

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 23 Número 117

30 de noviembre 2015

ISSN 1068-2341

---

## Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México

*Viridiana Aydeé León Hernández*



*Elisa Lugo Villaseñor*

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
México

**Citación:** León Hernández, V., & Lugo Villaseñor, E. (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(117).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1723>

**Resumen:** Se presentan los resultados de un estudio sobre las prácticas docentes de las y los académicos de una institución de educación superior en torno a la tutoría y el acompañamiento y la relación con la construcción de subjetividades autónomas y auto-formativas en los estudiantes. Se optó por una aproximación cualitativa, aplicando la entrevista a profundidad a tutores de una universidad pública estatal. El acercamiento a los actores educativos permitió reconocer ciertas prácticas de la tutoría asociadas principalmente a directrices político-educativas vinculadas al reconocimiento del incremento del rezago, la deserción escolar y la incorporación de modelos de formación centrados en el estudiante y en el aprendizaje, que plantearon la necesidad de integrar la tutoría en las instituciones educativas. Los tutores reconocieron que sus prácticas se habían modificado parcialmente con esta nueva tarea, sin embargo, la figura del “tutor” aún no se asumía en cuanto a la posibilidad de favorecer la autonomía, el aprendizaje auto-dirigido y la autoformación en las y los estudiantes. A partir del escenario antes descrito, pudimos reconocer que en el ejercicio de la tutoría en educación superior, existe una *dimensión ética-educativa* poco abordada en los programas institucionales que han sido objeto de estudio, de manera que prevalecen principalmente los

sustentos de atención a indicadores de retención. Desde esta óptica colocamos como centro de esta investigación indagar sobre la dimensión ética-educativa en las prácticas tutoriales de los docentes universitarios.

**Palabras clave:** tutoría; acompañamiento; modelo educativo; autoformación.

### **Tutorial practices in a university training device in Mexico**

**Abstract:** This work presents the results of a study on the mentoring practices of the academics from an institution of higher education around mentoring and its relation to the construction of autonomous and autodidactic subjectivities in the students. This is a qualitative approach involving interviews with public university tutors. This focus on educational actors allows for the recognition of certain tutoring practices associated mainly with guidelines of a political and educational nature. Linked to the recognition of an increase in student desertion and the incorporation of training models focused on the student and learning, this approach underscores the need to integrate mentoring in educational institutions. Tutors acknowledge that their practices have modified partially with these new practices; however, the figure of the "tutor" was not yet assumed to promoting autonomy, self-directed learning, and self-training in students. From the scenario described above, we could recognize that the issue of mentoring in higher education and its ethical/educational dimension has been underserved in institutional programs, which tend to focus on retention indicators.

**Keywords:** tutoring; academic accompaniment; self-directed learning.

### **Tutoriais práticas em um dispositivo de formação universitária no México**

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de um estudo sobre as práticas dos acadêmicos de uma instituição de ensino superior em torno de mentoring e acompanhamento e sua relação com a construção de subjetividades autônomas e autodidatas nos estudantes. Esta é uma abordagem qualitativa, aplicando entrevistas a uma tutores universidade pública do Estado. Esta abordagem para os atores educacionais autorizados a reconhecer certas práticas de tutoria associadas principalmente com as orientações de natureza política e educacional, estas últimas ligadas ao reconhecimento do aumento de deserção escolar e incorporação de modelos de formação centrado no aluno e de aprendizagem, eles levantaram a necessidade de integrar mentoring nas instituições de ensino. Tutores reconheceram que as suas práticas têm tinda alterado parcialmente com esta nova tarefa, no entanto, a figura do "tutor" ainda não foi assumido como para a possibilidade de promover a autonomia, a autoaprendizagem e auto-formação dos alunos. A partir desta perspectiva, colocar no centro desta pesquisa investigar a dimensão ético-educacional nos tutoriais práticas dos professores.

**Palavras-chave:** mentoring; acompanhamento; modelo educativo; auto-formação.

## **Introducción**

Los cambios en el escenario de la educación superior a nivel internacional enfocados a colocar en el centro de atención al estudiante, han conducido a redirigir los tipos de atención académica y de servicios a este grupo, los modelos de tutoría académica, asesoría y orientación se examinan y son puestos a revisión, principalmente por que la función tutorial se entrelaza con la función docente. En el contexto nacional, los cambios condujeron a las universidades públicas a efectuar reordenamientos que consideraron entre otros aspectos, la atención y el apoyo a las y los estudiantes en su trayectoria académica a lo largo del proceso de formación profesional. Dentro de esos reordenamientos la incorporación de la tutoría a la tarea docente ha implicado nuevas concepciones sobre sus roles que tienden a generar tensión en cuanto a la identidad profesional. La

nueva tarea de la tutoría ha venido a trastocar las certezas de un modelo tradicional de enseñanza, y se enarbola ante la implementación de otro modelo que refiere como eje central al estudiante y su aprendizaje.

En los últimos años, la tutoría, se estableció en las instituciones universitarias como una actividad más de la vida académica, gestada a partir de condiciones y factores relacionados con: a) la coyuntura de cumplimiento de políticas educativas nacionales e internacionales; b) las experiencias de autodiagnóstico institucional producidas al interior de las reformas universitarias y orientadas por la influencia de tendencias de innovación y flexibilidad en todos los procesos educativos; c) formas de atención a las y los estudiantes que podría contribuir a solucionar problemas de rezago, reprobación, deserción y eficiencia terminal.

El tema cobró relevancia, particularmente por las repercusiones y demandas de nuevas funciones y tareas para las y los docentes que implicaban otras formas de reorganización de las interacciones del docente con el estudiante, así como un proceso de acompañamiento de la trayectoria escolar y nuevas formas de relacionarse con los colegas y la institución educativa en general. Debido a ello, proliferaron en las universidades propuestas de programas de tutorías y un conjunto de documentos y herramientas que delineaban el trabajo para las y los docentes.

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

Al momento de realizar esta investigación, se ubicaron pocos estudios que reportaban cómo se desarrollaban y vivían tales procesos, cómo tendieron a modificar la realidad en la práctica educativa y qué opinaban los actores educativos sobre sus propias experiencias.

Por lo que a partir de los planteamientos anteriores, se propuso indagar la manera en cómo los docentes-tutores de una unidad académica de una universidad pública construían y operaban las concepciones sobre la tutoría así como las condicionantes que se presentaban en el dispositivo de formación y de qué manera las prácticas docentes tendían a favorecer las trayectorias, el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante

### **La Tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México**

En el campo de la educación en México la noción de tutoría de acuerdo con Latapí (1988) y Ducoing (2009, 2010) emergió a finales de los años noventa teniendo como base las directrices políticas que promovían su instauración en el sistema educativo<sup>1</sup>.

Por su parte, Martínez y Asensi (1989), señalaron que en el ámbito educativo se considera a la tutoría como una alternativa de la educación con la que se viabiliza construir un espacio privilegiado que proporcionara al alumno la posibilidad de un aprendizaje individualizado y le condujera al desarrollo de sus potencialidades, así como al fomento de su capacidad crítica y creativa, tomando en cuenta no sólo su rendimiento académico, sino también su evolución social y personal. En particular, esta perspectiva de la tutoría permite considerar el cambio de paradigma de las y los profesores orientados a la enseñanza trascendiendo esta alternativa y orientándose al acompañamiento y al autoaprendizaje.

---

<sup>1</sup> Si bien Ileana Rojas, refiere que en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, la noción de tutoría se utilizó desde la implantación en 1972 del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en la Facultad de Filosofía y Letras (Rojas, 2010).

Desde otra perspectiva, Lara (2002) hace una distinción de la tutoría académica<sup>2</sup> misma que comparte ciertas acciones, no sólo vinculadas con la docencia, sino a otras actividades y actores tales como la orientación educativa, la asesoría y la consejería académica (*counseling*), entre otras. Tales denominaciones, referidas a la tutoría, comúnmente conllevan a una confusión sobre dichos términos y suelen emplearse indistintamente, sin clarificar algunas de sus particularidades, distinciones y las posibles implicaciones en cuanto al desarrollo de actividades (ver tabla número 1).

Tabla 1

*Distinción Entre Actividades Relacionadas con la Tutoría*

<b>Función/rol</b>	<b>Características</b>
Asesoría	Es el apoyo específico, experto y concreto de carácter disciplinar, delimitado a una asignatura o área específica del curriculum, generalmente no estructurada y a solicitud del estudiante.
Consejería	Es el apoyo escolar y estructurado y centrado en aspectos administrativos, de seguimiento a las trayectorias académicas y personales del estudiante.
Orientación	Es el apoyo especializado estructurado en función del diagnóstico de una problemática asociada al proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante.
Asesoría de tesis	Es el apoyo disciplinar y metodológico específico, experto y concreto, estructurado en función de un objeto de estudio.
Tutoría académica	Es el apoyo sistematizado de carácter disciplinar, profesional y metodológico durante toda la trayectoria escolar.

*Fuente.* Elaboración propia a partir de Lara (2002).

De igual forma, en las instituciones educativas contribuyó a la construcción de un amplio vocabulario asociado a la tutoría<sup>3</sup>, entre los que podemos mencionar: acción tutorial o tutorial, función tutorial, tutoría individual, tutoría grupal, sistema institucional de tutoría, programa de tutoría, plan de acción tutorial (Rodríguez, 2004; Xus et al., 2003).

Para finales del siglo XX, según lo planteado por Didrikson y Herrera, (2002) y Moreno (2004), la actividad tutorial en la mayoría de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas se había constituido como una estrategia política para resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal.

En algunos otros casos, esta actividad fue desarrollada al interior de las propias instituciones universitarias como resultado de ejercicios de autodiagnóstico y reformas educativas<sup>4</sup>. Tales reformas incidieron en algunos casos en la conformación de modelos académicos conducentes a la renovación

<sup>2</sup> Lobato (2004), distingue la tutoría académica en otras lenguas y ubica en la lengua inglesa, *mentoring, tutoring, supervision* e incluso *coaching* y en lengua francesa *tutorat, conseil pedagogique, supervision* y más recientemente *accompagnement*. De acuerdo con el autor todas estas coinciden en referir a la persona que tiene la función de guiar, informar y orientar a las y los estudiantes.

<sup>3</sup> Algunas de las formas de concebir la actividad tutorial dieron origen a modelos tutorales que delimitan el quehacer docente, los cuales a su vez están vinculados a diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos particulares.

<sup>4</sup> Las reformas educativas en el contexto internacional iniciadas a finales de la década de los noventa tienen como características principal el generar un escenario de expansión de la educación internacional y la creciente conformación de un modelo tripartita (público, privado local y privado internacional), donde aparece la educación virtual y nuevas modalidades pedagógicas híbridas además de un nuevo rol del Estado mediante sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, el establecimiento de redes y alianzas internacionales de docentes e investigadores, así como la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas.

de las misiones institucionales, la reordenación de las estructuras organizativas, la apertura e innovación en el currículo, el reajuste de los roles y prácticas asumidas por docentes y alumnos, así como a la construcción de propuestas curriculares innovadoras, nuevos modelos de formación centrados en el estudiante y su aprendizaje, el énfasis en la flexibilidad académica, el desarrollo de las competencias académicas y profesionales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el fortalecimiento de la investigación y la gestión.

Durante la última década del siglo XX, el tema de la tutoría presentó un importante avance en el caso mexicano, ya que se propuso desde la Secretaría de Educación Superior (SEP, 2006), afianzar a la tutoría mediante un proceso de institucionalización, que logró que se pusiera en marcha en varias universidades públicas, incluso, por sobre los diversos cuestionamientos, resistencias y las limitantes de indefinición respecto a su significado y alcances.

Con ello, se desarrollaron programas de tutoría como parte de la reestructuración de los planes de estudio, asociados a la formación integral y con énfasis particular en la atención personalizada que requerían las estructuras curriculares flexibles. Además, de las universidades públicas estatales (UPE) y federales (UPF) la actividad tutorial se instauró en las instituciones de educación superior dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica a través de la incorporación de programas institucionales de tutoría en los Institutos Tecnológicos (IT), las Universidades Politécnicas (UP) y las Universidades Tecnológicas (UT).

En las universidades la implementación de programas de tutoría tomó como referente el documento *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*, para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior<sup>5</sup>, en donde se buscaba que el sistema tutorial respondiera “a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación” (ANUIES, 2002, p. 5).

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

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

La propuesta de tutoría de la ANUIES mostraba a sus afiliadas un marco de organización y operación a desarrollar bajo cuatro puntos principales: 1) la manera de asumir la actividad tutorial, 2) el papel que las y los docentes de educación superior jugaban y su nivel de responsabilidad y

---

<sup>5</sup> Al interior de las instituciones variaba el nombre empleado a la tutoría de tal manera que Cuevas de la Vega y Martínez (2005, p. 119), encontraron que éste se asociaba con: Programa de Tutoría, Programa Operativo de Tutoría, Programa de Atención Personalizada y Tutoría, Programa Institucional de Tutoría académica, entre otros.

compromiso, 3) la formación de docentes para desempeñarse como tutores y tutoras y, 4) la evaluación del programa.

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

Aunado a la propuesta de la ANUIES, la SEP (2006) contribuyó a la incorporación de la tutoría mediante dos diferentes instrumentos políticos de carácter federal con los que se asignaban recursos financieros a la educación superior, uno de ellos fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y otro fue el Programa Nacional de Becas (PRONABES). La incorporación de tales programas no tuvo los efectos esperados, sino por el contrario, pues generó otro tipo de actitudes respecto de la tutoría. Al respecto, Romo (2004) señala que la operación de programas como PROMEP y PRONABES, vino a significar serias dificultades, ya que el fundamento de la participación de los interesados en el PROMEP se transformó en un asunto de interés personal y económico, más que académico, ya que al establecerse como requisito indispensable no tuvo el impacto esperado en la formación integral de los estudiantes pero tampoco en los profesores. Por otro lado, al establecer en el PRONABES la obligación de asignar un tutor a cada becario (para que éste pudiera acceder a la beca económica) significó una enorme presión, tanto en las instituciones que contaban con un programa de tutorías como en las que estaban en proceso de implantarlo.

Además, en algunas investigaciones sobre la incorporación de la tutoría a la vida académica, realizadas por Del Gesso (2004), Ducoing (2010), Elías (2004), Guzmán (2004), Zazueta, May y Jiménez (2004), se reportan ciertas implicaciones y consecuencias en la actividad docente, destacando por un lado, la incertidumbre y preocupación de los sujetos al asumir una nueva responsabilidad que en algunos casos provocó controversias, confusión, asombro y desinterés, así como la indefinición en cuanto a la formación, dedicación y disposición para llevar a cabo buenas relaciones humanas en esta nueva concepción de la relación docente-estudiante.

Consideramos que el contexto de indefinición e incertidumbre que presenta la tutoría requiere de clarificar los alcances y limitaciones de la misma, de los roles que esta tarea implicaba, así como el profundizar en el análisis entre el trabajo académico y las actividades de tutoría, ya que se percibía que las instituciones habían dejado una enorme responsabilidad a las y los docentes que realizaban esta actividad.

Por otro lado, si bien la tutoría se configuró como una estrategia de acercamiento al estudiante, era necesario replantear tanto las tareas como el nivel de responsabilidad de las y los docentes, ya que ante el número de actividades que se les exigía realizar se generaron importantes tensiones (ya que a veces no se contaba con los recursos necesarios para poder desarrollarla). Desde esta perspectiva se ubica el trabajo que Galaz, Duarte y Martínez (2006), donde ubicaron la tensión que desde las prácticas educativas de los sujetos se presentaba ya que la relación entre el trabajo académico y la actividad tutorial no era de total complementariedad, sino que había factores que influían en ella, tales como el perfil y las responsabilidades de las y los docentes que realizaban la actividad tutorial.

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

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

### **Tutoría, Acompañamiento y Aprendizaje Autónomo**

Todo parece indicar que las propuestas de formación centradas en el estudiante y el aprendizaje presentan nuevos retos a los y las docentes: afrontar la diversidad del estudiantado universitario, acompañarlo en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida. Sin embargo, tales modelos, requieren de la formación y colaboración de los distintos integrantes de la institución para que estas intenciones sean posibles, principalmente del mismo docente. Estos modelos de formación<sup>6</sup> toman como base el aprendizaje a lo largo de la vida, una orientación hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas, donde se asuma al educando como actor central. En dichos modelos, la tutoría apareció en el escenario ante la necesidad de apoyar los procesos educativos, acompañando a las y los estudiantes en la toma de decisiones desde lo académico hasta lo personal. Para ello, fue necesario como lo señala Barrón (2004), reconocer a la *tutoría* como una forma de atención educativa más que como una estrategia para resolver problemas vinculados con la deserción, la reprobación, el rezago educativo y el bajo rendimiento de los estudiantes. Ante esto, fue indispensable crear estrategias de formación autónomas, que permitieran cada vez más al estudiante ser protagonista de su propio proceso

---

<sup>6</sup> Barrón, (2004), refiere que entre los modelos de formación emergentes se han perfilado tendencias y enfoques curriculares entre las que se distingue el modelo tutorial, estas tendencias enfatizan las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano competente y competitivo.

educativo, lo que implicó que el papel de las y los profesores universitarios experimentara un cambio hacia nuevos roles de acompañamiento, orientación y tutoría de las y los estudiantes. Así, de acuerdo con Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004), las funciones de las y los profesores enfatizarían más el aprendizaje que la enseñanza, centrándose en un rol de formador más que de enseñante; se buscaría motivar a los estudiantes en cuanto a asumir un aprendizaje autorregulado, el logro de una autonomía moral e intelectual y el aprendizaje cooperativo.

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

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

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

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

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



2. Modalidad de subjetividad. Se apoya en una lógica comprensiva centrada en la persona y la relación, la regulación de la acción se da en términos de investigación de valores y criterios personales. El enfoque es de tipo hermenéutico y acompañar se asume como movilizar los recursos del acompañado.
3. Modalidad de socialización. Parte de la lógica de articulación entre la dimensión individual (a través del proyecto) y la dimensión colectiva (con códigos, normas, reglas y leyes) lo que contribuye no sólo a pensar en la elección y decisión sino además, sobre un horizonte relacionado con los valores. El enfoque es de tipo reflexivo y crítico y el acompañar además de movilizar los recursos del acompañado, también supone movilizar los recursos del acompañante en una situación dialógica.

De acuerdo con Paul (2004, p. 302), en la ejecución de las prácticas de acompañamiento se deben considerar ciertas exigencias entre las que destacan disponer de una triple relación del mundo: con el ambiente, con los otros y consigo mismo; responder a un triple objetivo: el lugar del sujeto en su grupo social y su cultura de pertenencia, una construcción de una identidad singular y la inserción del orden de lo humano; sostener un triple proceso: de integración, de autonomización y de individualización y mantener una triple preocupación: tomando cuidado de su identidad social, de su identidad cultural y de su identidad singular.

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

- La autonomía, que supone dejar de asistir al otro como incapaz de pensar, hablar, actuar por sí mismo.
- La solicitud o bienestar, el “tomar cuidado” del otro. Esta solicitud abre recíprocamente nuestras posibilidades humanas al tener un alcance existencial y colectivo.
- La autoridad, que constituye una dimensión educativa, en donde se ponen en juego relaciones asimétricas legítimas y necesarias que permiten el reconocimiento mutuo y la emulación recíproca. Supone dejar de concebir el acompañamiento como muleta para otro, como incapaz y frágil para entrever una relación entre dos personas que tienen a la vez potencialidades y limitaciones.

Por su parte Yurén (1999), sobre la tutoría y el acompañamiento sostiene que el docente que se desempeña como tutor se convierte en cómplice y en un apoyo fundamental para recrear y resignificar la docencia. Desde su perspectiva, tanto en la tutoría como el acompañamiento suele asumirse una relación diferente a la docencia. En la tutoría, el docente comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía como en una cadena de filiación y de referente desustituible. En el acompañamiento, el docente apoya al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; en un proceso de ida y vuelta (avanza o retrocede con él), en donde a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito del saber y a en otras, es retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo.

Desde la dimensión ética de la tutoría descrita por Yurén (1999), el acompañamiento se distingue por una relación de intersubjetividad entre tutor (acompañante) y tutorando (acompañado), así el acompañamiento posibilita la oportunidad de que el sujeto se asuma como proyecto, en donde la relación de complicidad del acompañante o tutor permite que éste se apropie del papel y se perciba como punta de lanza para potencializar el aprendizaje del otro, por lo que para las y los docentes universitarios acompañar implica colaborar con las y los estudiantes para que se apropien de las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes propios de la profesión para la

que se están formando, además de contribuir al desarrollo de estas habilidades y destrezas en sí mismos.

Bajo esta perspectiva, el acompañamiento como apoyo de la actividad tutorial demanda a las y los tutores por un lado, la necesidad de reconocer la importancia de establecer una relación de escucha, reflexión y acción entre sus tutorados y por el otro, asumir el compromiso de apropiarse de los recursos necesarios mediante procesos de formación específicos que le permitan llegar a ser un acompañante competente.<sup>7</sup>

Otra noción relacionada a la tutoría constantemente referida es la de *autoformación*. Se presentó en los planteamientos de algunos modelos educativos universitarios en los que la tutoría se consideró como parte de las propuestas de formación o como referiría Yurén en el dispositivo de formación<sup>8</sup>, en el cual se daba relevancia a la actividad tutorial y por ende a una figura de tutor que apoya e impacta en la autoformación y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la postura de Navia (2005), bajo la denominación de autoformación suelen agruparse diferentes propuestas de formación en donde se reconocía la intervención de las personas en su propio proceso de formación. Para esta autora, la autoformación no se realiza en aislamiento, sino en relación con otros; depende de la cultura en que se encuentra inmerso el sujeto e implica siempre una interacción con otros y con el mundo en el que vive y contribuye a su vez a la construcción y el cuidado de sí mismo, así como a la recuperación de la experiencia. Navia considera a la autoformación como “un proceso en el que el ser humano deviene en actor y autor de su proceso de formación”, (Navia, 2005, p. 77). En dicho proceso interviene una intencionalidad del sujeto que involucra a todo el ser, reorientado su vida y por tanto su existencia. En la autoformación de acuerdo con la autora, el sujeto se percibe a sí mismo como alguien que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por sí y para sí, pero a su vez se establece en relación con otros y con el mundo en el que se constituye (Yurén 2000, citado en Navia, 2005, p. 29).

Para Dumazedier (1998), la autoformación inicia cuando los modos habituales de sentir y hacer son puestos en duda y transformados en cuestionamientos. Este autor distinguió la autoformación guiada, como aquella en donde la persona busca una guía periódica y cumple con determinadas etapas, medios y evaluaciones.

Dicho proceso, de acuerdo con Yurén (2005), requiere de la disciplina, el esfuerzo y la perseverancia que provienen de una personalidad autónoma, autorregulada y que ha sido estimulada para desarrollar las competencias para la autoformación.

En ese mismo sentido Tremblay al estudiar la caracterización de las prácticas de los autodidactas y su relación con la autoformación, pudo identificar que era comprendida como “el aprendizaje por sí mismo en una situación formal, no formal o informal, en una diversidad de medios formales” (1996, p. 154). La misma autora identificó cinco competencias claves relacionadas con la autoformación: conocerse como aprendiente, reflexionar sobre y en la acción, tolerar la incertidumbre y ajustarse a los acontecimientos y establecer una red de recursos.

Con relación a la formación de dichas competencias Yurén (2005), distingue que cada vez es más frecuente que se insista en la necesidad de formarlas desde las propias instituciones de educación, ya que éstas competencias constituyen la premisa de la educación a lo largo de la vida,

---

<sup>7</sup> Para Yurén el sujeto es competente si es capaz de interactuar con otros y de actuar sobre las cosas o sobre sí mismo. (2005, p. 25)

<sup>8</sup> La autora destaca que el término *dispositivo de formación* se utiliza para referir el conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde a una demanda social o a necesidades individuales.

recomendación que frecuentemente ha sido señalada en los informes de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En otro trabajo, Tremblay definió la autoformación como aquella:

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

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

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

Siguiendo lo expresado por Sarramona (1999), la autoformación supone colocar la iniciativa del aprendizaje en el propio sujeto que aprende, quien se erige en el protagonista del aprendizaje, mediante la toma de decisiones del ritmo y las circunstancias en que se lleva a cabo. Sin embargo, como han citado diferentes autores (Bernard, 1999; Dumazedier, 1998; Honorè, 1992; Navia, 2005; Tremblay, 2003; Yurén, 2005) tomar la decisión de autoformarse no excluye recurrir a la ayuda de terceros ni a materiales predeterminados. En la autoformación será el propio sujeto quien determine las estrategias de aprendizaje apropiadas así como la evaluación de los resultados logrados.

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

A partir del escenario antes descrito, pudimos reconocer que en el ejercicio de la tutoría en educación superior existe una *dimensión ética-educativa*, poco abordada en los programas institucionales que han sido objeto de estudio, ya que como hemos distinguido en el apartado anterior, prevalecen principalmente los sustentos de atención a indicadores de retención. Desde esta óptica colocamos como centro de esta investigación e indagar sobre la dimensión ética-educativa en las prácticas tutoriales de los docentes.

## Metodología

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

El caso analizado fue el de una universidad mexicana pública estatal de amplio reconocimiento en la región centro-sur del país, con dos periodos rectorales en los que se había integrado un sistema de tutoría institucional en el marco de la aplicación de su modelo universitario. Se eligió una unidad académica en donde los tutores habían transitado por procesos de formación para aplicar la actividad tutorial. Se aplicaron cuestionarios a 19 docentes y se efectuaron entrevistas a profundidad a un grupo de 8 docentes (4 hombres y 4 mujeres), este tipo de entrevista se empleó porque de acuerdo con Taylor y Bogdan (1996, p. 101) permite encuentros “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Las entrevistas en profundidad se realizaron a partir de una guía temática, fueron grabadas y se transcribieron de manera rigurosa, respetando la estructura conversacional del habla de los entrevistados<sup>9</sup>.

Como resultado del análisis, se elaboraron listas de códigos que fueron agrupados en categorías permitiendo la construcción de la estructura categorial de análisis que se integró tres grandes categorías de análisis: tutoría, formación y prácticas tutoriales.

## Resultados

### Aproximación a las Prácticas Tutoriales de los Docentes

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

### Conceptualización y Modalidades de la Tutoría

La forma de asumir la tutoría ha cambiado a partir de las experiencias que docentes-tutores hombres y mujeres, han tenido con respecto al tema. Se reconoce en los discursos de los informantes un desgaste del concepto tutoría derivado de la obsolescencia de la actividad que de

---

<sup>9</sup> Es decir, integrando en el texto todas las palabras, expresiones coloquiales y construcciones lingüísticas de los informantes y procesadas en tablas analíticas, que permitieron el vaciado, cruce y análisis a partir las preguntas, inferencias, conjeturas y a identificar patrones vinculados con las categorías.

origen se asoció a la misma, así como del desinterés mostrado tanto por los docentes como por los estudiantes para llevarla a cabo. A manera de ejemplo se comparten algunas de esas experiencias:

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

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

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

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

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

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

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

La segunda modalidad identificada fue la *Tutoría de prácticas* que está enfocada en la supervisión de prácticas profesionales en escenarios alternativos que prepara a los estudiantes para el mundo de trabajo. Ello se puede observar a continuación:

[...] yo estoy realizando la tutoría con mis tesisas o alumnos que se están acercando que después de ser mis alumnos se acercan a trabajar conmigo, en su servicio social, prácticas profesionales o en su tesis mas adelante, esta es la tutoría que estoy ejerciendo (EM01)

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

La cuarta modalidad que se ubicó fue la *Tutoría grupal*, entendida como la acción sobre un mayor número de estudiantes en menor tiempo, tratando temas comunes e intercambiando

experiencias. En cuanto a la atención como el tiempo destinado a la tutoría, las evidencias mostraron que se enfocaba básicamente al final del periodo escolar y con el objetivo de que las y los docentes-tutores autorizaran la selección de asignaturas que los estudiantes habían realizado para continuar con el proceso de inscripción.

### **Subjetividades y Estrategias Identitarias Asociadas a la Tutoría**

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

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

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

Por otro lado, derivado de la evaluación de la actividad tutorial y el peso que esta tiene en la asignación de puntaje en particular en la evaluación al desempeño docente, identificamos en las respuestas de los docentes-tutores relacionadas a frustración y presión a que se encuentran sometidos para poder acceder a las becas de estímulos al desempeño docente. Aquí mostramos algunos ejemplos:

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

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

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

Esas tensiones se resuelven mediante estrategias identitarias que, en los casos que se analizaron, fueron de dos tipos: de *asimilación* y de *simulación*. Las de asimilación, consistían en apropiarse parcial

o totalmente de la actividad de tutoría conforme está planteada en el dispositivo. Dichas tensiones se pueden mostrar con los siguientes párrafos:

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

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

Las estrategias de *simulación*, radican en la aceptación aparente de lo que el dispositivo les demanda pero que en la práctica no se realiza. Se distingue en los discursos de las y los docentes-tutores que la práctica tutorial presenta interés por lo que puede representar en el puntaje para acceder a beneficios:

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

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

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

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

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

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

Recordando que la tutoría se inscribe en un dispositivo de formación en donde se asume que los docentes-tutores realizan la actividad de mediación<sup>10</sup>, recuperamos lo señalado por Yurén y Saenger (2006), quienes refieren que la mediación es la actividad nuclear de lo que se conoce como “práctica docente”. Haciendo la analogía con la práctica tutorial, dicha práctica, en su conjunto, responde a la representación que se tiene del trabajo y de las tareas que éste conlleva, es decir de la tutoría. Tal como lo establecen Yurén y Saenger (2006), en dicha representación, la tarea, lo que “hay que hacer”, entra en juego con otros componentes del sistema praxeo-cognitivo del sujeto (el docente-tutor), con sus referentes, valores e identificaciones. Se trata de una representación que, como dice Blin (1997, p. 77), opera como principio generador para tomar una posición ligada a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y como organizador de los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones.

### **Prácticas Tutoriales y Formación**

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

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

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

Las expresiones anteriores sobre el autoaprendizaje y la autonomía de los estudiantes permiten dar cuenta de que aun cuando se reconocen los límites de la tutoría por parte de los docentes-tutores, no

---

<sup>10</sup> Siguiendo a Yurén (2005), la mediación es la actividad mediante la cual el docente vincula al sujeto en formación con los elementos del dispositivo, a fin de contribuir a que: a) adquiera las competencias y cualidades necesarias para desempeñarse en un campo profesional específico, y b) configure un sistema disposicional que le permita resolver los problemas que en ese campo se le presentan y que lo movilizan como sujeto epistémico (que posee saberes), sujeto técnico (que aplica saberes), sujeto ético-político (que sabe interactuar y convivir con otros, en un campo de relaciones de fuerza) y sujeto existencial (que sabe ser y objetivar su subjetividad de manera creativa y original).



se percibe una implicación a promover las competencias<sup>11</sup> orientadas a la autoformación. Si bien uno de los actores reportó que reconocía la necesidad de un cambio en la forma de asumir la tutoría desde el trabajo docente y la formación docente, para lograr desarrollar la autonomía e independencia en los estudiantes.

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

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

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

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

Desde la perspectiva de Pineau (1998), el acompañamiento pone el acento en la relación de intersubjetividad entre dos individuos, que requiere de una condición de igualdad, camaradería y de compañerismo y en la tutoría según Ardoino (2000) ésta relación se orienta a la autoridad y a la supervisión. Se identificaron ciertos matices que aluden a estas perspectivas en los discursos de los informantes.

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

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

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

---

<sup>11</sup> En el sentido que lo refiere Tremblay (2003), quien identifica cinco competencias claves relacionadas con la autoformación: conocerse como aprendiz, reflexionar sobre y en la acción, tolerar la incertidumbre, ajustarse a los acontecimientos y establecer una red de recursos.

que supone movilizar diversos recursos tanto del docente como del estudiante.

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

## Conclusiones

En esta investigación pudimos ubicar que la tutoría en el caso de estudio, presenta como referentes: a) un componente de índole político-económico, al desprenderse del discurso de las recomendaciones que sobre los programas de atención a estudiantes y su formación integral realizados desde los organismos y agencias internacionales y nacionales y su incorporación en instrumentos de evaluación ligados al financiamiento, b) un componente enmarcado por lo educativo, desde las tendencias y enfoques curriculares que tomaban como base el aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación hacia el aprendizaje auto-dirigido (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas y c) un componente psicosocial, que se configura a partir de las concepciones (creencias, expectativas, actitudes) de las y los docentes universitarios en relación con la tutoría y sus implicaciones en la tarea docente.

En el dispositivo de estudio, de acuerdo con las percepciones de las y los docentes-tutores la incorporación de la tutoría a la tarea docente se asoció principalmente al ámbito de la orientación escolar o consejería académica (enlace entre el tutorado y el programa educativo, en cuestiones de seguimiento a itinerarios académicos, planificación, legislación y servicios institucionales, becas, requisitos de egreso).

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

Esta situación, ha dejado de lado el tratamiento a la relación de subjetividad desde una lógica comprensiva centrada en la persona y su proceso de formación, así como la necesidad de reconocer la importancia de establecer una relación de escucha, reflexión y acción entre docentes y estudiantes lo que supone movilizar diversos recursos tanto del docente como del estudiante.

Por otro lado, las dificultades y tensiones derivadas de la confrontación de la propia tarea docente, se traducen en respuestas de prácticas tutoriales caracterizadas por la asimilación y simulación. Al mismo tiempo se reconoce que se han generado pequeños espacios de reflexión entre los docentes al reconocer el desgaste del dispositivo en donde se enmarca la tutoría. Llamó la atención de forma significativa que se reconozca que la propuesta de tutoría ha generado dependencia en los estudiantes, no corresponde con la propuesta de formación integral y no se aplica la potencialidad de la tutoría para coadyuvar a promover el acompañamiento, lo autoformativo y por lo tanto el autoaprendizaje. En este sentido, fue significativo que los mismos docentes reconocieran que con la tutoría no se ha logrado favorecer la autoformación y la autonomía para el aprendizaje.

Finalmente, se concluye que la tutoría en la educación superior en nuestro contexto al parecer se encuentra restringida a la orientación y seguimiento escolar, se percibe como muy limitada, al contrastarla con los retos planteados por las sociedades del conocimiento. Se considera indispensable transitar desde la tutoría enfocada únicamente al ambiente estrictamente escolar, hacia un nuevo proceso de acompañamiento orientado a desarrollar en los individuos competencias que les permitan hacerse cargo de su propia formación de manera autónoma y creativa, con aptitudes para actuar en ambientes dinámicos y complejos realizando una vida profesional productiva que les permita convertirse en factor de innovación.

## Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones Sociales*. Trad. J. Dacosta y F. Flores. México, Ediciones Coyoacán.
- ANUIES (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES, México, disponible en: <http://www.anuiex.mx>
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme, en *Pratiques de Formation-Analyses*, 40, noviembre, disponible en: <http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagnantJA.html>
- Ariza, G., y Balmes, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior, *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740104>.
- Barrón, C. (2004). *Currículum y actores. Diversas miradas*. CESU-UNAM. México
- Beltrán, J., y Suárez, J. (2003). *El quehacer tutorial, guía de trabajo*. Universidad Veracruzana. México, disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/zElquehacertutorial.pdf>
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise á distance en formation*. Paris, Francia: L'Harmattan, Col. Education et Formation.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, Francia: L'Harmattan, Col. Action et savoir.
- Canales, L. (2004). El perfil del tutor académico, en Memoria digital [CD-ROM] Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje. México, Universidad de Colima,
- Cisneros, L. (2004). La formación de profesores en el campo de la tutoría académica, una historia de diez años, en Memoria digital [CD-ROM] Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje. México. Universidad de Colima,
- Cuevas de la Vega, A., y Martínez, A. (2005). Los programas institucionales de tutoría en la instituciones de educación superior (IES). En: González R., A. Romo (comps.), *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?* (pp. 119-131) Universidad de Colima, Colima, México,
- Del Gesso, A. (2004). Para una buena tutorial. En Memoria digital [CD-ROM] Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje. México. Universidad de Colima.
- Didriksson A., y Herrera, M. A., (Coord.) (2002). *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France, Colección Le lien social.
- Ducoing, P. (2009). *Tutoría y mediación*. Vol. I. IISUE Educación, UNAM.

- Ducoing, P. (2010). *Tutoría y mediación*. Vol. II, IISUE Educación, UNAM.
- Dumazedier, J. (1998). La montée de l'autorisation dans l'éducation permanente: une approche sociologique et historique (intervention dans table ronde). En *Les six thèmes, Biennale de l'éducation et de la formation* (CD-ROM), París, Francia.
- Elías, M. (2004). Aprendiendo a ser: una reflexión desde la experiencia como docente-tutora, en Memoria digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México. Universidad de Colima.
- Fernández, M., y Rodríguez, M. (2004). La tutoría: una mirada desde el tutor, en Memoria digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México. Universidad de Colima.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 18, 61-77, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418105>
- Galaz, J., Duarte, M., y Martínez, J. (2006). Las Tutorías y el Trabajo Académico: Complementariedad y Tensiones, en Memoria digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Regional de Tutorías del Noroeste*. México. Universidad de Sonora.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata. Madrid.
- González R., y A. Romo (2005), *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?*. México. Universidad de Colima, Colima.
- Guzmán, C. (2004). La emergencia de ser tutor: entre el discurso y la realidad. Memoria Digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México. Universidad de Colima.
- Honorè, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'oeuvre á l'existence*. París, Francia. L'Harmattan.
- Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, IV, 001-0.
- Latapí, P. (1988). La Enseñanza Tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*, XVII (4), No.68, octubre-diciembre de 1988, disponible en: <http://www.anuies.mx>
- Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XX1*, núm. 7, 2004, pp. 135-168 Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600707.pdf>
- Martínez, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutorial*. Madrid, Narcea.
- Moreno, M. (2004). La importancia de la tutoría en el marco de la innovación curricular. En Cardenas et al. (coords.) *La Tutoría: una nueva cultura docente*. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En Yuren, T., Navia, C., y Saenger, C. (comps.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 73-94). Barcelona-México Pomares, (Colección Educación Superior en América Latina).
- Paul, M. (2004). L'accompagnement et la post-modernité. En *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. París, Francia, L'Harmattan.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*, París, Francia, L'Harmattan.
- Rodríguez, S., (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona, Octaedro/ ICE-UB.

- Romo, A. (2004). Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES, Memoria digital [CD-ROM] del *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*, México. Universidad de Colima.
- Rojas, I. (2010). La tutoría en el Sistema Universidad Abierta. En Ducoing, P. (Coord.), *Tutoría y mediación II*. México, IISUE Educación, UNAM.
- Sarramona, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(3), junio, España, 28-37.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. SEP, México, disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España. Paidós.
- Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-cié pour l'autoformation, Canadá, *Les Sciences de l'éducation* 39(1-2), 153-176.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autremet, Canadá*, Les presses de l'Université de Montreal.
- Xus-Martín, G., Puig, R. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*, Madrid, Alianza Editorial,
- Yurén, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 19-45), México, Pomares.
- Yurén, T., y Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(25).
- Zaizar V. y cols. (2004). Desempeño de la acción tutorial realizada por los tutores capacitados y no capacitados de la Facultad de Letras y Comunicación. En Memoria digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México, Universidad de Colima.
- Zazueta, M., May, A., y Jiménez, G. (2004). Dificultades en la acción tutorial reportadas por los tutores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Campeche. En Memoria digital [CD-ROM] *Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el aprendizaje*. México, Universidad de Colima.

## Sobre las Autoras

### Viridiana Aydeé León Hernández

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
vleon@uaem.mx

Es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Se doctoró en Educación. Sus líneas de investigación se relacionan con los temas emergentes de innovación educativa y su impacto en los procesos y dispositivos de formación universitaria.

ORCID: [orcid.org/0000-0002-5070-9320](http://orcid.org/0000-0002-5070-9320)

### Elisa Lugo Villaseñor

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
elisa@uaem.mx

Es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Se doctoró en Educación con Línea en Educación Comparada, en la UAEM. Actualmente es Directora General de Formación Integral en la UAEM y sus líneas de investigación se relacionan con las reformas educativas universitarias y su impacto en la innovación curricular y en las nuevas prácticas del docente.

archivos analíticos de políticas  
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 117

30 de noviembre 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.doi.org/), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM  
México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,  
España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte,  
Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León,  
España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,  
Mexico

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja  
California, México

**Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV  
México

**Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM  
México

**Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,  
España

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, Estados Unidos

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú,  
Peru

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia,  
Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,  
España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University,  
Estados Unidos

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica  
Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM  
México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo,  
España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Barcelona,  
España

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** Jefferson County Public Schools in Golden, Colorado

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** California State University, San Jose

**Antonia Darder** Loyola Marymount University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Washington State University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** Los Angeles Education Research Institute



arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho, Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo, Brasil

**Antônio Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento, U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos, Brasil