

January 2009

Caracterización de las tutorías de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle

María Floralba Angulo Abaunza
mafloa29@yahoo.com

Catalina Jaramillo Garcés
Universidad de La Salle, cjaramillo@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Angulo Abaunza, M. F., y C. Jaramillo Garcés. (2009). Caracterización de las tutorías de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 175-185.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Caracterización de las tutorías de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle¹

María Floralba Angulo Abaunza* / Catalina Jaramillo Garcés**

Recibido: agosto 30 de 2009
Aceptado: septiembre 27 de 2009

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados de la investigación Caracterización de las tutorías del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo y analítico para dar cuenta, de manera organizada y sistematizada, de los procesos desarrollados durante las tutorías de inglés y francés. La problemática que se abordó estaba referida a determinar la manera cómo se desarrollan las tutorías en el programa y a indagar por el sentido y la importancia que la comunidad académica les otorga. La investigación puso de relieve que directivos y tutores reconocen el sentido que tienen las tutorías como acciones integradas a la labor del docente. Asimismo, se evidenció que, a pesar de que los estudiantes reconocen la importancia de las tutorías como un aspecto fundamental para complementar su formación disciplinar, muchas veces acuden a las tutorías como el que acude a una tabla de salvación, es decir, para corregir una tarea o preparar una exposición, convirtiéndose este espacio en algo muy puntual que se limita a “apagar el incendio”.

Palabras clave: tutoría, práctica pedagógica, aprendizaje, autonomía y acompañamiento al estudiante.

Abstract

The article partially presents the results of the research carried regarding the “Tutoring characterization in the English, Spanish and French programs at the Universidad de La Salle”. The research had a descriptive cut while keeping a qualitative and analytical focus. The idea behind this reasoning is the ability this gives to recount in an organized and systemized manner the processes present during English and French tutoring. The object of the research was to approach the tutoring being carried out at the institution and determine the way it is being carried out; it was also looking to deepen the understanding of the importance given to tutoring by the academic community. The research showed that both program directors as well as the tutors recognize the sense it makes of including tutoring as part of the professors’ job. Likewise this research showed that even though students recognize the importance of the tutoring sessions, as a fundamental factor to complement their classes, often they see the sessions as a lifesaver, meant to rescue them. Commonly used to check and correct homework, prepare a presentation etc, making the space given to tutoring sessions simply a space to “put down fires”.

Key words: tutoring, teaching practice, learning, autonomy and support to students.

¹ Este artículo es producto de una investigación realizada sobre las tutorías en la Universidad de La Salle.

* Colombiana. Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Distrital. Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mafloa29@yahoo.com

** Colombiana. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Especialista en Educación preescolar del Centro de Estudios para la Infancia de la ciudad de Ginebra – Suiza. Máster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: cjaramillo@unisalle.edu.co

INTRODUCCIÓN

En la cultura universitaria es importante que los estudiantes sean reconocidos desde la construcción de su propia subjetividad, esto es, como actores responsables y críticos de su proceso formativo. Dicha apropiación permite niveles más altos de participación dentro y fuera del ámbito universitario. Esto hace que, en el sistema de Educación Superior, no se pueda seguir viendo al docente y al estudiante en sus roles respectivos de la misma manera que antes, y que la comunidad académica se haga una serie de preguntas, por ejemplo:

¿Cuál es el nuevo rol del docente y del estudiante ante esta nueva manera de enseñar y de aprender? ¿En qué medida el sistema de créditos hace que el estudiante sea más autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje? ¿Qué estrategias debemos desarrollar para que el sistema educativo universitario responda a la formación de estudiantes más autónomos, proactivos y con una actitud crítica ante la información que circula en la comunicad académica en donde estudia?

La investigación se enmarca en los procesos de reflexión en torno a las tutorías que se desarrollan en el programa de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, respondiendo a la necesidad de indagar por la manera como se desarrollan las tutorías en el programa y realizar una caracterización de éstas.

El problema de investigación que se abordó con este proyecto buscó recopilar la información suficiente que permitiera describir de manera sistemática y analítica el fenómeno de las tutorías, y así contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta caracterización pretendió ofrecer un espectro o un escenario en el cual se encuentra una variedad importante de elementos que permitan identificar fortalezas y debilidades de los procesos vividos durante las tutorías.

En este sentido, se planteó como pregunta directriz determinar cómo se desarrollan las tutorías en el programa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

Para efectos de su desarrollo, dicha pregunta se desagregó en otros interrogantes:

1. ¿Qué sentido e importancia tienen las tutorías en el programa?
2. ¿Cómo se relaciona el docente con los estudiantes durante la tutoría?
3. ¿Qué metodologías y recursos de aprendizaje se emplean durante las tutorías?
4. ¿Cómo se trabaja el saber y el conocimiento en las tutorías?

En correspondencia con la problemática planteada, el objetivo de investigación que se estableció estaba referido a caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en las tutorías como estrategia novedosa en el programa.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para el marco teórico se tuvieron en cuenta dos referentes importantes: la práctica pedagógica y las tutorías. El primer aspecto da cuenta de la práctica pedagógica como práctica social y la relación del profesor y del estudiante con el saber que circula. El segundo aspecto hace referencia a las tutorías.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El concepto de práctica pedagógica trae consigo la necesidad de reflexionar en torno a la noción de práctica, para lo cual se tomó en consideración los aportes de Schön (1992), quien señala que el “mundo de la práctica” posee un carácter cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone toda situación práctica, la cual, más allá de ser un simple problema por resolver, conjuga problemas cambiantes que interactúan entre sí, conformando un sistema complejo y dinámico. Para este autor, las situaciones prácticas son únicas, complejas, inestables, y les es inherente un alto grado de “desorden o “incertidumbre” y conllevan frecuentemente conflictos de valores, los cuales deben enfrentar los profesionales, evidenciando en lo que hacen cierta experiencia que muestra su competencia práctica.

En sus investigaciones, Schön (1992) afirma que los profesionales, entre ellos el maestro, se apoyan cada vez menos en la teoría aprendida en la universidad o en su proceso de formación formal y más en la experiencia aprendida en la práctica misma; por tanto, el saber práctico puede develarse en procesos de reflexión en la acción o en procesos de reflexión sobre la acción. De esta manera, la práctica puede entenderse como una forma de acción reflexiva que puede enriquecer o transformar la teoría que la rige, ya que ésta sin la teoría tampoco encuentra su razón de ser. Es así como queda claro que las fronteras entre teoría y práctica serán siempre difusas y más bien esta relación debe plantearse en términos de complementariedad.

El concepto de práctica pedagógica está muy relacionado con el de práctica educativa. Por consiguiente, se tomaron algunas de las reflexiones de autores que han avanzado en la tarea de procurar una mayor precisión conceptual. De acuerdo con Díaz (1993), la producción del discurso y la práctica pedagógica fueron, hasta hace algún tiempo, un asunto vago del cual no se preocupaban las disciplinas hegemónicas en las ciencias sociales. Sólo desde mediados de los años setenta empezaron a generarse las condiciones que hicieron posible el proceso de conformación y legitimación dentro del campo académico en Colombia de lo que él denomina campo intelectual de la educación². Dicho campo está compuesto por un grupo de intelectuales de la educación (concepto diferente al de profesional de la educación), en el interior de una clase internamente diferenciada en cuanto a sus ideologías, posiciones y funciones.

Para Díaz (1993), el concepto de práctica pedagógica designa los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en el espacio educativo. La práctica pedagógica obra sobre la comunicación estableciendo límites en el ejercicio de los intercambios pedagógicos, regidos por reglas de interacción, a través de las cuales el maestro comunica, enseña, produce y reproduce significados. La práctica pedagógica tiene que ver también con el tiempo, el espacio y el cuerpo, y con la producción de unidades codificadas en la forma de textos,

lecciones, ejemplos y preguntas que pretenden generar un saber particular. Esta característica de la práctica pedagógica permite entender que su contexto social es la relación pedagógica que es en sí misma un contexto comunicativo. El orden instruccional y regulativo de la práctica pedagógica le confieren al maestro la legitimidad para construir el mundo del estudiante, al mismo tiempo que le aseguran el mantenimiento de un determinado orden de significados.

En el contexto educativo, cuando se habla de prácticas pedagógicas se hace referencia a la realidad que puede ser objeto de intervención con el fin de lograr ciertas transformaciones. En este sentido, el concepto de prácticas educativas sería mucho más amplio que el de prácticas pedagógicas. Como lo plantea Ramírez (2006), este concepto se asocia al conjunto de acciones del quehacer profesional del docente que no están sustentadas, ni explicadas ni orientadas explícitamente en términos de un qué, un para qué y un cómo de las prácticas, se refiere en consecuencia a un universo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas que se movilizan temporal y espacialmente, orientadas por saberes implícitos (representaciones, mitos, ritos, símbolos) que no son reflexionados crítica, permanente y consistentemente por los y las educadoras que las implementan.

Ramírez (2006) señala que la práctica educativa puede constituirse también en el lugar donde se puede comprender, explicar o transformar la realidad construida en el quehacer cotidiano de los diferentes actores que participan en el contexto escolar, ya que es fuente permanente de preguntas y de cuestionamientos. En la medida en que las prácticas educativas sean objeto de una reflexión crítica, podrán proveer discursos pedagógicos que orienten nuevas prácticas. En esta medida, éstas podrían asumirse como experiencias educativas.

La práctica educativa hace referencia a las dinámicas de las vivencias (experiencias) que forman la conciencia profesional del maestro y los modos de ser con el otro, maestro o estudiante, en un entorno compartido, institucional, escolar o comunitario. Parra (2006) no se refiere únicamente al saber cómo hacer algo, sino que se constituye además en una actividad intencionada. La práctica educativa está estrecha-

2 Con la noción de *campo* se pretende dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva. En este sentido, la noción de campo hace referencia a un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de luchas anteriores, orienta las estrategias posteriores (p. 12). Un campo es el resultado de fuerza y de luchas entre agentes o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, lo político y lo cultural.

mente relacionada con la acción social, pues allí encuentra su sentido, ya que se ubica en los vínculos de interacción que los sujetos establecen en un contexto definido. Desde esta perspectiva, el significado de una práctica educativa tiene que ver con los estados de conciencia de los sujetos que participan de la acción, las actitudes y las posturas que éstos asumen en su relación con los otros en las vivencias compartidas.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁCTICA SOCIAL

La práctica pedagógica es una práctica social en torno a la tarea de la enseñanza, es la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza. Se caracteriza por la tensión constante entre los tiempos de la planeación y del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

Entendida entonces la práctica pedagógica como una práctica social que se desarrolla y responde a un contexto histórico y social específico, implica que el trabajo del maestro trascienda el ambiente del aula y que cada acto educativo sea siempre nuevo e irrepetible; por tanto, es necesario considerar las condiciones del grupo y del contexto para diseñar cada uno de estos actos. Además, a través de la interacción con otros los estudiantes averiguan de qué trata la cultura y se aproximan a elaborar sus propias concepciones de mundo, que se encuentran enmarcadas dentro de los límites establecidos por la cultura a la que el estudiante pertenece y de la que es partícipe por su intercambio con los demás.

RELACIÓN DEL PROFESOR Y DEL ESTUDIANTE CON EL SABER QUE CIRCULA

Un principio frente al cual parece existir un consenso más o menos generalizado hoy en día en el terreno educativo es que la realidad que atribuimos a los mundos que habitamos es una construcción, producto de “la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura” (Bruner,

2000, p. 39). Las diferentes teorías que asumen este presupuesto como uno de sus pilares epistemológicos se conocen con el nombre genérico de constructivismo. No obstante, dentro de ellas pueden distinguirse planteamientos más o menos diferentes atendiendo a ciertos énfasis. Por el valor que atribuye a los sujetos, la valoración especial que hace de los procesos comunicativos y la importancia que atribuye a las dimensiones intersubjetiva y social, el constructivismo radical ocupa un lugar especial:

Los dos principios básicos del constructivismo radical son, según Glaserfeld (1996):

1. El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
2. La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

En el contexto del aula circulan y confluyen múltiples saberes que, en sus interrelaciones, dan lugar a la producción de nuevo conocimiento. El escenario universitario es, desde este punto de vista, un escenario en el que los diferentes actores se comprometen con el conocimiento, se apropian de sus productos sancionados, los resignifican y los movilizan en la perspectiva de producir explicaciones acerca del mundo social y natural dotadas de sentido para dichos actores. En otras palabras, la relación de estudiantes y maestros con el conocimiento, a propósito de la experiencia educativa, no es pasiva.

Los significados que allí se comparten no son independientes de las relaciones que se establecen entre los sujetos, de los intereses que ellos comprometen en la experiencia comunicativa y de la carga que, respecto a sus modos de valorar, relacionar y expandir sus significados, representan sus tradiciones históricas y culturales.

En pocas palabras, el conocimiento no sólo implica la construcción de símbolos y significados, no sólo se expresa en términos de productos culturales, sino que tiene una implicación más profunda, relacionada con la construcción

de significados para la vida individual y en colectivo. La importancia del conocimiento en la universidad comporta esta dimensión vital, la cual resulta más importante en el actual contexto planetario; cuando no sólo se intuye, sino que se percibe el papel crucial del conocimiento como bien de toda la humanidad, ya que incorpora su historia y compromete su futuro, imprime sentido al presente, explica sus contradicciones, sus retos y los riesgos que conlleva una sociedad cimentada sobre los desarrollos científico-tecnológicos.

TUTORÍAS

En Colombia, como en muchos países de América Latina, las tutorías han sido un elemento clave para los centros de educación abierta a distancia, por ejemplo en el SENA, en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en la Pontificia Universidad Javeriana y en la Universidad Santo Tomás, entre otros. Estos centros tienen el sistema de trabajo a distancia y los estudiantes pueden ampliar sus conocimientos o aclarar sus dudas en los espacios de tutoría.

En Colombia, los estudiantes de maestría y de doctorado suelen recibir parte de su formación a través de tutorías debido, probablemente, a la exclusividad del tema y al número reducido de estudiantes. Lo que es novedoso en Colombia es la generalización del sistema de tutorías a nivel de pregrado. Probablemente esto se deba al gran número de estudiantes que acceden al pregrado, al ingreso cada vez más temprano de los jóvenes a la universidad, a la gran posibilidad de movilidad que tenemos hoy en día, a la facilidad de acceso a la información, y a la responsabilidad que tienen las universidades de dar respuesta a las necesidades de formación del ciudadano del siglo XXI.

En el caso de la educación superior en Colombia (como en otros países de Latinoamérica), el aprendizaje debe ser integral e ir más allá de la mera adquisición de conocimientos; por tanto, no sólo se deben enfocar ámbitos cognoscitivos, ya que también es prioritario el desarrollo de competencias, que muchas veces implican, además, destrezas, habilidades y actitudes. Cualquier tipo de educación en cualquiera de sus niveles, también en el universitario, debe prestar atención, por igual, a dos facetas que deben ir unidas inseparablemente: la enseñanza, entendida como trasmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la faceta formativa o consecución y transformación de actitudes, va-

lores, hábitos, comportamientos. Cada una de estas facetas debe apoyarse, de alguna forma, en la tutoría, aunque en un caso tendrá una orientación más académica y en otro será una tutoría más personalizada u orientada al desarrollo de la carrera. La tutoría como modalidad de la práctica docente no puede suplir a la docencia frente al grupo, sino que la complementa y la enriquece. La tutoría, como instrumento de cambio, puede reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo.

La enseñanza tutorial es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido. Lozano (2005) plantea que la tutoría es un proceso de acompañamiento personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social; en consecuencia el organizar la educación en torno a experiencias de aprendizaje pasa a ser la forma más eficaz para que la tutoría funcione.

En un primer sentido,

el significado del término tutor en educación, refiere a un profesor de carácter privado que auxilia, de forma individualizada y en diversos ámbitos, al desarrollo de un alumno, sin que ello signifique que está a cargo de un sujeto o que éste no tiene capacidades o autoridad propia. De tal manera que, en la tutoría, el mentor contribuye en el desarrollo del tutorado, sin perder de vista que este último también posibilita el desarrollo profesional del tutor. Es así que ambos logran un crecimiento y conciencia personal, aún y cuando el objeto básico es el crecimiento del tutorado (García-Córdoba, 2007, p. 42).

En palabras de García Ramos (1996), se trata generar un espacio en donde el tutorado, además de saber “el qué” y “el cómo”, sepa “el por qué” y “el para qué” de lo que está aprendiendo.

Pérez Boullosa (2006) entiende la tutoría como

una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudian-

tes. El tutor más que enseñar, atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales). (p. 134).

Este autor determina que la tutoría tiene como objetivos que el estudiante desarrolle capacidades generales para el aprendizaje, competencias relativas a conocimientos específicos con una materia, habilidades complejas de razonamiento, solución de problemas o toma de decisiones y, en ciertos casos, competencias vinculadas al mundo profesional.

La tutoría que se desarrolla durante eventos formativos tiene el propósito de ayudar a consolidar el aprendizaje, a orientar la construcción del conocimiento y a facilitar la solución de problemas; se centra en las dificultades que presenta el estudiante, bien sea de tipo personal o de la asignatura correspondiente, y trata aspectos metodológicos o de contenido. Requiere del estudiante el estudio previo del material didáctico de la asignatura o, en caso de situaciones personales, comentar con el tutor el problema respectivo, pedir su tutoría. Si la situación demanda una ayuda profesional especializada, puede remitirse el estudiante a la instancia pertinente, donde lo guíen lo más acertadamente posible, según el caso. En esta tutoría, se privilegia la utilización de metodologías dinámicas; por consiguiente, puede desarrollarse mediante talleres, análisis de casos, solución de problemas, debates, discusiones sobre temas específicos, en los cuales, se tendrá la oportunidad de participar activamente.

Cuando la tutoría se utiliza con propósitos de información de retorno, el estudiante puede tomar conciencia de los resultados obtenidos en los procesos evaluativos; así mismo, posibilita el análisis conjunto de las acciones a seguir, entre el tutor y el estudiante, para solucionar los problemas de aprendizaje que se hayan presentado. Bedoya (2003) considera que la tutoría con propósito académico-administrativo permite al estudiante recibir orientaciones para la adecuada ejecución de los diversos trámites que deba adelantar para legalizar su vinculación con la institución. La tutoría pue-

de ser de tipo investigativo, según la necesidad específica de cada estudiante; de acuerdo con el proyecto de investigación, el tutor trabajará con el estudiante enfatizando en la línea de investigación correspondiente, y se concretarán a través del aporte de todas las áreas, pero de forma explícita, poniendo el desarrollo integral de la persona en el centro del quehacer formativo.

En esta perspectiva, la tutoría tiene en cuenta ciertos aspectos para que sea realmente pertinente: flexibilidad, intervención oportuna y permanente ante las dudas y necesidades de los estudiantes, motivante y no represiva o evaluativa, y sobre todo que sea respetuosa de las ideas, valores y sentimientos de los educandos.

El objetivo de la actividad tutorial consiste en garantizar a los estudiantes la calidad que ellos merecen. Para lograrlo, la tutoría tiene una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados; cuenta con los medios y recursos suficientes para llevarse a cabo con un mínimo de eficacia; está inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas; es un proceso continuo, coherente y acumulativo; supone un modo de intervención educativa diferenciada e integral; está comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria; implica activamente al estudiante; está basada en el respeto y la aceptación mutua y en dar protagonismo y libertad personal al estudiante.

TIPOS DE TUTORÍAS

De acuerdo con García-Córdoba (2007), las tutorías se dan en una situación particular, en un tiempo y en un espacio específicos donde el tutor debe ser un facilitador, un orientador, un mediador o un trasmisor de información, a nivel personal o grupal; centrándose en dificultades de aprendizaje, para facilitar procesos y desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes a su cargo. El cuadro 1 resume los distintos tipos de acciones tutoriales, indica sus principales características y ventajas (información extraída de García-Córdoba et ál., 2007).

Cuadro 1. Tipos, características y ventajas de las tutorías.

TUTORÍA FORMATIVA		Busca sobre todo dar una orientación a los estudiantes en aspectos emocionales y afectivos	
	Características	Ventajas	
Individual	Atención personalizada a un estudiante.	Ayuda en el proceso de adaptación a la universidad y en casos puntuales.	
Grupal	Trabajo con grupos de 10 a 15 estudiantes. Trata asuntos generales que competan al grupo.	Ayuda a orientar a los estudiantes y a detectar los casos o problemas que requieran atención individualizada.	
De pares	Permite solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia o dominar un procedimiento.	Permite llegar a un número importante de estudiantes y complementa el trabajo del profesor tutor. Un estudiante ayuda a otro a aprender algo que le resultaría más difícil y costoso si lo hiciera por su cuenta, lo que favorece una mayor proximidad a la situación y problemática del estudiante.	
CONSEJERÍA		Busca la integración plena en los estudios que cursa y el desarrollo entre los diferentes itinerarios curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional	
	Características	Ventajas	
	Facilita y estimula al estudiante en su proceso formativo global. Aconseja según las expectativas, las capacidades y los intereses de cada estudiante.	Orienta y asesora al estudiante en las decisiones curriculares, sobre todo al iniciar cada ciclo de estudios de su carrera.	

TUTORÍA ACADÉMICA		Busca la orientación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en donde prima la importancia del campo cognitivo. Favorece el desarrollo de competencias y puede ser de carácter obligatorio o voluntario.	
	Características	Ventajas	
Académica	Se centra en el proceso de aprendizaje del alumno.	Permite aclarar dudas, superar dificultades de aprendizaje, desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Apoya otras modalidades de enseñanza; personaliza e individualiza el aprendizaje. Contribuye en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo, facilita el seguimiento y la interacción con los estudiantes.	
Personal	Contacto directo entre profesor y alumno(s).	Al ser un proceso personalizado, favorece el aprendizaje.	
A distancia	El contacto no es directo, sino por medio de la radio, el teléfono o la televisión.	Permite un contacto continuo e inmediato. Esta fórmula es útil y rápida en el caso de consultas cortas.	
Inteligente o electrónica	Tutoría asistida o mediada por las nuevas tecnologías de la información.	Permite una atención individualizada, rápida y directa.	
Tutoría de proyecto o de práctica	Orienta al estudiante durante la práctica profesional o la ejecución de un proyecto transversal.	Favorece el seguimiento del estudiante en el caso de la práctica, del trabajo de monografía o de proyectos integrales a mediano plazo.	

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo y analítico, para dar cuenta, de manera organizada y sistematizada, de los procesos desarrollados durante las tutorías de inglés y de francés en la licenciatura. Primero se hizo la recolección de datos; luego realizó un análisis de la información con el fin de describir y comprender aspectos relevantes del proceso realizado durante este estudio.

Al abordar el objeto de investigación, en este caso los procesos que se viven en las tutorías, se buscó comprender las realidades de los estudiantes y de los tutores en sus contextos, de manera que la investigación no se redujera únicamente al estudio de las categorías, sino que fuese vista como

un texto por descifrar e interpretar. Los resultados de este tipo de investigación buscaron profundizar en el fenómeno estudiado, sin la necesidad de generalizar o formular leyes sobre éste. En este caso, se buscó identificar las características de las tutorías en inglés y en francés en la Facultad y los sentidos que la comunidad académica les atribuye a éstas. Desde la perspectiva cualitativa, se propuso comprender (en el sentido hermenéutico) el sentido y el significado de las mediaciones que acontecen en las prácticas pedagógicas de las tutorías con técnicas e instrumentos que permitieran captar información en profundidad para realizar dicha caracterización.

En este sentido, la estructura del proyecto funcionó en torno a las siguientes categorías: sentido e importancia que

tienen las tutorías, relación pedagógica entre el docente y sus estudiantes, las metodologías y recursos de aprendizaje empleados, y enseñanza de la disciplina específica y relación con el saber. La primera categoría buscó identificar las percepciones que tienen los directivos, docentes (tutores) y estudiantes sobre las tutorías en el proceso de formación, así como su importancia, aportes y utilidad para la licenciatura.

La segunda categoría indagó por la relación pedagógica entre el docente y sus estudiantes y se introdujo como uno de los elementos relevantes del proyecto, ya que en torno a ésta se podrían evidenciar aspectos como la interrelación entre el tutor y los estudiantes, los lenguajes empleados, las formas de comunicación, los tipos de control ejercidos, las referencias lingüísticas con las que se habla de los estudiantes, el manejo del poder en el aula, aspectos fundamentales para la comprensión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las tutorías.

La tercera categoría examinó las metodologías y los recursos de aprendizaje empleados, y se estableció como el factor que ayudaría a identificar las estrategias específicas, los materiales tangibles y no tangibles, las formas de trabajo en las tutorías y, en general, la metodología de la enseñanza, entre lo cotidiano y lo curricular.

La cuarta categoría giró en torno a la enseñanza de la disciplina específica y la relación con el saber, lo cual permitió tener una visión general de la manera como se trabaja el saber, la imagen de conocimiento que circula en las tutorías, la concepción de enseñanza y las formas de evaluación que se realizan.

El proyecto se desarrolló en tres etapas. En la primera, se recolectó la información para identificar los elementos que permitieran hacer una caracterización de las tutorías. En la segunda, se realizó el proceso de sistematización y triangulación de la información obtenida mediante las entrevistas, los relatos y los grupos de discusión. Por último, se hizo el análisis de la información recolectada y posteriormente se sacaron las conclusiones.

RESULTADOS

Categoría 1: Sentido e importancia de las tutorías³

Al analizar la información, se evidenció que hay una brecha entre lo que se debería hacer o no hacer en las tutorías, y lo que se hace realmente. Para los tutores y los directivos, las tutorías deberían ser espacios privilegiados para dos actividades. La primera sería ayudarlos en aprendizajes básicos y a desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas; la segunda tendría más que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas generales. Es decir, para ayudar a los estudiantes a ser un poco más reflexivos en cuanto a sus procesos de aprendizaje, para enseñarles a aprender a aprender y a desarrollar estrategias de aprendizaje generales relacionadas con las lenguas. Sin embargo, muchos de los estudiantes piensan que las tutorías son espacios muy importantes porque les permiten aclarar dudas y les ayudan a relacionar información aislada.

Asimismo, se constató que a pesar de que los tutores tienen claridad sobre lo que se debería hacer en estos espacios, terminan adaptándose a las necesidades y solicitudes de los estudiantes. Gran parte de los estudiantes que van a las tutorías suelen hacerlo de manera muy puntual para aclarar dudas; sin embargo, hay unos estudiantes que se toman muy en serio las tutorías y a éstas de manera mucho más regular y responsable, acercándose a la idea que tienen tutores y directivos sobre el sentido de las tutorías.

En cuanto a si las tutorías deberían o no ser obligatorias para ciertos estudiantes, hay un consenso entre directivos, estudiantes y tutores en que las tutorías no deben ser obligatorias, ya que esto iría en contra del espíritu de este espacio académico y del proyecto transversal de autonomía y autoacceso, que busca darle protagonismo al papel activo del estudiante durante su aprendizaje.

Categoría 2: Relación pedagógica profesor-estudiante⁴

Los directivos y los tutores coinciden en que las tutorías son un espacio mucho más personalizado, lo cual propicia un

3 En esta categoría se busca identificar cuál es la percepción que tienen los directivos, docentes (tutores) y estudiantes sobre las tutorías en el proceso de formación, así como su importancia, aportes y utilidad para la licenciatura. Responde a la pregunta ¿cuál es el sentido y la importancia de las tutorías en la Licenciatura de lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle?

4 La segunda categoría buscó identificar la relación pedagógica profesor-estudiante. En este caso se entiende por relación pedagógica la interrelación visible entre el tutor y los estudiantes. Los lenguajes empleados, las formas de comunicación, los tipos de control ejercidos, las referencias lingüísticas con las que se habla de los estudiantes, el manejo del poder en el aula. Esta categoría responde a la pregunta ¿cómo se relaciona el docente con sus estudiantes?

mayor acercamiento entre tutores y estudiantes; por consiguiente, los significados que allí se comparten no son independientes de las relaciones que se establecen entre los sujetos ni de los intereses que ellos comparten en la experiencia comunicativa. Igualmente, coinciden como lo plantea Lázaro (2003), en que una de las funciones de los tutores debe ser de mediador entre el alumno y el conocimiento, que le ayude a organizar la información, a resolver ciertos problemas, a examinar algunas temáticas que no hayan quedado claras durante las clases presenciales o le ayude a implementar estrategias de aprendizaje que le permitan ser un estudiante autónomo.

Otro factor en el que coinciden directivos y tutores es que se requieren dos condiciones para que el aprendizaje sea posible: que el estudiante vaya a las tutorías de manera voluntaria y que el tutor debe adaptarse al estudiante y a sus necesidades para que éste satisfaga sus necesidades conceptuales y no las del grupo; lo que suele hacerse normalmente en clase.

Categoría 3: Metodologías y recursos de aprendizaje empleados⁵

En cuanto a estrategias, métodos y recursos empleados en las tutorías, los docentes revelan el carácter conceptual de sus métodos y estrategias, en tanto que los estudiantes sólo perciben el aspecto instrumental de las actividades desarrolladas en el espacio de las tutorías. Los docentes manifiestan que la naturaleza de la tutoría implica un planteamiento diferente de la metodología desarrollada en el aula de la clase. Ésta debe ser completamente abierta a las circunstancias que presentan los estudiantes, manteniéndose dentro de una tónica flexible que pueda generar procesos de aprendizaje que convengan a las necesidades y las características del tutorado. Procuran que el estudiante logre hacer un análisis concienzudo de su proceso con la mediación del tutor, haciendo más relevante dicho proceso que los contenidos temáticos. Esto le permite al tutorado ser consciente de cómo logra comprender la lengua extranjera y desarrollar

sus habilidades comunicativas, en otras palabras, se hace consciente de las estrategias de aprendizaje que le son más útiles de acuerdo con sus posibilidades.

Otro aspecto que es necesario destacar en este análisis es el concepto de autonomía. Desde la perspectiva del docente tutor, las tutorías son una instancia que se convierte en oportunidad para responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje y llevarlo a organizar su proceso de autorregulación y mantenimiento de un ritmo de trabajo centrado en el aprendizaje. No obstante, parece que los estudiantes no son conscientes de este aspecto, puesto que no se manifiestan con relación al mismo. Probablemente esto se deba a que aún no existe una cultura del aprendizaje autónomo, pasando de un aprendizaje pasivo a un aprendizaje activo donde, desde la perspectiva tradicionalista del aprendizaje, el docente asume un papel unívoco de transmisor o de repetidor y el alumno es visto como un receptor pasivo y poco crítico que se limita a memorizar lo que otros enseñan (García Córdoba, 2007).

Categoría 4: la enseñanza de la disciplina específica y la relación con el saber⁶

Se evidenció en este aspecto que no existe una didáctica específica de los saberes orientados en las tutorías, probablemente dada la naturaleza particular de este espacio académico en el cual el docente tiene un encuentro único con cada estudiante, cuyas características y necesidades específicas implican un acto pedagógico surgido de la combinación de los saberes del docente y los saberes previos del estudiante, los cuales deben adecuarse a las condiciones y necesidades de éste. En este sentido, los estudiantes deben ser reconocidos desde la construcción de su propia subjetividad, esto es, como actores responsables y críticos de su proceso formativo. El docente tiene que asumir desafíos para generar espacios formativos y de actitud crítica frente a los contenidos disciplinares, que posibilite el acercamiento a éstos y que a la vez indague por la validez de las didácticas más eficaces para aprehenderlos.

5 Se entiende como el conjunto de técnicas, tecnologías, rutas de aprendizaje empleadas por el tutor en el trabajo del aula. Formas de trabajo en la tutoría. El conjunto de materiales tangibles y no tangibles empleados en la tutoría, el uso de estrategias específicas de explicación, argumentación, exposición por el docente. Responde a la pregunta ¿cómo se desarrolla el trabajo en la tutoría?

6 Se entiende como la didáctica específica del saber orientado en la tutoría. La manera como se orienta el saber, la imagen de conocimiento que circula en las tutorías, la concepción de enseñanza, las formas de evaluación. Responde a la pregunta ¿cómo se orientan el saber y el conocimiento en la tutoría?

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación muestran un reflejo de la caracterización de las tutorías que se desarrollan en la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle y están referidas tanto a los interrogantes planteados como a los objetivos, a la luz de los resultados obtenidos en las categorías establecidas para el análisis.

Los directivos y tutores reconocen el sentido que tienen las tutorías como acciones integradas a la labor del docente, las cuales posibilitan, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, motivándolos y ayudándolos a centrar sus logros y a consolidar sus aprendizajes. A pesar de que algunos estudiantes reconocen la importancia de las tutorías como un aspecto fundamental para complementar su formación disciplinar, muchas veces acuden a las tutorías como el que acude a una “tabla de salvación”.

En cuanto a la utilidad de las tutorías, los directivos las consideran muy importantes y oportunas. Las opiniones de los tutores se encuentran divididas al respecto, ya que muchos las consideran útiles, sobre todo en el caso de los estudiantes que acuden de manera regular (una vez a la semana) y que tienen claridad sobre el propósito de éstas. Algunos tutores las consideran inútiles o inoficiosas, ya que no asisten los estudiantes que deberían acudir a reforzar la competencia lingüística y que muchos asisten para estudiar temáticas aisladas.

Es una constante que los tutores tienen claridad sobre los propósitos generales de las tutorías, los cuales orientan la acción pedagógica. Gracias a la interacción personaliza-

da entre profesor y estudiante, el tutor centra sus intervenciones en uno de los tres propósitos de la tutoría: ayudar a consolidar el aprendizaje, orientar la construcción del conocimiento y facilitar la solución de problemas, centrándose en las dificultades puntuales que presente el estudiante, lo cual lleva a alcanzar mayor nivel de dominio conceptual en el tutorado.

En cuanto a las metodologías y a los recursos empleados, los tutores hacen referencia a la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje flexible donde los estudiantes puedan expresarse libremente, sin temor a la nota. Además, manifiestan la necesidad de responder a la motivación primaria que conduce al estudiante a recurrir a las tutorías. Una vez suplida esta necesidad, algunos tutores favorecen procesos de metacognición en el tutorado para que, después de un análisis concienzudo de sus procesos y estilos de aprendizaje, pueda identificar estrategias propias y generales de aprendizaje.

Desde la perspectiva del docente tutor, las tutorías son una instancia que se convierte en oportunidad para responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje y llevarlo a organizar su proceso de autorregulación y mantenimiento de un ritmo de trabajo centrado en el aprendizaje. En el caso de los estudiantes, se percibe aún una visión tradicionalista del aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no existe una didáctica específica de los saberes orientados en las tutorías, dada la naturaleza particular de este espacio académico, el docente tiene que asumir desafíos para resolver obstáculos epistemológicos y generar espacios formativos y de actitud crítica frente a los contenidos disciplinares.

REFERENCIAS⁷

Referencias sobre metodología

- Alonso, L. (1999), *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.
- Canales, M y Peinado A. (1995), “Los grupos de discusión”, en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.

- Kofes, S. (1998), Experiencias sociales, interpretaciones individuales, en *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Santamaría, C. y Marinas, J. M. Historias de vida e historia oral, en Delgado y Gutiérrez (compiladores), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*, Madrid.

7 En esta bibliografía se da cuenta de la totalidad de las fuentes bibliográficas consultadas en la investigación y se invita al lector a consultarla para ampliar los referentes teóricos en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas y a las tutorías.

Referencias sobre prácticas pedagógicas

- Bruner, J. (2000), *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Díaz, M. (1993), *El campo intelectual de la educación*, Cali, Universidad del Valle.
- Glaserfeld, E. (1996), Aspectos del constructivismo radical, en Pakman, M. (comp.), *Construcciones de la experiencia humana*, Vol. I, Barcelona, Gedisa.
- Not, L. (1994), *Pedagogía del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Parra, J. (2006), El carácter humano de la experiencia educadora, en *Educación y Ciudad*, Bogotá, IDEP.
- Ramírez, J. (2006), Notas acerca de la noción de experiencia educativa, en *Educación y Ciudad*, Bogotá, IDEP.
- Shon, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México, Paidós.
- Delors, J. et ál. (1996), La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- García-Córdoba, F. et ál. (2007), *La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*, México, Limusa.
- García, J. M. (2003), Un modelo tutorial universitario, *Revista Complutense de EDUCACIÓN*. Vol. 7, núm. 1.
- Gallego, S. (2006), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas respuestas*, Barcelona, Octaedro.
- Lázaro, A. (2003), La tutoría universitaria, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Lozano, A. (2005), *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México, Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia, Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003.
- Rodríguez, S. et ál. (2004), *Manual de tutoría universitaria*, Barcelona, Octaedro.
- Universidad de La Salle. (2004), Plan Institucional de Desarrollo 2003-2010, Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Villegas, J. J. (1986), *Elementos de interacción didáctica en la enseñanza a distancia. Relaciones asesor-alumno*, San José, EUNED.

Referencias tutorías

- Bedoya, R. (compiladora) (2003), *Manual del tutor*, Medellín, Fundación Universitaria María Cano.
- Carbajo, F. (2004), *Estudio sobre educación*, Navarra, Universidad de Navarra.