestos construidos a partir de las investigaciones mencionadas (Sañudo, 1990, 2004, 2005) hasta el momento. El o la tutora:

- Camina junto al docente respetando su avance conceptual. Esto quiere decir, sin invadir ni impedir su proceso de cuestionamiento.
- Propicia el proceso de construcción del docente tomando en cuenta su pensamiento y su práctica, su hacer y su saber.
- Mantiene la intersubjetividad por medio de la lingüística interpretada e interpretante.
- Accede a la subjetividad del docente por medio de la interacción lingüística intersubjetiva que tiene implicaciones prácticas, afectivas y cognitivas que se necesita tomar en cuenta.
- Maneja la acción comunicativa personal / grupal - individual como complementaria; no como contradictoria ni excluyente.
- Se mantiene congruente con el modelo de tutoría y, por consiguiente, con el proceso de construcción del tutor/a por medio de la subjetividad, la reciprocidad y el marco de referencia común dado por el segundo nivel de vigilancia.
- Logra una interpretación meta comunicativa del proceso de tutoría; puede ser capaz de detonar los procesos de transformación del docente.



Dentro de la dinámica global que establece el taller en el cual se van a llevar a cabo las experiencias para constituir el modelo de tutoría, es necesario discutir algunas operaciones que se han construido hasta el momento, las cuales determinarán, en función del propósito específico de cada fase del taller, las condiciones y naturaleza de las interacciones específicas que surjan.

### ***Vigencia del constructivismo piagetano***

Tal como se ha mencionado, la investigación se decanta por situarse en el ámbito psicológico primordialmente; aunque en algunos de sus campos de estudio alcanza a tocar a la psicología social. De la misma manera, dentro de esta disciplina utiliza las investigaciones y herramientas conceptuales del constructivismo piagetano, y por el ámbito específico de las operaciones formales, también hace uso del constructivismo social. Pero el sustento de fondo son las ideas de Jean Piaget. Es por eso y por las muy extendidas críticas y comentarios a su postura, que este apartado puede ser relevante ¿Qué tan vigentes son los postulados y principios de Piaget? De manera sucinta los siguientes párrafos intentarán tomar una postura al respecto.

Jean Piaget (1896-1980) ha sido, sin duda, uno de los pensadores más influyentes, marcando un antes y después en diversas disciplinas, como: la Psicología, la Sociología, la Educación, la Epistemología, entre otras. Tal es el caso de Freud en la Psiquiatría o Weber en la Sociología. Siempre son referencia para concordar, discutir, complementar o disentir. De acuerdo con Coll (2012: 1) “podemos decir, sin miedo a exagerar, que sus aportaciones, realizadas a lo largo de una fecunda trayectoria de casi 60 años, supusieron una auténtica revolución en la psicología infantil, la psicología del desarrollo y la psicología de la inteligencia”. Antes de la aparición de su teoría, la Psicología estudiaba los aspectos más visibles del ser humano, tal como el comportamiento observable a través de métodos estadísticos y los utilizados por las ciencias naturales, enmarcados dentro del positivismo-lógico (Garzón, 2000).

Siguiendo a Coll (2012), son varios factores los que explican esta gran presencia. Lo que motivó, impulsó y orientó sus trabajos fue básicamente su interés por comprender cómo las personas conocen; cómo pasan de un determinado nivel de conocimiento a uno superior. Otro factor es su perseverancia en desarrollar un programa de investigación acumulando y progresando el conocimiento sobre su gran interés en un largo periodo.

Piaget, en su larga trayectoria contó con un grupo de colaboradores y asistentes que lo acompañaron y trascendieron sus investigacio-



nes, contribuyendo al desarrollo de la epistemología y psicología genética. De acuerdo con Coll (2012) los colaboradores que acompañaron a Piaget en su trayectoria investigadora, algunos de ellos durante largos períodos son: Szeminska, Sinclair, Bovet, Vinh-Bang (1970), Cellérier y, muy especialmente, Inhelder, verdadera coartífice y colaboradora de la teoría genética, especialmente en su vertiente más psicológica. Especialmente, destacan

(...) por sus aportaciones y discusiones de filósofos (Léo Apostel), matemáticos y lógicos (Benoît Mandelbrot, Jean-Blaise Grize), físicos e historiadores de la ciencia (Mario Bunge, Francis Halbwachs, Rolando García), psicólogos (Pierre Gréco, Jerome S. Bruner, 1990) y otros influyentes pensadores de difícil adscripción disciplinar (como, por ejemplo, Seymour Papert, matemático de formación, destacado científico computacional del Massachusetts Institute of Technology y activista pedagógico en favor de la incorporación de las TIC a las aulas), que contribuyeron en buena medida al desarrollo de la epistemología y la psicología genéticas. (Coll, 2012: 5).

El mismo Coll, Ausubel, Vygotski, Gardner, Kohlberg, Wertsch, Carrero, Foerster, Watzlawick (1994), Novak, Berger y Luckmann (2003) están entre sus seguidores. Han fundamentado sus nuevas propuestas en las discusiones generadas frente al constructivismo.

A partir del análisis de esas corrientes, Serrano y Pons (2011) proponen una clasificación amplia, sin el propósito de encasillar sino de ordenar:

- a) Constructivismo radical, en el extremo endógeno del proceso de construcción del conocimiento por parte del sujeto, con las propuestas de Foerster y Glaserfeld. El elemento social aquí es irrelevante y sólo cuenta el proceso individual.
- b) El constructivismo cognitivo, dialéctico, que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget. El elemento social es un coadyuvante no indispensable en la construcción de conocimiento, es un proceso que se lleva a cabo en la mente de las personas y ahí se almacenan las representaciones del mundo. El aprendizaje relaciona la nueva información con las representaciones construidas, dando lugar a la modificación o reorganización de lo existente. Aunque es interno, puede ser afectado por la interacción de las personas que generan conflictos cognitivos



que deberán superar (desequilibrios). Estos principios dan origen a los neopiagetanos y pospiagetanos, que se relacionan con la cognición situada de la siguiente categoría.

- c) El constructivismo de orientación sociocultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo), inspirado en las ideas y planteamientos vygotskianos. El conocimiento se adquiere primero de manera inter mental y posteriormente, a partir de un factor social, como factor determinante, pero no suficiente para la internalización del conocimiento que es la vinculación con el constructivismo de origen. De esta manera, una persona construye significados actuando con su entorno e interactuando intencionadamente con otras personas en tres procesos: la intersubjetividad, los códigos compartidos y la co-construcción simétrica.
- d) En el extremo exógeno, opuesto, un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2003), y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter; 1998). El elemento social es una condición indispensable para la construcción del conocimiento, postula que la realidad es una construcción social donde la conducta es un derivado de la interacción social, y la realidad se concibe como su producto.

En todas éstas se considera que el sujeto construye su conocimiento de manera activa, en su interacción con su entorno va modificando sus conocimientos de acuerdo con las condiciones y restricciones internas y externas. En educación se observa una línea integradora entre el constructivismo cognitivo y el social, y en su desarrollo ha dado origen a constructos como cognición situada y cognición distribuida, que dan sustento a las comunidades de aprendizaje. Este tipo grupos aglutina personas diversas en su experiencia, conocimiento y pericia que

(...) aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes; gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente. De manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente. (Serrano y Pons, 2011: 24)



Garzón (2000) afirma que la vigencia del constructivismo piagetano está claro a través de las aportaciones teóricas y empíricas de la Escuela de Ginebra. Debido al desarrollo y diversificación del construccionismo, se puede afirmar que el presente y futuro de esta corriente es complejo, pero al mismo tiempo es amplio y promisor. Los sofisticados métodos de investigación (Flavell, 1992) planean todo un nuevo horizonte, muy propio de la educación, para explorar y seguir recurriendo a Piaget, con la intención de tratar temas controversiales, para evidenciar sus fallas y resaltar sus aciertos o continuar innovando.



---

# **CAPÍTULO 6**

## **LA TUTORÍA EN LA PRÁCTICA**





En este apartado se refieren los hallazgos y resultados de la investigación sobre la intervención estructurante como unidad funcional, y responde al primer propósito de la investigación. El segundo propósito trata de construir un modelo rizomático de tutoría que posibilite la transformación de la práctica educativa, en este caso, de docentes de diversas asignaturas de Educación Media Superior de tres instituciones públicas del Estado de Jalisco. El avance de este modelo se construye en el último apartado que despliega las conclusiones y discusiones finales.

De acuerdo con construcciones previas, en esta investigación se define la tutoría como el sistema de intervenciones estructurantes estratégicas constituidas por interacciones simbólicamente mediadas, orientadas por normas intersubjetivas que tienen la intención de propiciar la intervención de la práctica educativa del tutorado/a (cf. pág. 57). En ese proceso se plantearon una serie de principios flexibles que le dieron cierta sistematicidad, sin dejar de considerar el proceso como abierto a las condiciones específicas personales, profesionales y del contexto. Tal como se describe en el apartado correspondiente, en la tutoría se utilizaron situaciones problemáticas y en la secuencia en el proceso se usaron criterios de contraste (Talizina, 1987) que generaron discrepancias cognitivas. La secuencia de la utilización de los diversos tipos de intervención estructurante dependió de cómo se presentó cada situación. La vigilancia epistemológica y, como consecuencia, la recuperación y el control de este proceso incrementaron la posibilidad de lograr el objetivo de que el tutorado analice y mejore su práctica. Esta retroalimentación determinó la regulación y la utilización del tipo intervención estructurante que era pertinente en cada parte del proceso.

Como ya se describió, los docentes proveyeron el insumo para el trabajo en el taller. Los participantes realizaron, la mayoría, tres observaciones de su práctica, en las que analizaron y usaron lecturas con construcciones teóricas como apoyo para desentrañar y comprender las acciones plasmadas en los registros. Para recuperar rigurosamente el proceso de la tutoría en los talleres, se realizaron registros de observación de las interacciones originadas en cada uno, y realizadas por investigadores externos. En la mayoría se logró audio grabar algunas de esas experiencias; por situaciones emergentes, se redactaron registros narrativos (Suárez, 2007) por los facilitadores.<sup>14</sup> Con este material se realizaron registros ampliados de las sesiones, así que el corpus obtenido es sumamente extenso y de complejo análisis.



Para estos registros, como primer paso, se siguió el diseño y los criterios ya establecidos, ordenando el material de la información recabada, utilizando matrices de orden, codificadas con tres columnas: la acción verbal del tutor/a; la acción verbal del docente, en secuencias de interacción; y la tercera columna para el análisis y observaciones. De este primer trabajo analítico se obtuvieron seis matrices muy amplias. En cada matriz se registraron las interacciones más significativas de acuerdo con conceptos ordenadores pertinentes a la intervención estructurante, como intersubjetividad y reciprocidad (fase deductiva). Para este proceso, los diarios de campo de los tutores/as no fueron muy útiles; aunque para el análisis y búsqueda de regularidades sí aportaron pistas a seguir.

El primer nivel de análisis (deductivo-inductivo) fue identificar en cada matriz de orden (Miles y Huberman, 1994) las unidades de interacción y posteriormente intentar una posible relación entre las categorías y los tipos de unidades de interacción encontradas. El criterio para identificar la intervención fue establecer la acción verbal central del tutor o tutora en cada unidad de interacción y determinar su intención en cada acción. La intervención recíproca del docente-estudiante da pauta para determinar el tipo. Al segmento interactivo intencionado, que claramente evidencia la intención y da cuenta de lo que produce, se le llamó unidad de interacción y funciona también como unidad de significado.

Cada registro fue codificado, al igual que cada unidad de interacción. De este orden se calculó un promedio de 24 unidades de interacción significativas, recíprocas e intersubjetivas por cada registro. Esto da como total un corpus de 147 unidades de interacción. En este proceso de análisis se eliminaron aquellas unidades de interacción que se refieren a procesos que no tienen una intención formativa, así como negociaciones como las siguientes:

**Tutor/a.<sup>15</sup> Hagan de cuenta que lo único que vamos a hacer es recuperar el proceso que hemos tenido hasta ahora, debemos tener contemplado más de 50 % del trabajo (...)**

**Docente. Por ejemplo, yo que estoy atrasada con los registros, lo podría presentar hasta (...) Estoy atrasada para hacer el análisis y no lo tendría para el sábado.**

**Tutor/a ¿Qué te parece si llegamos primero al jueves?, y si para entonces consideras que no se puede, nos ponemos de acuerdo para después.**

(C2BR2.2)



Pueden presentarse acuerdos

***T. Vamos a empezar, les voy a platicar de lo que se requiere al final del trabajo para acreditar el taller.***

***D. (Silencio)***

También aclaraciones como

***D. ¿Quiénes están nivelados para sacar el producto? Y ¿Quiénes no estamos? El listado del material que debemos tener (...) ¿Los tres registros?***

***T. Tal vez cinco; tres previos y dos para verificar la intervención.***

***D. O para hacer la confirmación.***

***T. Si es una semana, hablemos de todos los registros posibles.***

***D. ¿Únicamente?***

***T. Tres y dos.***

***D. Dos posteriores.***

***D. Tres para determinar la intervención.***

***T. Sí.***

**(C2BR2.11)**

En el proceso se eliminaron 19 unidades de interacción por ser poco claras - por falta en la recuperación o la expresión verbal, o por inexactitud en los términos que impiden su comprensión -. Esto disminuye las unidades de intervención a 128. Se discriminaron unidades de interacción que, aunque forman parte de la secuencia global, pueden ser segmentos independientes, y unidades de interacción que, aunque pueden ser segmentadas, se ligan íntimamente entre sí formando cadenas de unidades.

En la descripción de los resultados del análisis, en las ocasiones en que se requirió, se hizo referencia a estas cadenas; sobre todo cuando le dan sentido a un tipo de intervención. Posterior a este análisis, se vaciaron las unidades de interacción de manera inductiva en una matriz categorial (Miles y Huberman, 1994) de acuerdo con los tipos de intervención identificados, surgidos del mismo corpus. Se constituyeron diez matrices iniciales en función de las categorías, y tres que finalmente muestran y comparan los diversos tipos de intervención encontrados. Posteriormente se ordenaron los tipos



de intervención encontrados en un cuadro de distribución de frecuencias, con el sólo propósito de tener un panorama general de lo encontrado. El orden de presentación de las diversas intervenciones está determinado por este cuadro de frecuencias, de mayor a menor frecuencia. Aunque es claro que lo significativo de cada intervención no está determinada por este criterio, ya que cada una tuvo el mismo peso en la construcción del modelo rizomático.

### **Análisis y caracterización del proceso de tutoría**

En la primera fase se identificaron una serie de regularidades en los registros de la interacción en los talleres. Cada una de estas intervenciones estructurantes fueron los componentes que posteriormente pudieron interrelacionarse entre sí para conformar el modelo. Esta informalidad corresponde al proceso de construcción inductiva, conceptual y metodológica de ese momento. Estas regularidades se etiquetaron como tipos de intervención estructurante, y fueron:

- Devolución sistematizada
- Precisión
- Información
- Seguimiento lógico
- Conexión empírica o práctica
- Confrontación
- Focalización
- Conexión teórica
- Establecimiento de relaciones
- Reflejo
- Devolución común

Se encontró que las intervenciones que generaban conflicto, como la confrontación y focalización, eran más eficaces en la tutoría. La devolución sistemática e información se identificaron como las que menos producían. Finalmente, se infiere que las operaciones de tutoría no tienen un orden concreto; los límites y las estructuras se dan a través de la lógica particular de cada proceso o evento.

Enseguida se realizó un análisis más formal, aunque se acepta que, iniciar con las anteriores categorías en construcción es un paso importante. Las categorías se desentrañan cada una por separado y su orden de presentación está determinado de mayor a menor frecuencia.



### **Devolución sistematizada**

Es uno de los dos tipos de devolución identificada. Esta es la más utilizada, contrastando con la devolución común, que se encuentra al final de la lista. Esta intervención produce operaciones de interrogación en los y las educadoras, tal como se va a observar en las evidencias que se presentan más adelante. El contenido manejado por los y las participantes se presenta desorganizado, sin estructura o dispersa. La devolución sistematizada es el tipo de intervención en la tutoría, que permite recuperar la información/ contenido que se ha manejado en un lapso relativamente corto, y devolverlo organizado, intencionado, estructurado, jerarquizado, según se requiera en cada caso.

En el análisis de las evidencias de la devolución sistematizada se identifican varias subcategorías. El más elemental subtipo de esta categoría se refiere a devolver haciendo énfasis en aquello que, por el propósito de la sesión, debe quedar como más relevante o claro. Una evidencia de esto, de las catorce encontradas es

***D. No me mueve por falta de responsabilidades institucionales, por ejemplo, el que me retengan el sueldo; entonces me bajan mis motivos, entonces va enlazando el movimiento que tenemos en la motivación como docente a una responsabilidad situacional, hay responsabilidad institucional que se afecta en el aula...***

***T. La administración [sic] bloquea o facilita.***

***D. Exacto***

**(C2CR1.2.2).**

La intervención del docente es confusa. El tutor/a debe captar su idea global y enfatizar, organizando en una frase clara, lo que quiere decir; es necesario discriminar lo educativo de lo administrativo.

El siguiente subtipo se refiere a recuperar, sistematizando, una serie de intervenciones anteriores, cuando la interacción ha tenido un buen desarrollo y requiere recuperar lo dicho para cerrar esa etapa del proceso. He aquí algunas evidencias.

***D1. El (colega) observó en el último curso los estudiantes no harían elementos básicos necesarios para el curso que se llevaría a cabo con él. El resultado fue que no les enseñó ni matemáticas ni lo del curso.***



**D2. El (colega) ya sabe conocimientos básicos que hacen sus estudiantes, porque ya conoce a los maestros que les tocó el curso anterior. Ya conoce los antecedentes cognoscitivos de sus estudiantes. Son indicadores.**

**T. En los dos casos anteriores podemos rescatar que es radical para la planeación conocer los antecedentes de los estudiantes, o como yo les llamo, conocer los esquemas previos.**

**D. Entonces la planeación global no es muy adecuada que sea al principio del curso porque puede estar sujeta a muchas variedades.**

**(C2AR2)**

También puede darse el caso de recuperar mayor número de intervenciones, a más distancia, con un nivel de mayor complejidad. Una evidencia de este tipo de intervención es

**T. Hasta ahora esto es lo que han dicho:**

- **Acercar a lo cotidiano.**
- **Que el rollo no es significativo.**
- **Conectar la práctica con la realidad.**
- **Que existen elementos que no se tienen pero que luego puedes hacer aplicaciones.**
- **Que el estudiante haga.**
- **Que exista la realidad en el encuadre.**
- **Que exista consistencia.**
- **Que es necesario recuperar nuestro proceso.**

**G80 (C2AR3)**

En el tercer subtipo identificado es el docente el que devuelve sistematizada la información, propiciar que sea el propio estudiante el que lo haga.

**T. A ver, quiero saber ¿de qué se han dado cuenta?**

**D. Ponemos ejemplos de nuestra práctica, pero nunca habíamos reflexionado de todo esto, no me había percatado de**



*muchas cosas, como dijo M. me quedó claro el proceso que el estudiante debe llevar.*

*T. ¿De qué más se dieron cuenta?*

*D. Respecto a la lógica del contenido y lo que vamos a hacer como docentes. Me doy cuenta de que los programas no dan la pauta para lo que el estudiante necesita para llegar al conocimiento.*

**(C2AR3)**

El cuarto subtipo se refiere a recuperar sistematizando; ya no para cerrar una fase intermedia del proceso sino para concluir un contenido o la sesión completa

*T. ¿De qué depende que el proceso del estudiante se dé en el aula? ¿De qué?*

*D. De las acciones del maestro.*

*T. De las acciones del docente. Nosotros podemos o no tener claro si el estudiante transita por el proceso. Si yo le pido al estudiante que vaya haciendo una cantidad equis de operaciones, que yo sé que son necesarias para que se apropie de un contenido, entonces yo puedo tener la garantía para que se dé a través del producto lo que yo requiero.*

**(C2CR3.4.2)**

Aquí se pretende que el tutor/a cierre la sesión poniendo en relación una serie de reflexiones que se realizaron a lo largo de la última parte de la sesión. La devolución sistemática es un tipo de intención que evita la dispersión y construye a partir de las reflexiones de los estudiantes. Llevada al extremo puede convertirse en un lapso largo muy cerca de la exposición. Igualmente tiene el peligro de no permitir el proceso del estudiante; el maestro construye y se le da procesado. Si se cuida que sea el estudiante el que provea la información de la cual se sistematice en función de su proceso de conceptualización, entonces puede decirse que forma parte de la intervención estructurante.

### **Precisión**

Este tipo de intervención se caracteriza por propiciar que el estudiante concretice en sus interacciones verbales. Tiene la intención de darle dimensión, limitación y especificidad al aporte. Evita que el estudiante intervenga sólo en función del discurso y divague en





la generalidad. En ese sentido, se identificaron doce evidencias, las cuales se presentan:

*T. El maestro tiene una lógica y el estudiante otra, y muchas veces no se conectan. Por lo tanto, podemos decir que la estrategia del maestro impacta o funciona con la lógica del estudiante.*

*D. Ahí es importante cómo se establece el control*

*T. ¿Cómo?*

*D. Cuando tú decides cómo establecer esos controles entre la lógica del docente y la del estudiante, casualmente tendemos a establecer demás (...) Una es pensar que hay un método que resuelve todo; finalmente lo que sucede es que hay un control.*

(C2BR1.1).

Otro ejemplo

*T. ¿Otras ideas?*

*D. Cuestionándolo.*

*T. Esa sería una estrategia ¿Cómo sabes lo que vas a cuestionar?*

*D. Por ejemplo, te das cuenta de dónde anda y te das cuenta de lo que tiene una construcción, y te das cuenta de lo que no ha entendido*

(C2AR3).

Otra evidencia

*D. En el planteamiento de evaluación, colocar en la definición desde la intención del trabajo (se refiera), contenidos significativos a un programa, o a contenidos significativos a un desarrollo.*

*T. ¿A un desarrollo de qué?*

*D. Del estudiante que tengo, de la meta que tengo ahí.*

(C2BR2.6)



Como puede observarse, la precisión obliga al estudiante a organizar su pensamiento, reflexionando sobre cuestiones muy específicas. La dirección de la intervención es de exteriorización, ya que debe usar lo construido para precisar. Casi siempre la intervención para precisar se hace con una base cierta en una relación directa con la intervención anterior del docente; se usa como auxiliar en otro tipo de intervención. Es posible identificar una conexión entre la precisión y la petición por parte del tutor/a, de que el docente le conteste lo que él precisamente quiere oír. Sin embargo, en este caso, no se evidencia proceso en la verbalización del docente, por ejemplo:

**T. *¿Cuáles son los pasos que haces en la calculadora y que haces mecánicamente? Vamos a hacerlos conscientes y eso implica ¿que tienen que ver con ...?***

**D. *Sí, pero yo estoy consciente de que él puede hacer eso porque seguramente sabe manejar la computadora, pero (...)***

**T. *De ahí partes, por supuesto que sí.***

**(C2CR3.3.1)**

Aquí no existe intersubjetividad o reciprocidad mínima; las acciones verbales corren paralelas. El tutor/a en vez de reintentar en la precisión, desperdicia la oportunidad y deja trunco el proceso.

### **Información**

Este es el tercer tipo de intervención. De acuerdo con el cuadro de frecuencias, se refiere a un segmento de contenido relativamente nuevo que presenta el tutor/a como complemento de lo que se dice en el taller, profundiza, aporta o introduce elementos nuevos. Se recortaron doce unidades de interacción con intervención hacia la información.

**D. *Si no hay ese tipo de productos es que el estudiante es malo y el método está bien, y sigo con el mismo método, no está apoyando en nada al estudiante.***

**T. *Yo puedo agregar una tercera lógica, la del contenido y su estrategia que convergen; la que hace la situación de aprendizaje que es el punto de intersección de todas las lógicas.***

**D. *Como una trenza.***

**(C2BR1.1)**



Otra evidencia

**D. Hay grupos difíciles, están acostumbrados a no trabajar.**

**T. ¿Te ha pasado alguna vez que un estudiante se levanta y dice “¿para qué te pagan? ¡Tú eres el que debes darme la información!”?**

**D. Sí si me lo han dicho. Entonces, ¿usted que va a hacer?**

**T. La ansiedad y el conflicto son parte del aprendizaje, y su manejo tiene que ver con tu ‘stock’ metodológico. Es todo lo que tienes de reserva en existencia y actualizado, aquello de lo que puedes echar mano para resolver situaciones como esta.**

(C2AR2)

Esta intervención, inclusive con mayor razón que en el caso de la devolución sistematizada, tiene el peligro de convertirse en exposición o en una acción paralela al proceso del estudiante. En este caso, otra vez es evidente que no produce conocimiento, no se evidencia proceso en la verbalización del estudiante; como en las siguientes unidades de interacción.

**T. Si yo tengo que observar la evidencia de las operaciones mentales, necesarias para hacer un significado, estas operaciones que tenemos aquí ¿Cómo incluyen a las que pusimos en el pintarrón? ¿En qué se parecen? ¿En qué difieren?**

**D. (silencio prolongado)**

**D. ¿Cuál es la tarea, perdón?**

(C2CR3.1.2)

O en este otro caso

**T. Para hoy trabajaremos en su práctica, con la idea de analizar los registros que hacen falta (...) Para la siguiente sesión requiero un documento armado con el proceso completo de cada uno a través de los registros, su punto de análisis, su relator, su punto de intervención, su estrategia para lograr ese punto; la evidencia de cómo les fue a lo largo de la semana y los resultados.**

**D. Perdón, yo también hablo así, en prosa, y se me olvidan los estudiantes ¿Puedes repetir de nueva cuenta los contenidos del documento?**

**(C2BR2.2).**

### **Seguimiento lógico**

Esta categoría no estaba contemplada inicialmente, sin embargo, empezó a ser necesaria cuando había cadenas de unidades de interacción en que la intervención no se podía clasificar en ninguna categoría. No tiene la función específica de intervenir el proceso, sino seguirlo; implica un encadenamiento lógico en el que el tutor/a sigue la lógica del pensamiento de los estudiantes y viceversa. La dirección de esta intervención es la interiorización. De las evidencias encontradas (11) se muestran las que siguen:

**T. Un control para que se toque la estrategia con el proceso del estudiante; es pedir productos o dirigir la estrategia hacia un punto del proceso, la estrategia atraviesa el proceso. La estrategia pide productos cortando el proceso y produciendo productos parciales; yo puedo, a través de la evidencia, ver cómo van, pero para eso, ¿qué requiero?**

**D. Un cambio de conducta en los muchachos.**

**D. En la materia que yo doy (...), cómo empiezan a resolver problemas, qué lenguaje están adquiriendo, las preguntas que hacen, eso habla de que están avanzando, ¿no?**

**T. La evidencia, los productos en que tú puedes verlo, pero ¿Cómo sabes que el producto que tienes es el adecuado? ¿Cómo saber que la pregunta que te hace es pertinente y te da la idea de que va bien? ¿Cómo sabes que va bien?**

**D. Con lo que tiene el maestro. Si no domina su disciplina igual dice barrabasadas que puede decirles que están bien.**

**T. ¿Es medio intuitivo? ¿No?**

**D. El maestro planea lo que va a hacer, contrasta el proceso que lleva con lo planeado.**

**T. Tiene que ver, entonces, con el modelo previo. Yo necesito saber el proceso que el estudiante debe mostrar, si es intuitivo no lo pudo ubicar. Si el estudiante pregunta evocando, no puedes pasarte a lo siguiente, sino consolidas lo anterior. Eso le impide aprender algo nuevo.**



*T. En el dominio de la disciplina. Pero también es como tener claras las habilidades que deben desarrollar los estudiantes; como que son distintos los niveles y las materias. Puede no ser tan sencillo.*

(C2AR3).

Estas intervenciones se dirigen hacia la exteriorización.

*T. ¿Cuál es la intención de la maestra (refiriéndose a un registro)*

*D. Quise detectarlo en la exposición lo que ella pretendía era que se desarrollaran conceptos, pero se modificaban de acuerdo con las circunstancias que los mismos estudiantes fueron provocando, por ejemplo, pregunta ¿cuál es la enfermedad que causa el exceso de esa vitamina? Cuando ellos contestan haciendo referencia no a lo que pudiera producirse sino a las fuentes, se afoca [sic] hacia las fuentes.*

*T. Posiblemente esa no es su intención*

*D. Definitivamente, ella dice vamos a abordar las características y resulta que el estudiante se da cuenta y va para allá.*

*T. Ahora, vamos a analizar el registro en sí mismo. Es un relato, se dirige a calificar actitud de la maestra, falló un abordaje real del contenido, no se dio una sistematización en el manejo de control*

*T. Si queremos observar el contenido ¿Cuál es el contenido? ¿Cómo sigue la lógica del contenido?*

*D. Comparará la lógica que se debe seguir y la que se giró*

*D. Más bien no hubo coherencia*

*T. Me confundo ¿qué se observa realmente?*

*D. El comportamiento del grupo no el contenido.*

(2AR2.24)

Estos ejemplos evidencian con claridad que se pueden procesar contenidos internalizándolos o externalizándolos. A diferencia de la categoría de información, los contenidos nuevos o unidireccionales son prácticamente nulos; el material se va dando de acuerdo con

la secuencia construida en el momento. El extremo de lo anterior es lo que conforma la contra evidencia, es decir, el peligro es que, al no tener claro el propósito de esta parte de la sesión, puede generarse dispersión. En este caso, es importante la secuencia completa para reconocer esas posibles dispersiones.

### **Conexión empírica o práctica**

Es la quinta categoría y es otra de las que presentan subcategorías. Esta intervención estructurante tiene como intención que el docente realice conexiones empíricas con la práctica a través de verbalización, relatos o registros. Es fundamentalmente de externalización, como se puede observar en las siguientes evidencias elegidas de las diez identificadas.

**T. Lo que quiero en mi punto de intervención es aumentar las preguntas de los estudiantes ¿Qué tengo que hacer?**

**D. Hay que hacer algo que en la medida que asumas la tarea, empiecen a surgir dudas de cómo va a ser.**

**T. ¿Por ejemplo? Dame un ejemplo concreto.**

**D1 Hay que planear una estrategia, una actividad; mejor dejo de decir, y pongo más una actividad (...)**

**T. ¿Qué otra mediación podemos tener?**

**D2. No decirles todo, que sientan la necesidad de conocer, problematizar a partir de una pregunta generadora, de cómo el estudiante empieza a indagar su propia necesidad de conocer.**

**D3. Si le damos todo no llegamos a las operaciones cognitivas de Lonergan; si no le planteamos una actividad que lo lleve al juicio o a la intelección.**

**T. Es obvio que tienes que ir armando con esa intención.**

**D4. El planteamiento me está rebuscando la práctica que hice ayer. La estrategia que diseñé inicia con una la actividad, se da la información y se deja abierta la iniciativa individual. En esa iniciativa, yo trabajé con base en preguntas, donde empezamos el procedimiento y ya vienen las propuestas. Se hizo la estructura con lo que se va a trabajar, voy a un segundo plano de copiar lo que reestructuraron; quien no puede hablar de la punta de la hilera empieza a preguntar.**



*Entonces empiezo a detectar los grados de las fases de desarrollo en el seguimiento que cada uno va planteando.*

(2BR2.II)

Otra evidencia

*D. Ella habla (en la lectura) que tiene que ser una relación cambiante. Además, debe tener un modelo de aprendizaje grupal.*

*T. Algún analizador (...), algún concepto que hayas identificado con lo que haces, y que te haya servido para entender mejor (...)*

*D. Si, por ejemplo, ella ejemplifica muy bien cómo transmitimos el conocimiento en forma mecánica [se aleja de su práctica] (...), los casos que tomamos no inducen a cierto modelo y lo seguimos con rigidez.*

*T. ¿Qué alternativas tienes? Digamos que no tienes una idea muy clara en este momento, de cómo transmitir el conocimiento, pero ¿qué idea se puede venir a la memoria? (segundo intento).*

*D. Bueno, a mí se me puede venir una cosa, sería, por ejemplo, lo que enseñamos. Yo soy maestra de Historia, cuando transmitimos ese conocimiento, no lo hacemos en forma crítica, lo fragmentamos sin conocer la intención de cómo hacerlo.*

*T. ¿Qué alternativa se tiene para evitar eso?*

*D. Poner a los estudiantes a buscar, no darles (...), llevarles material en torno al problema, que lo discutan, reflexionen, comparen.*

(C2AR3).

Y finalmente

*D. Fuera del aula tenemos ciertos factores institucionales, sociales, que nos hacen llevar una práctica docente institucionalizada.*

*T. Un ejemplo de eso es, ¿cómo funciona en la realidad?*

*D. Un ejemplo sencillo, el seguimiento de un programa y más cuando hay que hacer el seguimiento escrito. Los progra-*



***mas empiezan a presentar actividades, y el maestro toma el programa como viene.***

**(C2AR3)**

El segundo ejemplo muestra un proceso muy valioso metodológicamente hablando, ya que con mucha claridad muestra cómo el tutor/a regresa a hacer un intento porque el docente se conecta con su práctica. Es claro cómo el docente tiende hacia la verbalización, y cómo el tutor/a interviene intencionalmente para hacer conexiones empíricas. Sin embargo, se identifica otra unidad de interacción en donde no se interviene de manera adecuada, y la posible conexión del estudiante con su práctica se pierde con el discurso.

***T. ¿Alguna que sea identificada con lo que tú haces?***

***D. Había alguna donde se discutían las relaciones institucionales como concibo lo autodidacta.***

***T. ¿A ver? ¿A ver?***

***D. Yo creo que es más puntual que lo anterior, y menos complicado; utiliza cuestiones de la práctica más que de la teoría, aunque (...)***

**(C2AR2)**

El tutor/a inicia con la intención de dirigirse a la práctica, pero la intervención inadecuada (enlace) produce el alejamiento de la práctica y el acercamiento a la teoría. Es posible que una intervención de precisión o para centrar, hubiera hecho el efecto contrario.

### **Confrontación**

Posiblemente es la categoría más productiva, ya que se dirige a la esencia del proceso. Está íntimamente ligada a la discrepancia cognitiva y, por lo tanto, su dirección es la interiorización. La confrontación consiste en intervenir haciendo presente una contradicción. En las evidencias (8) se muestra que la confrontación con frecuencia se auxilia con otros tipos de intervención para culminar el proceso.

***D. Entonces si alguien planea la práctica así, pues, yo creo que sí va a haber mucha diferencia entre lo que se planea y lo que se hace en términos de que, si conoce bien al grupo, puede ocurrir que uno está pensando en que el nivel de los estudiantes es tan bueno, que va a entender; pero puede***





*sucedan que tenga uno que regresar a acciones anteriores para que se entienda.*

*T. Estoy entendiendo que podemos hacer una planeación y al mismo tiempo improvisar ¿se vale?*

*D. En el caso de que se pueda observar durante el mismo proceso de la enseñanza que realmente no se están cumpliendo los objetivos, yo pienso que se puede modificar; si hablamos de enseñanza interactiva la planeación debe ser interactiva.*

(C2AR2)

Otros ejemplos

*T. Estamos hablando en el nivel del “debe ser”; vamos a hablar en el nivel de lo que es. El asunto es que entregamos la planeación cuando nos la piden, como mero trámite administrativo, y por lo general, no la volvemos a ver porque no nos sirve.*

*D. En el caso de la escuela, no se planea sino más bien –evaluación– se informa (quincenalmente).*

*T. Y si no, ¿cómo planeamos? (centrar)*

*D. Con base en el informe, los avances y los problemas suscitados, yo generalmente no cumplo con todo el programa.*

(C2AR2)

*D. La programación de cada semestre se hace una semana antes de iniciarlo y, sobre eso, se ven cuáles son los huecos, el avance que va a ir llevando en el lapso del semestre.*

*T. Una pregunta clara ¿te sirve este tipo de planeación?*

*D. Pues, yo creo que quedan huecos ¿no?*

*T. ¿Cuáles? ¿Por ejemplo? (Precisión)*



***D. Por decirlo, ya en la práctica real, depende más de las características del grupo al que uno se enfrenta, que la planeación que hace uno, o las condiciones que se van dando.***

**(C2AR2)**

No se encontraron contra evidencias claras en la intervención de este tipo, sólo interacciones que pudieron ser mucho más productivas y estructurantes, un ejemplo, a continuación:

***D. Entonces tengo la capacidad de integrar nuevos elementos con base en el parámetro que traigo, el antecedente. Esto me lleva a deducir de lo simple; por eso le pregunto la intencionalidad de lo complejo.***

***T. No, y, de hecho, regresando un poco al asunto de proponer situaciones al estudiante.***

**(C2AR2)**

El tutor/a no solamente desaprovecha la oportunidad de confrontar para que el docente construya, sino que evade por completo la pregunta que propone.

### **Focalización**

Igual que la categoría de Precisión, ésta es útil y complementaria a otras intervenciones. Se refiere a intervenir el proceso del docente cuando se encuentra disperso. Evidencia a través de las formas de expresión lingüística que el proceso no abona a la intención, o el docente procesa contenidos no relevantes a lo educativo. Las evidencias de las siete identificadas son:

***T. Voy a trabajar en equipo, voy a dar lecturas (...). Eso no garantiza que el estudiante aprenda, a menos que yo controle lo que está más allá, lo que está en medio; si veo que no produce, lo cambio (...).***

***D. El fin tiene que ser el aprendizaje y no la estrategia (concluye).***

***T. ¿Qué sucede? El control no está en la estrategia, sino en cómo lo hago para que ellos aprendan.***



***D. En esta parte lo que importa es la tutoría del maestro, y ahí es donde viene otro problema desgastante (concluye.)***

**(C2AR3)**

***D. Cualquier constitutivo que yo pudiera seleccionar me ayuda a dar cumplimiento a mi objetivo.***

***T. Pero ¿Cuál es el propósito final? ¿El último?***

***D. El aprendizaje.***

***T. Concreto entonces que, el primero es establecer prioridades.***

**(C2BR2.5)**

Se identificó una intervención en al que su intención es lograr la focalización, que incluye su sistematización.

***T. Creo que esto nos sirve para concluir; vamos a irnos a lo micro, ya vimos lo macro ¿Cuáles serán las estrategias para mover eso? Estamos hablando de la práctica.***

**(C2CR3.4.2)**

Como contra evidencia, se identificó una unidad de interacción en donde la intervención del tutor/a, lejos de focalizar y convertir el diálogo en un proceso productivo, claramente dispersa con su intervención.

***D. Una cosa comentaba y es cierta, en los cursos de inducción de verdad el docente no produce, para él no tiene significado.***

***T. Primero debería ser una actitud, una, como parte de la gente que va a los cursos de inducción, de saber que ahí voy a encontrar una respuesta a mi interrogante (punto para focalizar). Pero sé que no sirve para nada, que voy a perder mi tiempo, pero sé que de todas maneras tengo que ir, o me llevan. Es distinto a decir: sabes qué, voluntariamente voy al curso porque voy a resolver tal o cual (...) (dispersión).***

**(C2CRI.4.1)**



El tutor/a se deja llevar por la fluidez del tema y no ubica el punto que le sirve de anclaje para focalizar y, dispersando el tema, pierde la oportunidad de llevar la interacción al propósito de la sesión.

### **Conexión teórica**

Esta categoría es la contraparte de la conexión práctica o empírica. Esta intervención es, a la inversa, una intervención para que el tutorado interiorice constructos conceptuales. Parte de la posibilidad de hacer uso de conceptos ordenadores para recortar e interpretar cuestiones educativas de la práctica cotidiana del docente. Las evidencias, que forman parte de las ocho encontradas, apoyan la comprensión de esta categoría pueden ser las siguientes:

***T. Que esté dentro de las posibilidades del estudiante, de esto habla Vygotski; dice que hay una Zona de Desarrollo Potencial (ZDP). Voy a proporcionarles una lectura que permita profundizar en esto que no está en la antología original.***

***D. ¿De cómo es el aprendizaje?***

***T. Cómo se da, cómo es, cómo se desarrolla.***

**(C2AR3)**

***D. ¿El juicio y el valor es lo mismo?***

***T. Siempre me ha parecido que Lonergan lo establece como un paso previo, el juicio sería el cómo.***

**(C2ERI.3.1)**

La intencionalidad en las intervenciones de este tipo es fundamental, ya que la confusión no permite que la conexión se logre, como en el siguiente caso:

***T. El control, ¿dónde debe estar?***

***D. En el trabajo de grupo, y en cómo desarrollaron éstas las etapas.***

***T. La intención es tener en cuenta las habilidades del estudiante a través del contenido, pero ¿Dónde está el control?***

***D. El documento habla de que se nota el poder***

**(C2AR2)**



La intención poco clara en la intervención del tutor/a, sin tomar, además, la respuesta inicial como punto de partida para intervenir, provoca en el docente una dispersión de la esencia del contenido y que se defiende con el documento, sin realizar la conexión entre la experiencia descrita y los conceptos del documento.

### ***Establecimiento de relaciones***

La categoría, novena en el orden, de establecer relaciones, propicia que el estudiante encuentre y argumente acerca de diversos constructos ya trabajados con anterioridad y que en esta nueva relación proporciona una interpretación diferente o más compleja. Esta intervención es fundamental para darle el carácter de acumulativo y progresivo a la construcción de conceptos durante el proceso del taller. Funciona recuperando contenidos aislados, dándoles en su interrelación un uso adecuado al momento actual. Relaciona lo ya establecido con lo que se presenta como reto actual. Las evidencias identificadas fueron cinco y de éstas se describen las siguientes:

***T. ¿Cuál sería la diferencia entre lo que logras tener con una articulación metodológica en el momento y la improvisación?***

***D. Yo creo que ahí está el secreto precisamente, en saber qué producto es el que quiero lograr y qué intenciones tengo.***

**(C2AR2)**

***T. No sé si ustedes se están dando cuenta de lo que están haciendo, tratan de analizar la práctica desde una categoría específica que es el contenido. Este analizador les sirve para recortar en su práctica aquello que le preocupa y después intervenirlo.***

***D. Ese punto de atención ella lo hace completamente, pero, bueno... como manejo el contenido, ya estoy en la enseñanza y aprendizaje, y viceversa, Si me centro en un constitutivo tengo que revisar otros (...)***

**(C2AR3)**

Estas evidencias se refieren a relaciones entre constructos independientes: articulación metodológica - improvisación - práctica docente - analizadores. Sin embargo, existen subtipos que se refieren a la naturaleza de lo que se quiere relacionar. El subtipo descrito es



eminentemente conceptual, y el ejemplo siguiente relaciona esquemas previos.

**T. Ahora piensen que van hacia atrás y piensen en qué situación aprenden ¿Qué cosas existen que los hacen moverse hacia algo? ¿Qué hay?**

**D. Interés, necesidad.**

**(C2CRI.3.2)**

El tutor/a intenta recuperar un proceso instalado para lograr la comprensión de procesos de aprendizaje de los estudiantes. El tercer subtipo se refiere a establecer relaciones de la recuperación de la práctica vía registros de observación y categorías.

**T. Ya pasamos a las acciones del docente, de cuando está aquí (en el registro). Se me ocurre que puede ser, exponer, preguntar, ejemplificar, dictar y contestar ¿Cuáles se conectan con las operaciones del estudiante?**

**D. Puede ser escucha, pregunta-contesta, ejemplo-pregunta, expone-escucha y dicta-escucha (señalando en el registro).**

**(C2CRI.2.1)**

### **Reflejo**

Es la décima intervención estructurante, y ya una de las menos frecuentes. El reflejo es la operación que hace el tutor/a de repetir casi textualmente la acción verbal del docente con la intención de hacerle evidente alguna condición contradictoria o errónea en su intervención. Es distinta a la devolución común y sistemática, porque esta no hace modificaciones a lo que refleja. Se transcriben dos de las tres evidencias.

**D. Si, exactamente, el centro es lo que el estudiante ya tiene instalado; la zona potencial es la que él puede desarrollar sin ayuda (...)**

**T. Sin ayuda lo puede desarrollar (...)**

**D. O sea, tiene bases para desarrollar en este sentido mientras vemos contenidos fuera de su zona potencial, no va a desarrollarlos ni asimilarlos.**

**(C2BR.1.1.)**



**T. Tú hablaste de la posibilidad de cambiar, que la estrategia no es el control de la clase.**

**D. Aja, debe tener control de los contenidos, de los materiales, la lógica del programa; aquí lo importante es que la lógica del estudiante no importará en la estrategia y a veces ni en el contenido.**

**(C2AR3)**

Como puede observarse, el simple hecho de evidenciar al docente sus aseveraciones provoca una serie de argumentaciones que permiten al tutor/a precisar la fase del proceso y su nivel real de construcción. Parece ser que, un reflejo acompañado de información pierde su potencia, ya que abre un lapso entre la intervención y la respuesta. Tal es el caso de la siguiente contra evidencia.

**T. A ver, tú dices que las matemáticas para ti eran (importantes) en sí mismas. Mi objeto es aprender matemáticas, no aprender matemáticas para resolver problemas de Física.**

**D. Empiezan a surgir textos, ustedes saben que los textos (...)**

**(C2CR1.2.1)**

Se hace el señalamiento de lo que parece haber en esta relación, ya que sólo es una evidencia; será necesario regresar a recuperar este tipo de intervenciones y profundizar en su estudio.

### **Devolución común**

Es la décimo primera categoría y sólo se recuperaron dos evidencias. La devolución común se refiere a la intervención del tutor/a hacia el proceso del docente, devolviéndole la información o propiciando que él la devuelva; no está detrás de la intervención ninguna intención de complejizar o sistematizar la información, simplemente recuperarla para propiciar su actualización o disparar procesos más complejos. La primera evidencia tiene que ver con esta última intención, se hace una devolución de una pregunta.

**D. Yo puedo agarrar el asunto en la interacción y lo puedo considerar como mi prioridad, pero puede ser el asunto del contenido. Yo entiendo que a lo mejor en estos dos o tres puntos estoy equivocado ¿Cuál es y con base a qué concertación tendría o no que seleccionar uno? ¿El segundo o el tercero?**



**T. Te voy a regresar la pregunta ¿cuál crees que sería finalmente lo que podemos obtener en una sesión de trabajo? ¿Cuál es la intención final?**

**D. Cualquiera de los constitutivos que yo pudiera seleccionar me pudieran ayudar para el cumplimiento de este objetivo. Entonces a lo mejor, como respuesta, es seleccionar el que me puede servir más para mi propósito.**

**(C2BR2,5)**

La segunda evidencia propicia la devolución de información de un estudiante que pregunta al grupo.

**D. ¿Cómo pensar en organizar los contenidos? ¿Qué es lo que me puede dar el elemento operativo para lanzarme con los muchachos?**

**T. A estas alturas ya deben responder a eso ¿A ver?**

**(C2CR1.2.1)**

**D. Los contenidos ya están dados, cuando uno los va a plasmar en la práctica, se da cuenta que están en el programa, en plan de estudios, sin embargo, debemos estar moviendo los contenidos con base a lo que traen los estudiantes.**

**(C2AR3)**

Incluyendo esta última, las categorías que presentan frecuencias bajas tendrán que ponerse todavía en un nivel de provisionales. Las demás, aunque aún en etapa de construcción, se pueden establecer como permanentes en este estudio. La parte central de estas unidades de interacción son frases cortas que varían en su función de acuerdo con la intención del tutor.

Una subcategoría inducida por el análisis tiene una función que se relaciona con todas las demás. Tiene la intención de ser enlace entre dos intervenciones o alguna de ellas y un nuevo contenido. Entre otros, el enlace tiene la función de aclarar la respuesta del estudiante.

**D. Habrá una donde se discutirá lo de las relaciones institucionales, de cómo concibo el papel de la institución en el trabajo.**





**T. ¿A ver, a ver?**

**D. Yo creo que es más puntual que el anterior, menos complido, utiliza cuestiones más prácticas.**

**(C2AR3.1)**

Quando tiene la función de presionar,

**D. En un trabajo de este tipo, lo que pasa es que planteas un problema y ese problema necesita cosas que están lejos de lo que te está exigiendo el programa (se refiere a la lectura).**

**T. ¿Qué más?**

**D. También menciona un ejemplo: los problemas del trabajo grupal en salones numerosos.**

**(C2AR3.5)**

Quando su función es que se amplíe la información

**D. Pues que te tenían que dar didáctica, cómo evaluar (...)**

**T. Sí, todo lo que dijiste es cierto, pero ¿y?**

**D. Yo siento que entonces se tiene que, así como que agarrarte de la oreja y decirte: no pierdas de vista que los objetivos son formar gente.**

**(C2AR2.4)**

Quando la función es enlazar verbalizaciones de diferentes educadores/as.

**T. ¿Otras ideas? (C2AR 3.12)**

**T. A ver, allá (C2BR2.8)**

**T. Seguimos acá (C2BR2.13)**

**T. ¿Algo más? (C2CR1.3.1)**

**T. Acá, ¿otro aporte? (C2CR1.4.2)**

Quando se agregan otras categorías entonces se potencia su función. Un ejemplo de una cadena de unidades de interacción, unidas por enlaces, se puede analizar en donde sucesivamente se interviene-enlaza-interviene. Estas secuencias producen una buena cantidad de reflexiones verbalizadas.



Finalmente, antes de pasar al capítulo que sistematiza los resultados y pretende proponer el modelo rizomático, se plantean algunas afirmaciones sobre la tutoría construidas hasta el momento.

1. La tutoría es una lógica en cierto modo independiente de la planeación y la articulación metodológica, ya que, las situaciones de aprendizaje y el contenido se pueden prever (y ajustar con flexibilidad sin perder el objetivo). Sin embargo, la tutoría depende de los procesos individuales de los participantes que tienen su proceder particular; aunque igualmente, no pierde de vista el objetivo, el camino para llegar a él, varía tanto como tipos, estilos y tiempos de los participantes que se encuentren presentes.
2. El modelo de tutoría es una estructura dinámica que interrelaciona las interacciones verbales intersubjetivas de por lo menos dos personas.
3. Está constituida de operaciones llamadas intervenciones estructurantes y, dependiendo de su intención y producto, se han tipificado.
4. Las intervenciones consideradas en construcción, pero permanentes son:
  - Devolución sistemática
  - Precisión
  - Información
  - Seguimiento lógico
  - Conexión práctica o empírica
  - Confrontación
  - Focalización
  - Conexión teórica.
5. Las intervenciones consideradas provisionales son:
  - Establecimiento de relaciones
    - Reflejo
    - Devolución común.



6. Se identificaron numerosas interacciones que, aunque no se les considera intervenciones, tienen una función de conectar un tipo de intervención estructurante con otra potenciando su efecto. Éstas son los llamados enlaces, que tienen la función de aclarar, agregar, seguir la secuencia de intervenciones de los educadores/as y propiciar las respuestas. La o el tutor deberá considerar y elegir los enlaces más pertinentes para que combinados con un tipo de intervención estructurantes, se logre ampliar su potencia y su función, haciendo ágiles y productivas las interacciones.
7. Las contra evidencias tienen como características la confusión en la intención, la falta de oportunidad, el rompimiento de la secuencia y, en algunas ocasiones, la interrupción del proceso con afirmaciones o negaciones tajantes. Tratar que estos tipos de interacción no se presenten o, en su caso, corregir el rumbo si lo hacen, forma parte de la vigilancia epistemológica propia de la tutoría en esta propuesta.

En el proceso, el o la tutora acompaña al docente, facilitando, a través de la intervención estructurante, que se acerque e investigue su práctica, de tal manera que explore y, finalmente, formule su práctica encontrando puntos en donde sea oportuno intervenir para iniciar una modificación paulatina. Este proceso gradual y sistemático vincula estrechamente la docencia y la gestión con la investigación, como vía para la innovación educativa.

Este proceso permite un distanciamiento y consciencia de su labor cotidiana facilitando la comprensión y el cuestionamiento de la práctica. Las evidencias dan cuenta de cómo los diferentes tipos de intervención estructurante provocan rompimientos entre los esquemas discursivos de los docentes y su hacer, detonando la mejora de la práctica. El supuesto es que los participantes de los talleres desarrollan habilidades metacognitivas para vigilar permanentemente las condiciones educativas de la labor profesional. También desarrolla habilidades de la investigación de la práctica posibilitando que se genere conocimiento educativo desde la práctica misma. Por supuesto, es decisión de cada uno continuar en este sendero.



---

# A MODO DE CONCLUSIÓN

HACIA UN MODELO  
RIZOMÁTICO DE TUTORÍA





En este apartado final, se responde a la segunda fase de la investigación. Aquellos componentes, categorías, relaciones, interrelaciones que se describen en los apartados anteriores adquieren un sentido en un todo, que se construye alrededor de la pregunta **¿Cuál es el modelo de tutoría que propicie la mejora de la práctica educativa?**

Las mediaciones lingüísticas (Vygotsky, 2009) que se recuperaron como las más productivas e indispensables para el proceso, se convirtieron en categorías que se comportaron de manera similar en situaciones -o sujetos- distintos, lo que establece un patrón. Atendiendo a Rutherford (1997) cualquier patrón puede considerarse un sistema, con sus propias partes e interacciones internas. Y cuando se establecen relaciones relativamente estables entre sus componentes (categorías), entonces se puede construir un modelo (cf. Cap.5).

De acuerdo con el mismo autor cualquier sistema puede estar relacionado con otro al que influye y del cual recibe influencia, están tan íntimamente relacionados que no hay forma de establecer límites claros que separen todas las partes. En este caso, son dos sistemas isomórficos de diferente naturaleza relacionados entre sí a través de variaciones concomitantes, como son dos agentes con procesos propios e independientes (tutor y tutorado). Las interrelaciones se determinan por componentes conceptuales (categorías referidas a la tutoría y a la práctica), su correlato empírico (la práctica) y un instrumento (registro de observación) que recupera y organiza los observables de la práctica que de otro modo serían anárquicos sin lógica que los articule.

Las mediaciones construidas durante la investigación definen la dinámica y naturaleza del modelo rizomático y tienen las siguientes características:

- La mediación lingüística, (tutor-tutorado/a) que está constituida por signos verbales, eminentemente de tipo oral -en este caso- que permiten que un sujeto construya una hipótesis acerca del proceso de otro sujeto interpretando sus verbalizaciones. Es viable la conexión de un proceso independiente e intransferible con otro, produciendo y significando en común a través de la mediación lingüística. Esto hace posible propiciar la reflexión y por ende la construcción en otro sujeto, interviniendo su proceso para detonarlo, facilitarlo ¿o bloquearlo?



- La mediación conceptual que en forma de categorías construidas, conceptos ordenadores u organizadores permiten agrupar, acotar y determinar una serie de observables (Zemelman, 2003). Se les da un sentido y una articulación conformando retículos conceptuales que posibilitan tomar distancia de lo cotidiano y anecdótico, permitiendo un proceso de abstracción y posteriormente de teorización. Tal es el caso de los conceptos propuestos que nombran a los constitutivos de la práctica docente, así como el esquema del constructo de intervención estructurante y la tipificación de las categorías construidas que constituyen las operaciones de tutoría.
- La mediación instrumental (práctica-registro) constituida por el auto registro textual de observación y posteriormente el registro categorial o intencionado, permite reconstruir los hechos observados en el aula -en este caso-. El registro ordena y acota eventos analizables, obteniendo un corpus que ordena una serie de observables para poder trabajar con ellos. Trae a la discusión la serie de acciones que no existen en un tiempo y espacio definido. Sin la recuperación (Postic, 2000) de los hechos de la práctica docente, no sería viable su análisis a partir de categorías o su caracterización inductiva.

Durante el proceso de investigación se menciona que la tutoría está dirigida a intervenir el proceso personal, y en este caso, con una estrategia híbrida (Cruz, García y Abreu, 2006) en un ambiente grupal. Así, se identifica una mediación lingüística, derivada de la primera, que trata de las intervenciones lingüísticas de los colectivos, en el caso de la tutoría en pequeños grupos. En este sentido una de las principales discusiones que se presentan a propósito de las mediaciones, es la relevancia que presenta la colaboración y reflexión grupal. El trabajo en el grupo durante el taller fue un factor relevante y se recupera de manera secundaria durante la investigación. Ya Peralta (2016: 93) resalta que “El conflicto socio-cognitivo supone que los sujetos acepten confrontar sus respuestas, pero colaborando en la búsqueda de una solución común.” Es parte de una siguiente investigación el comprender de qué manera funciona la tutoría colectiva y qué aporta a los procesos cognitivos de los sujetos, es decir, comprender la construcción de los significados compartidos. Existe una importante producción en cuanto al paso de la significación personal a la significación común en el aula, sin embargo, es un pendiente hacerlo en la situación tutorial.



El modelo podría ser una alternativa viable para generar en los colectivos una comunidad de aprendizaje, donde cada uno de sus miembros sea un factor de intervención estructurante del otro, en un ambiente de respeto e igualdad de oportunidades para crecer y con ello, asegurar el crecimiento de la comunidad.

La intervención estructurante como mediación lingüística, es la que modifica la estructura conceptual del sujeto, en el sentido isomórfico. En este sentido, a través del análisis elaborado, se recuperaron las unidades de interacción educativa a partir de relaciones recíprocas entre observaciones y conceptualizaciones (Malatesta y Ferrero, 2012) y se identificaron una serie de regularidades que permitieron construir las diversas operaciones de la tutoría. A continuación, se enumeran y describen algunas de las características encontradas en cada una de las intervenciones estructurantes, como componentes fundamentales del modelo. Se anotan en orden de acuerdo con las frecuencias, a excepción de aquéllas que se omitieron por falta de presencia significativa

1. Devolución sistematizada y común. Son dos operaciones de tutoría que permiten recuperar información/contenido en los agentes y devolverla en ciertas condiciones, su dirección es de interiorización. La devolución sistematizada es la operación de mayor frecuencia, pero una de las menos productivas, permite recuperar el contenido desestructurado o disperso manejado en un lapso corto y regresarlo al sujeto de manera organizada, estructurada, jerarquizada, o según sea la intención del tutor/a. Se encontraron cuatro subtipos:
  - Devolución de lo relevante, capta la idea global de una intervención confusa y la devuelve enfatizando el contenido importante de acuerdo con el propósito.
  - Devolución para cerrar, que recupera un pequeño proceso completo dándole un grado de complejidad mayor.
  - Devolución que propicia la sistematización
  - Devolución para concluir, que establece inferencias de un proceso dado.

La devolución sistemática evita la dispersión y construye a partir de la reflexión del sujeto, debe evitar que su duración lo acerque a la exposición. En su extremo, puede evitar o bloquear el proceso del sujeto ya que el tutor/a construye y lo





expresa procesado. Es un tipo de intervención estructurante si se cuida que el estudiante provea la información de la cual se parta para sistematizar, siempre en función de su proceso de conceptualización.

La devolución común, considerada todavía como provisional, se refiere a la intervención del tutor/a hacia el proceso del estudiante devolviéndole la información o propiciando que él la devuelva, no se trata más que de actualizar el contenido y detonar otros procesos. Igual que la devolución sistematizada, no es de las operaciones que más producen proceso cognitivo en el estudiante.

2. **Precisión.** Propicia que el sujeto concrete sus interacciones verbales. Tiene la intención de darle dimensión, limitación y especificidad a las verbalizaciones, evita que el sujeto intervenga en función del discurso y divague en la generalidad. La precisión organiza el pensamiento ubicando un constructo en particular. La dirección de la intervención es de exteriorización, ya que debe usar lo construido para procesar. Se utiliza como auxiliar o complemento de una intervención anterior.
3. **Información.** Se refiere a un segmento de contenido relativamente nuevo que presenta el tutor/a como complemento a lo procesado, profundiza, aporta o introduce elementos nuevos. Es de las operaciones poco productivas en función del proceso del estudiante y su dirección es de interiorización. Esta operación tiene el peligro de convertirse en exposición si no se cuida su extensión sin producir conocimiento.
4. **Seguimiento lógico.** Se refiere a las cadenas de unidades de interacción que se estructuran para poder realizar un seguimiento del proceso verbalizado de un sujeto que interviene. Acompaña la lógica del pensamiento, en todo caso facilitando su fluidez. Dependiendo de la intención del sujeto y la del tutor/a puede ser tanto de interiorización como externalización.
5. **Conexión práctica (empírica).** Es otra operación con una doble vertiente, la operación de conexión implica el intervenir el proceso del sujeto para propiciar que conecte una reflexión verbalizada con un elemento que se encuentre en el ámbito empírico. La conexión práctica tiene una dirección de externalización. Su intención es que el sujeto realice conexiones empíricas -en este caso con su práctica docente- utilizando su verbalizaciones, relatos o registros.

6. La conexión teórica, es una intervención dirigida hacia la internalización con el propósito de que el sujeto construya o utilice constructos. Hace uso de conceptos ordenadores para recortar o interpretar cuestiones educativas de la práctica. La intención en la intervención es crítica ya que la confusión pierde el enlace, la poca claridad en esta intervención dispersa el proceso con facilidad.
7. Confrontación. Es la operación más productiva, en función del proceso del estudiante, se dirige a la esencia del proceso. Está ligada a la discrepancia cognitiva (Piaget, 2012) y por lo tanto su dirección es la interiorización. Confrontar es intervenir haciendo presente una contradicción en dos eventos que coexisten. Con frecuencia se auxilia con otros tipos de intervención para culminar el proceso, como precisar y centrar. La confrontación es la operación que más se utiliza en un proceso de transformación de la práctica que debe contener la identificación y superación de las contradicciones presentes.
8. Focalización. Igual que la operación de precisar, es útil y complementaria a otras operaciones. Interviene el proceso cuando llega a un punto de dispersión, el sujeto se encuentra en un proceso que no corresponde al propósito, o procesa contenidos que no son relevantes a lo educativo, haciendo elaboraciones sobre situaciones periféricas a la esencia del proceso. Es una operación de interiorización ya que afecta directamente a la construcción conceptual y junto con la de confrontación es una de las más productivas en cuanto a que propicia procesos cognitivos en el estudiante.
9. Establecimiento de relaciones. Es otra categoría provisional por falta de suficientes evidencias. Propicia que el sujeto encuentre y argumente acerca de diversos constructos ya trabajados con anterioridad y en esta nueva relación proporciona una interpretación o una más compleja. Es fundamental para dar el carácter de acumulativo y progresivo al proceso. Funciona recuperando contenidos aparentemente aislados dándoles en su interrelación un uso pertinente en la condición lógica actual. Relaciona lo ya establecido con lo que se presenta en el proceso actual. Se puede identificar varios subtipos:
  - Conceptual, cuando la relación es entre dos o más constructos teóricos.
  - Esquemas previos, recupera un proceso instalado que permite comprender un proceso nuevo.



- Recuperación de la práctica, por medio de la identificación de regularidades.

Esta operación se diferencia de la de conexión por que contiene relaciones más complejas, en algunos casos ésta sigue de las conexiones, relacionando lo que produce.

10. Reflejo. Es otra operación provisional y describe la acción del tutor/a de repetir de manera textual una verbalización del sujeto con la intención de hacerle evidente alguna condición que requiere de ser revisada. Se distingue de la devolución en que ésta no modifica la verbalización reflejada. Su dirección es de interiorización.
11. Enlace. Esta categoría no tiene la condición de ser operación ya que no interviene el proceso de la persona, tiene el propósito de hacer el enlace entre varias de las operaciones descritas. Son frases cortas de dos o tres palabras que presentan funciones como el de pedir aclaración al sujeto, la ampliación de la información o como ya se mencionó, de enlazar diversas operaciones. Cuando se articulan varias intervenciones se construye una cadena sucesiva de unidades de interacción estructurantes, donde se produce conocimiento potenciando otras intervenciones.

Peralta (2016) hace énfasis en los obstáculos que se pueden presentar en el carácter constructivo de la intervención estructurante, o en sus términos, en el conflicto sociocognitivo, y es otro aspecto de discusión relevante. Primero, es, precisamente la evitación del conflicto y la complacencia, es decir, aceptar, sin un examen crítico, la posición del compañero sobre todo en una relación asimétrica. Segundo, cuando no hay participación recíproca, ya que, el conflicto resulta beneficioso cuando los sujetos pueden afrontar las divergencias y argumentar su punto de vista en la construcción colectiva. Y, tercero, la competición y las reacciones defensivas.

En el trabajo no se recuperaron evidencias de estos obstáculos porque fueron resolviéndose con el avance de la tutoría. El modelo propone partir de las condiciones específicas de los participantes, y eso incluye sus reacciones como las defensivas y las de complacencia, como las más relevantes. El reto es ir manejándolas como algo esperable y natural que debe ser explícito en la interacción y resuelto por los participantes; además el tipo de intervención estructurante disminuye de manera importante estas condiciones utilizando la confrontación.



En general, se encontró que las operaciones descritas tienen como riesgo el producir confusión y dispersión cuando hay fallas en la claridad de la intención del tutor/a, cuando la intervención no es oportuna y se observa un rompimiento en la secuencia. Así, en las operaciones de tutoría debe considerarse una vigilancia permanente que haga consciente la intención y que, por contraste, se verifique lo que produce. Implica el cuidado de no bloquear o dificultar el proceso del sujeto en vez de facilitararlo.

La categorización de las operaciones de tutoría y su descripción no es suficiente para pensar formalmente en ellas de manera articulada, se requiere un análisis correlacional para establecer su relación isomórfica. En la ilustración 2 se prefigura un sentido y un cierto nivel de predicción entre la intención y dirección del tipo de intervención estructurante y la respuesta reflexiva esperada del tutorado sobre su práctica. Es un modelo abierto y flexible tomado en cuenta las resistencias iniciales y la incertidumbre propia de estos hechos.

La operación de tutoría se identifica por la intención de la intervención del tutor/a y se corrobora por lo que produce en el sujeto a través de su verbalización o con productos posteriores. El proceso de intervenir provoca en el sujeto una serie de argumentaciones que permiten al tutor/a precisar la fase del proceso en la que la tutorada/o se encuentra y su nivel real de construcción que se convierten, a su vez, en el inicio de la siguiente intervención para propiciar su movimiento hacia construcciones más complejas.

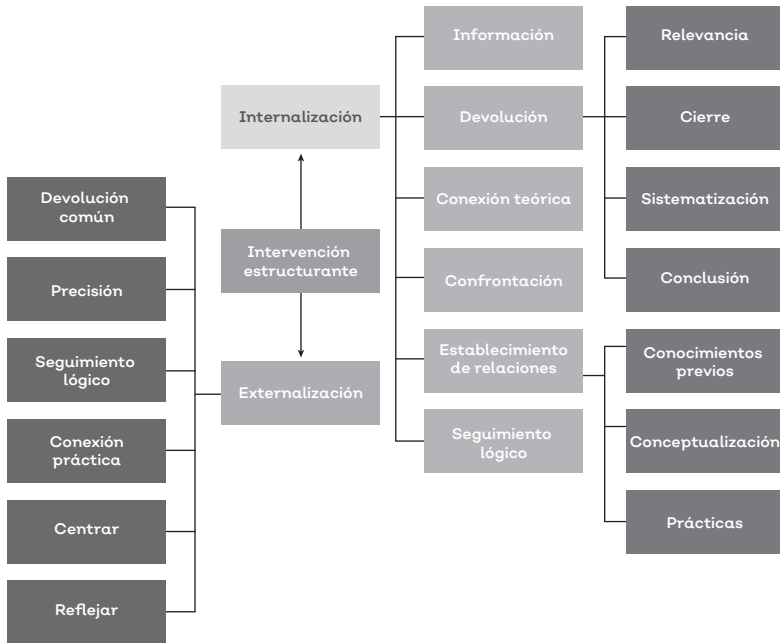
La tutoría responde a una lógica emergente, que en cierto modo es independiente de la planeación y de la estrategia metodológica. Aunque el contenido y la estrategia varíen, en función del propósito general, el modelo de tutoría se modifica de acuerdo con lo que en el momento se construye. Así la intervención, tiene un propósito inmediato que opera produciendo reflexión y se acumula a una intención global prefigurada. Las operaciones no tienen un orden concreto y eventualmente son más productivas cuando se articulan, pero la decisión es eminentemente interactiva de parte del tutor/a.

El modelo de tutoría se constituye de operaciones que se han llamado intervenciones estructurantes y utilizando el esquema inicial de este constructo se pueden clasificar en operaciones de interiorización, cuando la intervención provoca en el sujeto una elaboración conceptual, y de externalización cuando el sujeto se dirige hacia la realidad objetivada y acciona en ella o a partir de ella en la



recuperación de ella. (Figura 3) De esta manera se pueden clasificar las operaciones de acuerdo con su dirección o intencionalidad.

Figura 3. Modelo rizomático de tutoría basada en la intervención estructurante.



Fuente: Elaboración propia.

El sentido de la respuesta de la gran pregunta de investigación se dirige no sólo a conocer estas operaciones sino a intentar articularlas en un modelo de tutoría. Cada una de estas mediaciones lingüísticas y sus relaciones internas y entre sí conforman un modelo rizomático.

La posibilidad de plantear un modelo es, precisamente, otra de las discusiones relevantes en estos resultados. Los avances en este sentido son de Villasmil y Briceño (2011) que dan pauta para plantear un modelo híbrido rizomático que le da un mínimo de formalización cualitativa a eventos que pudieran parecer caóticos o relacionados al azar. Este modelo rizomático es una hipótesis de trabajo que se pueden modificar y moldear de acuerdo con el proceso, las características del o la tutorada, el constitutivo específico, el contexto y el tipo y nivel de la práctica; sus componentes se influyen mutuamente, por lo que no es de tipo jerárquico. El modelo varía de acuerdo con



las situaciones contextuales y personales, por lo que la constante aquí la constituye la intención de la intervención estructurante dentro de la lógica proporcionada por el método clínico piagetano.

Ningún modelo representa un fenómeno con precisión, sigue siendo una representación abstracta de los componentes y sus relaciones (Rutherford, 1997). Así que no se esperaría que funcione con exactitud, sino que su uso dependerá de la vigilancia epistemológica que ejerza el tutor del proceso del tutorado/a. Es de suponer que en cada caso se utilizarán estas u otras estrategias asociadas a la intervención estructurante, o no.

De acuerdo con Villasmil y Briceño (2011) el modelo rizomático es desmontable, reversible, con constantes modificaciones y conectable en todas sus dimensiones. Es para experimentar, investigar, crear, proponer desde la tutoría misma. Es entendible que estas condiciones relativas pueden causar, en los que les interese usarlo, un cierto desasosiego, porque no constituye una receta que deba seguirse puntualmente. Y seguramente para los convencidos de los modelos físicos y matemáticos (Jeffers, 1982) su variabilidad es inadmisibles. Sin embargo, esta condición abierta del modelo es, de acuerdo con esta perspectiva, su mejor atributo.

Reiterando, entonces, para este trabajo, la tutoría **es un conjunto de intervenciones estructurantes que operan a través de mediaciones lingüísticas para propiciar reflexión que permita a los agentes construir una serie de estrategias metodológicas educativas**. La acción de un modelo de tutoría es facilitar el proceso en otra persona, para que interiorice y propicie construcciones a partir de conceptos o referentes empíricos que permitan transformar su práctica cotidiana.

Este modelo simple en su versión gráfica contiene detrás una serie de implicaciones que le dan significación y que el tutor tiene que dominar para hacer efectiva su acción. Se requiere un pensamiento sistémico, no lineal, para operarlo, jugando con cada una de las categorías como una estructura dinámica piagetana. Aún con estas posibles dificultades se pone a disposición de los y las educadoras una propuesta intersubjetiva para realizar parte de su labor formativa. Se trata de dar cuenta de cómo es viable acompañar a un tutorado o tutorada en el proceso de lograr su autonomía y autoformación, es decir, poder dar cuenta de que se cumple cabalmente con la meta educativa que nos preocupa y nos concierne.

---

# Referencias





Alas, Mario y Moncada, Germán (2010). Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico. Informe ejecutivo. Honduras <https://www.air.org/sites/default/files/MIDEHImpactNecesidadCapactEJEC%26Portada.pdf>

Álvarez, Manuel, & Álvarez Josefina (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214010>

Álvarez, María (2019). Diferencias de género en la función tutoría. Contextos educativos: *Revista de educación*, 23, 141 - 160. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3488>

Álvarez-Pérez, Pedro & López, David (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y educadores*, 18(2), 193-208. España <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429691>

Álvarez-Pérez, Pedro, López-Aguilar, Rocío & Peña, Rocío (2019). El modelo de guía docente GEA. En Coord. por Ana Vega Navarro, *De los procesos de cambio al cambio con sentido*, 102-118 Laguna, España: Publicaciones de la Universidad de La Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6954753>

Anabalón, Yasna; Concha Marcela & Mora, Marcela (2018). Tutorías académicas y Prácticas Profesionales. *Revista Académica UCMaule* (54), 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6916490>

Angulo, Araceli (2011). *La tutoría en la Educación Primaria*. España: Wolters Kluwer.

Aramendi, Pello; Lizasoain, Luis; Lukas, Francisco (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. Bordón. *Revista de pedagogía*, 70(2), 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/486451>

Armatte, Michel (2006). La noción de las Ciencias Sociales, en *Empiria. Revista de la Metodología de Ciencias Sociales*, 11, enero-junio. 33-70. [https://www.redalyc.org/pdf/2971/Resumenes/Abstract\\_297125210004\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2971/Resumenes/Abstract_297125210004_2.pdf)





- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Ciudad de México: ANUIES.
- Ávalos, Alejandra; Merma, Gladys; Hernández-Amorós, Urrea; Encarnación & Aparicio, Pilar (2018). Rediseño del Plan de Acción Tutorial a partir del grupo focal. **El caso de la Facultad de Educación. El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior**, 911-921. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6820131>
- Azorín, Cecilia (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. **Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura**, 16(2), 27-36. [https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract\\_259153707003\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract_259153707003_2.pdf)
- Bachelard, Gaston (2004). Los tres grados de vigilancia, en **El oficio de sociólogo** de Pierre Bourdieu, Jean Pierre Chamboredon y Jean Pierre Passeron, México, Siglo XXI, pp. 121 a 125.
- Bang, Vinh (1970). El método clínico y la investigación en psicología del niño. J. de Ajuriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, L. Goldmann, P. Greco y B. Inhelder, **Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos**, Buenos Aires: Proteo, 39-51.
- Beltrán, Jenny y Suárez, José Luis (2003). **El quehacer tutorial. Guía de trabajo**. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003). **La Construcción social de la realidad**, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, Jerome (1990). El yo transaccional en **La elaboración del sentido** de Bruner y Haste, (Comps.) Barcelona: Paidós, pp. 81-94.
- Canales, Emma. (2004). Las tutorías en el posgrado de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, **Memorias del I Congreso Nacional y IV Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación** en la Universidad de Colima. Marzo 18,19 y 20 de 2004.



- Ceballos, Noelia (2017). La tutoría como espacio de democracia una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19360>
- Chois-Lenis, Pilar; Casas-Bustillo, Adriana, C; López-Higuera, Armando; Prado-Mosquera, Diana & Cajas-Paz, Edwin. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de investigación en educación*, 9(19), 165-184. <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=tutoria>
- Clark, C. L. y Peterson, P. M. (1990). Procesos de Pensamiento de los Docentes, Cap. IV en *Métodos de la Investigación de la Enseñanza* de M. Wittrock, Barcelona: Paidós, pp. 443-445.
- Coll, César (2012). Jean Piaget. Impacto y vigencia de sus ideas. *Padres y Maestros*, 344, 1-13. [https://www.academia.edu/3172362/Jean\\_Piaget\\_Impacto\\_y\\_vigencia\\_de\\_sus\\_ideas](https://www.academia.edu/3172362/Jean_Piaget_Impacto_y_vigencia_de_sus_ideas)
- Coll, César. (1996) *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Madrid: Paidós Educador.
- de La Cruz, Gabriela; García Campos, Tonatiuh & Abreu, Luis (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2323338>
- de la Rosa, Olga; Santana, Marcelino & Arvelo, Carmen (2017) La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria en *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35 (2) Tutoría en acción, 43-64, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6182352>
- de León, Carlota & Huertas, Ignacio & Eslava, Dolores (2019). La tutoría como estrategia de trabajo compartido. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(2), 23-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044093>
- Domahidy-Dami, Catherine. y Banks-Leite, Luci. (1998). El método clínico en Psicología. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi & Mario Carretero (Comps.) *Psicología Evolutiva. Teoría y métodos*, Vol. 1. Madrid: Alianza. 401-419.



- Eco, Umberto (1983). ¿El público perjudica a la Televisión?, en **Sociología de la Comunicación de Masas** de Moragas (Ed.) Barcelona: Gil.
- Eco, Umberto (2016). La estructura ausente. Introducción a la semiótica, México: Debolsillo.
- Edwards, Derek (1997). **Discourse and Cognition**. Londres: Sage.
- Espinoza, Enrique; Ley, Nelly, & Guamán, Verónica (2019). Papel del tutor en la formación docente. **Revista de ciencias sociales**, 25(3), 230-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026746>
- European Commission (2010), **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policy makers**, SEC (2010). [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Fenstermacher, Gary D. (1990). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en **La investigación de la enseñanza, Vol. I Enfoques métodos y teorías** por Wittrock (Comp.), Madrid: Paidós, pp. 150-180.
- Fernández, Andrés (1970) La necesidad del empleo de modelos en las ciencias sociales en la **Revista de Economía Política**, 54, 171-184. [file:///C:/Users/lyasa/Downloads/Dialnet-LaNecesidad-DelEmpleoDeModelosEnLasCienciasSociales-2494448%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/lyasa/Downloads/Dialnet-LaNecesidad-DelEmpleoDeModelosEnLasCienciasSociales-2494448%20(7).pdf)
- Fernández, Francisco (2009). Wilhelm Dilthey, en Fernández Labastida, Francisco y Mercado, Juan Andrés (editores), **Philosophica: Enciclopedia filosófica** on line. DOI: 10.17421/2035\_8326\_2009\_FFL\_1-1.
- Fernández, Marisa & Barbagallo, Lucía (2017) Tutoría académica. Otra forma de enseñanza, en **Cuadernos de Pesquisa** 47 (166),1314-1324. Argentina <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211665>
- Flavell, John (1998). La psicología evolutiva de Jean Piaget. México: Paidós.



- Gairín, Joaquín; Feixas, Mónica; Franch, Jordi; Guillamón, Cristina, & Quinquer, Dolors. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Monica\\_Feixas/publication/28077400\\_Elementos\\_para\\_la\\_elaboracion\\_de\\_planes\\_de\\_tutoria\\_en\\_la\\_universidad/links/53fce6be0cf2364ccc05a22f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Monica_Feixas/publication/28077400_Elementos_para_la_elaboracion_de_planes_de_tutoria_en_la_universidad/links/53fce6be0cf2364ccc05a22f.pdf)
- Galindo Luis (Coord.) (1998) Técnicas de investigación, en Sociedad, Cultura y Comunicación. México: Pearson.
- Gamboa, Yahaira (2013). La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño en **EDUTEC**. 1-16 Costa Rica: UNED [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha\\_80.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha_80.pdf)
- García, Jerónimo & García, César (2016) El escritorio emocional de los jóvenes y adolescentes en la escuela. Programa de Tutorías de 1º de ESO a 2º de Bachillerato en **Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers**, 366 (Ejemplar dedicado a: Padres y Maestros, 50 años de presencia en la educación en España), 53-59 España, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568491>
- Garzón, Carlos (2000). La vigencia de la obra de Jean Piaget. Una revisión hemerográfica en *Educere*, 3(9), pp. 16-19. Venezuela: Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630904>
- Gastón, Lourdes; & Rekalde Itziar (2016) La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU, en la **Revista d'innovació docent universitària: RIDU**, 8, 121-141, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641685>
- González, Diane & Achiong, Gustavo (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. **Educação e Pesquisa**, 44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802067>
- González, María (2019). Diferencias de género en la función tutorial en **Contextos educativos: Revista de educación**, 23, 141-160 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6856437>
- González, Raúl; Martín, Ana María; & Bodas, Eladio (2017) Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria actividades de



- aprendizaje y la tutoría, en la **Revista de Humanidades**, 31 (Ejemplar dedicado a: Innovación docente en el ámbito de la universidad) 153-174, España <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004963>
- González-Benito, Ana; Vélez-de-Medrano, Consuelo; López-Martín, Esther & Expósito-Casas, Eva (2018). Evaluación de la función tutorial, diseño y validación de un instrumento de medida (EFAT). **Bordón. Revista de pedagogía**, 70(4), 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2443194>
- González-Palacios, Aarón y Avelino-Rubio, Ignacio (2016). Tutoría: una revisión conceptual en **Revista de Educación y Desarrollo**, 38, julio-septiembre. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/38/38\\_Gonzalez\\_Palacios.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf)
- Gonzalez-Rey, Fernando (1989), *Psicología, principios y categorías*, La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales.
- Habermas, Jürgen (2010). *Teoría de la acción comunicativa i. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Trotta.
- Hernández Ángeles; Viudez Natalia & Guerrero Catalina (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil. Ensayos: **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, 30(2), 189-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386544>
- Hernández, Hernán; Bernal, Berenice & López, Iriana (2017). El impacto de la acción tutorial en la formación de los estudiantes de la escuela normal experimental de El Fuerte. **Memoria Conisen** <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C190117-H031.docx.pdf>
- Ibáñez, Juan José, Machado, C., Zucarello, V. & González-Huecas, C. (1995). Modelos de Simulación y Variabilidad Espacio-Temporal. En Ibáñez, J. J. & Machado, C. (Editores), **Análisis de la Variabilidad Espacio-Temporal y Procesos Caóticos en Ciencias Medioambientales**, Madrid: Geoforma-CSIC, 308 p. Logroño (pp. 111-132).
- Iturrieta, Sandra (2017). Ideas sobre reflexividad en las Ciencias Sociales Latinoamericanas, **Estudios Avanzados**, 27, julio 2017: 72-91. <file:///C:/Users/lyasa/Downloads/Dialnet-IdeasSobreReflexividadEnLasCienciasSocialesLatinoa-6070787.pdf>



Jeffers, John (1982). **Modelling. Outlines Studies in Ecology**, Switzerland: Springer.

Klug, Antonieta & Peralta, Nadia (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. Revista electrónica **Educare**, 23(1), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7002102>

Kosik, Karel (1984), **Dialéctica de lo concreto**, México: Grijalbo.

Lara, Eduardo (2017). La virtualidad en la tutoría docente Una aproximación a su análisis desde la universidad española. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria RIDU**, 11, 323-342. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.509> / <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a20v11n2.pdf>

León, Víctor., & Fernández, María José. (2019). **Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías** en Educación Secundaria. Revista de investigación educativa, RIE, 37(2 (julio), 525-541. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992259>

León, Viridiana & Lugo, Elisa (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(1), 1-22. Obtenido de ISSN: 1068-2341. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389108.pdf>

Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019. Secretaría de Educación Pública.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019), Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019, Secretaría de Educación Pública.

Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019, Secretaría de Educación Pública.

Linde-Valenzuela, T. (2017). Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad. **Revista Prácticum**, 2(1). <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/26>



- Lobato, Clemente & Guerra, Nagore (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342146063009.pdf>
- Lonergan, Bernard. (1989) Dimensiones del significado, Traductor Luis Sánchez Villaseñor, *Textos Escogidos*, Iteso, Guadalajara. *Dimensions of Meaning*, de Collection I, Pd. 252-267 Guadalajara: Herder.
- López, David; Méndez Juana & Pineda. Rosario (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México. Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 265-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979535>
- López-Gómez, Ernesto (2017). El concepto y las finalidades de la Tutoría universitaria. Una consulta a expertos, en Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28 (2), mayo- agosto, 61-78. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221004.pdf>
- Luévanos Celia Y Millán Vega (1994) Los Cursos De Capacitación Y Actualización Pedagógica, Su Incidencia En La Práctica Docente Desde La Opinión De Los Maestros De Las Escuelas Primarias Estatales. Tesis De Maestría En Investigación Educativa, Cips, Guadalajara.
- Malatesta, Alicia & Ferrero, Raúl (2012). *Un paradigma rizomático para la ingeniería*, Argentina: Editorial Academia Española.
- Mapén, Tania; Pérez, Antonia & López, Anais. (2015). Evaluación del programa de tutoría en la escuela normal de educación preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". *Perspectivas docentes* (59), 13-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349197>
- Mattar, Ángela; Fernandes, Grazielli & Vanderleij, Gelson (2018). Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento, en la revista *Educação*, 41(1), 83-92. [https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract\\_259153707003\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract_259153707003_2.pdf)
- Metzdorff, Valeria & Safranchik, Gabriela (2018). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un instituto de Formación Docente

en Argentina. **Entramados: educación y sociedad**, 4, 201-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223279>

Miles, Matthew & Huberman, Michael, (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**, London: Sage Publications.

Molina Avilés, Margarita (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28),35-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302805>

Molina, Violeta (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. **Revista Folios**, 45, 17-28. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345949158002.pdf>

Mora-Vicarioli, Francisco; Hooper-Simpson, Carlene & Durán-Gutiérrez, Yeudrin. (2017). Definición de aspectos procedimentales y buenas prácticas para el servicio de tutoría del programa Aprendizaje en Línea en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 201-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154512010>

Murillo, Javier (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica, en REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103201>

Nadia Peralta, Néstor Roselli (2016). Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo en **Psicología, Conocimiento y Sociedad** 6 (1), 90-113 (mayo –octubre). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a05.pdf>

Nagore, Guerra & Lobato, Clemente (2015). Características del mentoring en un programa de innovación educativa con profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), Ejemplar dedicado a: Una nueva visión de la Psicología: La psicología positiva, 521-530. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6379837>

Nethol, Ana María y Mabel Piccini (1990) *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, México: Terra Nova y UAM-X.





- Olmedo, Javier y Sánchez, Ma. Elena (Coord.) (1981) Formación de Trabajadores de la Educación, **Documento Base** del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. 1, México, 147-236.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). **Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje**. Talis 2013. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Resultados México. TALIS, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pérez Gómez, Ángel I. (2004). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**, Madrid: Morata.
- Pérez, Javier & Martínez, Miriam (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. **Revista Electrónica Interuniversitaria y servicios de orientación**, 18(2). <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.oa?q=tutoria>
- Pérez-Gómez, Ángel y Sacristán, Gimeno (2009). **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid.
- Piaget, Jean (1981). **Problemas de epistemología genética**. México: Ariel.
- Piaget, Jean (2012). La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid: Siglo XXI.
- Ponce, Salvador; García, Benilde; Islas Dennise; Martínez, Yessica & Serna, Amandina. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. **Páginas de educación**, 11(2), 215-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761525>
- Postic, Marcel y de Ketele, Jean Marie (2000) **Observar Las Situaciones Educativas**, Madrid: Narcea.
- Potter, Jonathan (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Barcelona: Paidós.



Pross, Harry (1980) *Estructura Simbólica del Poder*, Gili, Barcelona.

Puigdellivol, Ignasi; Petreñas, Cristina; Siles, Belinda & Jordi, Andrea (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.

Rockwell, Elsie (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares, en *Cuadernos de Antropología Social*, 47 (Ejemplar dedicado a: Antropología y Educación), págs. 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6440229>

Rodríguez, Ivonne (2017). La calidad de la educación superior y la re-estructuración del programa de tutoría. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 8(15), 135-154. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/294>

Rodríguez, Jorge (2012). Políticas educativas acerca de la tutoría en el contexto nacional e internacional, en *Presencia Universitaria*, 2 (3), enero junio 2012, 58-61. <http://eprints.uanl.mx/3187/>

Rojas, Ignacio (2011) elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica, en *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, 2011, pp. 277-297. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>

Romo, Alejandra (2011). La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: Anuiés.

Rutherford, Jaime (1997). *Ciencia: conocimiento para todos. Proyecto 2061 American Association for the Advancement of Science*. México: Secretaría de Educación Pública / Oxford University Press. <https://www.worldcat.org/title/ciencia-conocimiento-para-todos-proyecto-2061/oclc/920162477>

Sacristán, Gimeno (1999). *Poderes inestables de la educación*, Madrid: Morata.

Saldaña, Jesica (2018). Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. Lógicas y prácticas en tensión. *Innovación Educativa*, 18(77), 117-139. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000200117](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200117)



- Santiago Alonso-García, A. M.-G. (2018). Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. En **Formación Universitaria**, 11(3), 63-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6687250>
- Sañudo, Lya (1990) **La Intervención Estructurante**, Tesis de maestría, Iteso, Guadalajara.
- Sañudo, Lya (2004). La significación de la práctica como sistema complejo En Perales (Coord.) **La significación de la práctica educativa**, Paidós, México.
- Sañudo, Lya (2005). Hacia la definición de una teoría educativa En la **Revista Red** No. 2 enero-junio, Guadalajara, Red De Posgrados En Educación, Ac. [http://www.red-posgrados.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/Revista\\_2.pdf](http://www.red-posgrados.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/Revista_2.pdf)
- Sañudo, Lya (2013) Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente. **En torno a la intervención de la práctica educativa** de Campechano, García, Minakata y Sañudo. México: SNTE, pp. 123-270. [https://www.snte.org.mx/digital/049\\_00\\_opt.pdf](https://www.snte.org.mx/digital/049_00_opt.pdf)
- Sañudo, Lya (2015). **Un bosquejo de la teoría de Piaget**, capítulo 2 en Aralgeo. La promoción de saberes entre la aritmética y el álgebra. México: Red de Posgrados en Educación, 45-74. <http://www.red-posgrados.org.mx/wp-content/uploads/2019/10/formacion-y-aprendizaje-del-algebra-x1a-ebook.pdf>
- Serrano, Manuel & Pons, Rosa María (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol-13no1/contenido-serranopons.html>
- Sobrado, Luis. (2008). Plan de acción tutorial en los centros universitarios: el rol del docente tutor. **Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado**. <http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/01-PlanDeAccionTutorial.pdf>
- Suárez, Daniel (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I. (Comp.), **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas.



Talízina, Nina F. (1987) **Formación De la actividad cognoscitiva de los escolares**, La Habana: Ministerio de la Educación Superior.

Tejada-Fernández, José; Carvalho-Dias, Lourdes & Ruiz-Bueno, Carmen (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 9(29), 91-114. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678005.pdf>

Tejada, Mirella. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 13, 879-899. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483042.pdf>

Tenório, André; dos Santos, Aline & Tenório, Thais. (2016). Encuesta sobre las competencias pedagógicas que necesitan los tutores de educación a distancia. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 19(1), 183-207. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331443195010.pdf>

Toledo Lara (2017). La virtualidad en la tutoría docente: una aproximación a su análisis desde la universidad española. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 323-342. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.509>

Tomé, César (2013). Los métodos de la ciencia en Experiencia Doctet, Serie la Tesis de Duhem-Quine No, 5, Bilbao: Biblioteca Bidebarrieta. <https://culturacientifica.com/2013/12/10/la-tesis-de-duhem-quine-v-los-metodos-de-la-ciencia/>

Torquemada, Alma, & Jardínez, Lizbeth (2019). **La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor**. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49(Extra 1), 39 - 52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039518>

Torrecilla, Eva; Bruguera Joaquín; Olmos, Susana & Henar, María (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. **Cultura y Educación: Culture and Education**, 30(1), 52-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352914>

Treviño, Ernesto; Villalobos, Cristóbal & Baeza, Andrea (2016). **Recomendaciones de las Políticas Públicas en América Latina en**



**base al Tercer**, Santiago: ORELAC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976>

- Valdez, José (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2538>
- Vázquez, Rosa & Angulo, Felix (2003). **Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**, Málaga: Aljibe.
- Villasmil Liliana; González, María. & Briceño, Sagrario. (2011). Perfil del docente de educación inicial basado en el modelo de rizoma en **Revista Academia**. X (19) Venezuela: Universidad de los Andes. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33361/1/articulo8.pdf>.
- Vygotski, Lev (2009). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica Biblioteca de Bolsillo.
- Vygotsky, Lev (2010). **Pensamiento y lenguaje**, Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, Paul (2003). ¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación. México: Herder
- Weber, Max (1987). **Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva**, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, Ruth; & Cerna, Noemí (2018). Las competencias del docente tutor en la nueva era pedagógica. **Educación Superior**, 17(25 (enero-julio)), 117-131. <file:///C:/Users/lyasa/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasDelDocenteTutorEnLaNuevaEraPedagogi-6945219.pdf>
- Zemelman, Hugo (2003). Los horizontes de la razón. **Uso crítico de la teoría**, Barcelona: Anthropos.



---

# **Anexo 1**

## **Investigaciones sobre tutoría (2015-2019)**





## Artículos

Espinoza, E., Ley, N., Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de ciencias sociales*, Volumen 25, 230-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026746>

González, M. (2019). Diferencias de género en la función tutorial. Contextos educativos: *Revista de educación*, Volumen 23, 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6856437>

Torquemada, A., Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, Volumen 49, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039518>

León, V., Fernández, M. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías. *Revista de investigación educativa, RIE*, Volumen 37,2, 525-541. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992259>

Gamboa, Y. (2013). La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño en EDUTEC. *EDUTEC, Programa de curso*, 1-16. [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha\\_80.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/yaha_80.pdf)

Klug, M., Peralta, N. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, Volumen 23, ene-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7002102>

Torquemada, A., Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, Volumen 49, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039518>

De León, C., González, I., Eslava, M. (2019). La tutoría como estrategia de trabajo compartido. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, Volumen 8, 23-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044093>

Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y., Soto, S. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de educación*, Volumen 11, 215-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761525>





Torrecilla, E., Burguera, J., Olmos, S., Pérez M. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. *Cultura y Educación: Culture and Education*, Volumen 30, 52-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352914>

García, S., Rodríguez, A., Cáceres, M. (2018). Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, Volumen 11, 63-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6687250>

Saldeña, J. (2018). Acompañamiento dialógico y la integración de la tutoría al plan de estudios. *Lógicas y prácticas en tensión. Innovación Educativa*, Volumen 18, 117-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6791110>

Anabalón, Y., Concha, M., Mora, M. (2018). Tutorías académicas y Prácticas Profesionales. *Revista Académica UC Maule, Número 54*, 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6916490>

Zambrano, R., Cerna, N. (2018). Las competencias del docente tutor en la nueva era pedagógica. *Educación Superior, Número 25*, 117-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945219>

Ávalos, A., Merma, G., Hernández, M., Urrea, E., Aparicio, P. (2018). *Rediseño del Plan de Acción Tutorial a partir del grupo focal. El Compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 911-921. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6820131>

Aramendi, P., Lizasoain, L., Lukas, F. (2018). *Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. Bordón. Revista de pedagogía, Volumen 70*, sep-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6397978>

González, B., Vélaz, A., López, E., Exposito, E. (2018). Evaluación de la función tutorial, diseño y validación de un instrumento de medida (EFAT). *Bordón. Revista de pedagogía, Volumen 70*, 39-54. [https://](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679831)

[dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679831](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679831)

Metzdorff, V. Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un instituto de Formación Docente en Argentina. *Entramados: educación y sociedad, Volumen 4*, 201-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223279>

Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los



formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Educación y Humanismo*, Volumen 19, 145-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395357>

Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia una voz desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Volumen 28, 86-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6075374>

Rodríguez, I. (2017). La calidad de la educación superior y la reestructuración del programa de tutoría. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, Volumen 8, 135-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6108255>

López, D., Méndez, J., Pineda, R. (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México. Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Volumen 11, 265-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979535>

De la Rosa, O., Santana, M., Arvelo, C. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Volumen 35, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6182352>

Fernández, M., Barbagallo, L. (2017). Tutoría académica. Otra forma de enseñanza. *Cadernos de Pesquisa*, Volumen 47, 1314-1324. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211665>

Linde, T. (2017). Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad. *Revista Prácticum*, Volumen 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6380675>

González, R., Martín, A., Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, Número 31, 153-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004963>

Tejeda, M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Número extra 13, 879-899. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844696>

García, J., García, C. (2016). El escritorio emocional de los jóvenes y adolescentes en la escuela. *Programa de Tutorías de 1º de ESO a 2º*



de Bachillerato. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, Número 366, 53-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568491>

Gastón, L., Rekalde, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU*, Número 8, 121-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641685>

Álvarez, P., Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y educadores*, Número 18, 193-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429691>

Mapén, T. Pérez, A., López, A. (2015). Evaluación del programa de tutoría en la escuela normal de educación preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". *Perspectivas docentes*, Número 59, 13-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349197>

Guerra, N., Lobato, C. (2015). Características del mentoring en un programa de innovación educativa con profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, Volumen 1, 521-530. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6379837>

Hernández, A., Viudez, N., Guerrero, C. (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Volumen 30, 189-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386544>

González, D., Achiong, G. (2018). La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. *Educação e Pesquisa*, Volumen 44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386544>

Lobato, C., Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, Volumen 52, 379-398. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342146063009.pdf>

Molina, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. *Revista Folios*, Volumen 45, 17-28. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345949158002.pdf>

Tejada, J., Carvalho, M., Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista Interna-*



*cional de Investigación en educación, Volumen 9*, 91-114. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678005.pdf>

Pérez, J., Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria y servicios de orientación, Volumen 18*. <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.aa?q=tutoria>

De la Cruz, G., García, T., Abreu, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Número 11*, 1363-1388. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2323338>

Chois, P., Casas, A., López, A., Prado, D., Cajas, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de investigación en educación, Volumen 9*, 165-184. <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.aa?q=tutoria>

Azorín, C. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura, Volumen 16*, 27-36. [https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract\\_259153707003\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2591/Resumenes/Abstract_259153707003_2.pdf)

Mattar, A., Fernandes, G., Vanderlei, G. (2018). Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. *Educacao, Volumen 41*, 83-92. <https://www.redalyc.org/busquedaArticuloFiltros.aa?q=tutoria>

Tenório, A., Dos Santos, A., Tenório, T. (2016). Encuesta sobre las competencias pedagógicas que necesitan los tutores de educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Volumen 19*, 183-207. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331443195010.pdf>

Álvarez, M., Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Docenteado, Volumen 18*, 125-143. <https://www.redalyc.org/articulo.aa?id=217036214010>

Mora, F., Hooper, C., Durán, Y. (2017). Definición de aspectos procedimentales y buenas prácticas para el servicio de tutoría del programa Aprendizaje en Línea en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare, Volumen 21*, 201-228. <https://www.redalyc.org/articulo.aa?id=194154512010>



Hernández, L., Aydeé, V., Lugo, E. (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 23*, ene-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389108.pdf>

Molina, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, Número 28, 35-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302805>

## Libros

Álvarez, P. López, D., Peña, R. (2019). *El modelo de guía docente GEA, De los procesos de cambio al cambio con sentido* (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6954753>).

Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B., Jordi, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

Angulo, A. (2011). *La tutoría en la Educación Primaria*. Wolters Kluwer.



- <sup>1</sup> Los resultados iniciales forman parte de mi tesis para obtener el grado de Doctorado en Educación Superior en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. El estudio original ha sido actualizado y complementado con investigaciones actuales.
- <sup>2</sup> El proceso de investigación que caracteriza la transformación de la práctica está ampliamente descrito en una publicación anterior, en este texto solo me refiero a ella de una manera sintética. Sañudo, Lya (2013) Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente en En torno a la intervención de la práctica educativa de Campechano et al. Jalisco, México: SNTE, pp. 123-270.
- <sup>3</sup> El término “tutoral” es usado comúnmente por las universidades en México, sin embargo, no está aceptado por la Real Academia de la Lengua que contempla solamente “tutorial” y lo define como “perteneciente o relativo a la tutoría o a la persona que ejerce el cargo de tutor”. Por esa razón, en este texto se ha optado por este último término. (<https://dle.rae.es/tutorial>)
- <sup>4</sup> Dialnet inició su trabajo desde 2001 como un servicio de la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, y actualmente se elabora gracias a la colaboración activa de varias bibliotecas y desde el año 2004. apoya al Acceso Abierto cumpliendo con los protocolos OAI-PMH (Open Archives Initiative - Protocol for metadata harvesting), que garantizan la recuperación y el acceso a estos artículos desde cualquier buscador académico del mundo de manera gratuita. La aplicación de protocolos OAI-PMH proporcionan una herramienta que permite realizar el intercambio de información para que desde puntos centralizados (proveedores de servicio) se puedan realizar búsquedas conjuntas sobre los metadatos de todos aquellos repositorios asociados (proveedores de datos) que, de otra manera, no sería posible simplemente por desconocimiento de su existencia. De manera consistente, Dialnet está abierta a la participación de cualquier biblioteca que quiera comprometerse en el proyecto.
- <sup>5</sup> Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información. Científica Redalyc, he-



meroteca que ofrece sus servicios dentro de la política que explico en la nota anterior, acceso abierto y gratuito de la cultura.

- <sup>6</sup> Excepto tres casos que, aunque se encuentran fuera de este rango, se incluyeron por ser relevantes para el estado de la cuestión.
- <sup>7</sup> Este apartado es una síntesis de publicaciones anteriores, dado que este texto es parte de una línea de investigación que trabajo hace más de veinte años esta producción es un antecedente indispensable para comprender el proceso de la tutoría cuyo objeto es precisamente, la transformación y mejora de la práctica educativa.
- <sup>8</sup> En un trabajo previo (Sañudo 2004) construyo detalladamente la relación conceptual existente entre las redes de significación del sujeto y las acciones que emprende. Se plantean como dos manifestaciones (interna mental y evidencia externa) de una misma operación. Esta relación afirma que la acción puede y debe -para tener un carácter definitivo- ser modificada a través del cambio que se produce en la red de significación de la práctica. Se convierte en una condición sine qua non para la transformación de la práctica y es una razón, en caso contrario, de que la práctica no se transforme de manera más permanente o lo haga de manera cosmética.
- <sup>9</sup> El término “Verstehen”, comprensión en alemán. Lo propone Weber (1987) (1864-1920), para plantear un fundamento epistemológico opuesto al positivismo, como una forma específica de las ciencias sociales para interpretar los fenómenos sociales de acuerdo con su naturaleza ontológica. A diferencia del método experimental propio de las ciencias de la naturaleza, los objetos sociales son históricos y contextualizados, además es importante comprender la racionalidad de su naturaleza. Dilthey (1833-1911) retoma el concepto para su propuesta de hermenéutica que es la ciencia de la comprensión (Verstehen). La define como el proceso mediante el cual conocemos algo psíquico a través de los signos sensibles que lo manifiestan; es el mismo espíritu humano el que nos habla y pide ser interpretado (Fernández 2009).
- <sup>10</sup> Uno de los talleres lo impartí personalmente y para los otros dos conté con el apoyo del Mtro. Juan Campechano Covarrubias y el Mtro. Luciano González Velasco.



- <sup>11</sup> Aunque no profundizo en este tema, es obvio que existen áreas de investigación en donde la modelización ha progresado más que en otras. Tal es el caso de las ciencias naturales en disciplinas como la ecología, la hidrología, erosión y geomorfología fluvial, la predicción del sistema climático. Es muy frecuente su uso en física, matemáticas y econometría. De acuerdo con Armatte (2006) en las ciencias sociales se habla más de modelización dado que el modelo no se estabiliza jamás y tiende más a contar con propiedades pragmáticas de eficacia provisional.
- <sup>12</sup> Al focalizarse en los patrones cognitivos los modelos tradicionales no se da cuenta de los actores que movilizan esos patrones y de los cambios que se dan en esos patrones durante los procesos. MI intención es considerar un modelo que, sin abandonar el punto de vista cognitivo, reconozca la historia y el comportamiento dinámico de complejidad creciente de los patrones. El problema estriba es que muy a menudo la naturaleza es demasiado compleja como para poder captarse por un mero modelo y es necesario optar por modelos flexibles que se ajustan al conocimiento creciente y a la dinámica de la realidad humana.
- <sup>13</sup> De acuerdo con John Flavell (1998), Piaget tuene dos grandes vertientes en su teoría, una se refiere al aspecto epistemológico que describe las operaciones del sujeto cuando se enfrenta a un objeto de conocimiento, es decir desequilibración-equilibración, la triada: asimilación-acomodación-adaptación, organización y estructuras cognitivas. Estos elementos, entre otros, se llaman las invariantes porque están presentes en todos los estadios humanos, cuanto más desarrollo, más complejo. Las variantes piagetianas están determinadas por las etapas de desarrollo: sensoriomotora, preoperatoria y las operatorias concreta y formal.
- <sup>14</sup> Por petición de los involucrados en algunos de los talleres, la video y audio grabación fueron inviables por lo que se opté por utilizar un tipo de observación diferida a través de registros narrativos. Estos se redactan de manera más detallada y precisa que los diarios de campo. Las herramientas narrativas pertenecen a un enfoque específico de investigación cuya credibilidad y legitimidad ha sido ampliamente trabajada para construir conocimiento en educación. "Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas





prácticas a la luz de los relatos que narran, se erige de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación educativa” (Suárez, 2007:11) Sostituyeron a los registros textuales productos de la transcripción.

<sup>15</sup> Convenciones: Tutor o tutora (T), docente (D).





