



CARACTERIZACIÓN DE LA TUTORÍA EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (SUA) DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM, MÉXICO.

ILEANA ROJAS MORENO

RESUMEN:

La práctica docente en los sistemas educativos convencionales ha tenido como referente central la "clase presencial". En el caso de los sistemas abiertos, a distancia y en línea, la actividad docente no puede excluir la necesaria relación pedagógica, es decir, la que se establece entre el profesor y los alumnos. Sin embargo, dicha relación adquiere rasgos peculiares en cuanto al tiempo de contacto, a los medios didácticos que se utilizan y a las funciones que desarrollan los sujetos que participan en este proceso educativo.

Las experiencias desarrolladas por entidades institucionales como la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM, han sentado un precedente importante que proporciona elementos de reflexión en torno a la práctica docente en la modalidad abierta.

El presente documento ofrece un breve bosquejo de la implantación de la tutoría como modalidad de trabajo docente, definida y construida a lo largo de poco más de tres décadas de vida académico-institucional del SUAFyL. Nos interesa destacar algunas de las características más relevantes que han llevado a la conformación de estilos de relación docente-alumno, concretamente en la Carrera de Pedagogía de esta División, en donde la definición y construcción de formas de abordar la enseñanza han transitado por una combinatoria de estrategias metodológicas diversas.

PALABRAS CLAVE (DESCRIPTORES):

Tutoría, asesoría, docencia, educación abierta.

Introducción.

El auge que han tenido los sistemas de educación abierta, a distancia y en línea se explica al considerárseles como alternativas para atender necesidades y demandas de preparación educativa en diferentes niveles y ámbitos, mediante el recurso de modalidades no presenciales y de la utilización de innovaciones tecnológicas y comunicacionales. En México, desde hace más de treinta años se han desarrollado estos sistemas y actualmente se cuenta con amplia experiencia respecto de la implantación y operación de los mismos. Sin embargo, en lo concerniente a la formación de docentes especialistas en este campo aún se observan serias deficiencias.

De hecho, la práctica docente en los sistemas educativos convencionales ha tenido como referente central la "clase presencial". En cuanto a la modalidad no presencial, la actividad docente no puede obviar la necesaria relación pedagógica que se establece entre el profesor y los alumnos, aunque en condiciones peculiares debido al tiempo de

contacto, a los medios didácticos que se utilizan y a las funciones que desarrollan los sujetos que participan en este proceso educativo. En este sentido, las experiencias desarrolladas por entidades institucionales como la División Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM, han sentado un precedente importante que proporciona elementos de reflexión en torno a la práctica docente en la modalidad abierta.

Así, el propósito del presente trabajo consiste en ofrecer un breve bosquejo de la implantación de la tutoría como modalidad de trabajo docente, definida y construida a lo largo de poco más de tres décadas de vida académico-institucional del SUAFyL. Nos interesa destacar algunas de las características más relevantes que han llevado a la conformación de estilos de relación docente-alumno en esta entidad, en donde la definición y construcción de formas de abordar la enseñanza han transitado por una combinatoria de reflexiones teóricas con estrategias metodológicas diversas, dando lugar a una práctica educativa *sui generis*.

1. Breve panorama de la educación abierta y a distancia en México.

En los años sesenta se ubican dos antecedentes importantes en la implantación de estudios en la modalidad abierta y a distancia en México. El primero fue el programa nacional de televisión educativa puesto en marcha en 1969 en el marco de la política diazordacista, mismo que abarcó la alfabetización (“Yo puedo hacerlo”) y la telesecundaria. El segundo fue un proyecto internacional de Universidad a Distancia (“Open University”) creado en Gran Bretaña en ese mismo año.

Un rasgo básico de un sistema de enseñanza abierta y/o a distancia ha sido el de la flexibilidad para el acceso a los servicios educativos, en el manejo de tiempos para el estudio y para la acreditación de cursos. Bajo esta premisa, en los años setenta en nuestro país se extendió la oferta educativa en esta modalidad para los niveles básico y medio, por ejemplo, con la implantación de la Primaria Intensiva para Adultos, la Secundaria y Preparatoria Abiertas del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), en 1975, y los servicios de Alfabetización, Primaria y Secundaria para Adultos del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), en 1981. En cuanto a los niveles medio superior, superior y posgrado se implantaron, en orden cronológico, los servicios educativos siguientes: Licenciatura abierta en Comercio exterior y cursos abiertos de especialización, en la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN (1970), Sistema Universidad Abierta de la UNAM (1972), Programa Abierto en Sociología de la Universidad Iberoamericana (1974), Sistema Abierto de Enseñanza del IPN (1974), Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres (1976), Maestría en Tecnología Educativa del ILCE (1979), Sistema de Educación a Distancia y Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (1979). (Rojas, 1998: 49)

De manera general destacan otras características importantes de la educación a distancia como son las de atender a poblaciones dispersas geográficamente, la separación entre profesores y alumnos, el impacto de una capacidad de educación masiva, la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación (TIC), la organización de apoyos mediante asesorías y tutorías, y la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad se manejan diversas denominaciones para este tipo de servicios tales como educación virtual y enseñanza en línea, en el entendido del papel definitorio que ha jugado el desarrollo vertiginoso de las TIC en el creciente avance en la implantación de esta modalidad educativa.

2. Creación y consolidación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM.

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizó por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. También coincidió con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, por cuanto al uso de medios audiovisuales que posibilitaran ampliar la cobertura de los servicios educativos. Se trató sin duda de una coyuntura histórica donde convergieron por una parte las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias.

El SUA fue concebido inicialmente como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin requerir del aumento de inversiones e instalaciones. Al mismo tiempo, se definió como una modalidad que permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. De hecho, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México; lo anterior sin olvidar desde luego la influencia de otras experiencias muy diversas con sistemas abiertos implantados en varios países del mundo -sobre todo para este nivel educativo-, cuyos objetivos comunes fueron: reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación a alumnos en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia.

En el caso del SUA en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL), su creación fue aprobada por el Consejo Técnico de esta entidad el 17 de marzo de 1972; sin embargo, no fue sino hasta 1976 que inició sus labores con la apertura de seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. A lo largo de poco más de treinta años, el SUAFyL se ha desarrollado y consolidado como opción alternativa de formación universitaria, mediante la definición de esta entidad académica en aspectos tales como la estructura organizativa propia, la apertura de carreras, el incremento y la estabilidad en la matrícula, las opciones de titulación, la definición de planes de estudio propios, la elaboración y distribución de materiales de estudio, la evaluación, el apoyo para servicio social y acreditación de idiomas, y la formación docente.

Un aspecto a destacar sobre la estructura académico-administrativa que permitió la consolidación de la División SUAFyL fue la participación de la Unidad de Asesoría Pedagógica, sub-entidad creada en 1974 que funcionó hasta 2002, año de su desintegración. En este hecho puede observarse cómo la pedagogía en tanto disciplina fue la plataforma desde la cual las instancias directivas de entonces definieron el proyecto académico de formación universitaria, y dieron forma a un modelo educativo hasta entonces inexistente en nuestro país. De entre las estrategias de construcción institucional que definieron el proyecto, y posteriormente estructuraron la División SUAFyL, fueron el diseño de planes de estudios para las carreras que habrían de impartirse, la elaboración de programas de estudios, materiales educativos, apoyos para la evaluación y preparación de los docentes que se incorporaría al sistema.¹

En el caso específico de la formación de docentes para la modalidad abierta y las formas de atención a los alumnos, la definición de este ejercicio entre 1974 y 1975 tiene en sus orígenes el referente de la tecnología educativa, tendencia en auge en aquellos años, mediante la insistencia en el diseño de objetivos de aprendizaje, el uso de diseños instruccionales y la sistematización de contenidos mediante el esquema de enseñanza programada. Para 1976, los cambios administrativos y de gestión trajeron aparejados

nuevos conceptos y estrategias de desarrollo pedagógico a la División SUAFyL, con la incorporación de personal del sistema escolarizado de la Facultad y de otras dependencias universitarias y gubernamentales.

Lo interesante de esta coyuntura fue el replanteamiento de los lineamientos pedagógicos de base para la formación universitaria en la modalidad abierta, considerando diferentes aspectos derivados de una concepción distinta tanto del conocimiento como de los procesos de enseñanza y de aprendizaje comprometidos (Rojas, 1998: 148-160). El primero de esos aspectos fue el diseño y la implantación de los planes de estudios *ad hoc* a la modalidad abierta, en contraposición total al planteamiento inicial de tomar los planes de estudios del sistema escolarizado y transplantarlos tal cual al SUAFyL. El segundo aspecto fue la concepción y estructura de los materiales de estudios, con el diseño de un primer modelo de guía con la que se iniciaron las carreras, dando la pauta para la elaboración de los materiales restantes. Si bien esta guía respondía básicamente a las características de un texto de enseñanza programada, se le consideró el primer paquete didáctico elaborado en el SUAFyL.

El tercer aspecto fue la tutoría, de la cual se hablará en los apartados siguientes. El cuarto y último aspecto fue el de la evaluación del rendimiento y la acreditación de las asignaturas, atendido mediante la propuesta de procedimientos diversos en los que se considerara el cumplimiento de los requisitos acordados por el tutor de la materia. No obstante la especificidad del trabajo académico del SUAFyL, éste debió apegarse al calendario escolar de la Facultad en cuanto a trámites de inscripción, días laborables, fechas de exámenes ordinarios y extraordinarios, etcétera.

3. Las tutorías en el SUAFyL, entre la definición y la formalización institucional.

Un elemento clave de la metodología básica para el estudio en el SUAFyL fue el de las tutorías. Su definición ha sido producto de una combinación de experiencias, debate y reflexión sobre las mismas, puesto que en los inicios de la modalidad abierta no había una precisión específica y puntual al respecto y cada docente la manejó de acuerdo con su propia interpretación del término (guía del estudiante, asesor, revisor de actividades de aprendizaje, consultor), aunque también prevaleció el principio de “la clase” o exposición, en el sentido tradicional del término.

De hecho, dado que la mayoría de los profesores universitarios se había enfrentado a experiencias docentes de tipo escolarizado, su incorporación a un sistema abierto resultó una tarea compleja. Lo anterior al considerar su desempeño en un contexto distinto en el cual el contacto con los alumnos es menos frecuente, se requiere trabajar con ciertos materiales de estudio y han de considerarse los diversos ritmos de estudio de los alumnos. En este sentido, los tutores que participaron en los inicios del SUAFyL abrieron brecha para la nueva forma de trabajo, y aun cuando hubieron de salvarse resistencias tanto por parte de los alumnos como de los propios maestros, la metodología se fue ajustando propiamente a la modalidad abierta. Además se tuvo la ventaja de que muchos de estos tutores habían elaborado el material con el que trabajaron:

Para apoyar la tarea docente de los tutores, desde 1977 y hasta 1990 la Unidad de Asesoría Pedagógica impartió cursos anuales a los profesores adscritos a este sistema utilizando un material ex profeso denominado “Curso para tutores del SUAFyL”.² De entrada se consideró como referencia básica la situación particular del alumno del SUA y su nivel de compromiso con el estudio independiente; asimismo, como parte de la formación de tutores se abordaron temas relacionados con el funcionamiento del sistema y sus metas, el perfil del alumno, la propuesta metodológica para la elaboración y uso de los materiales de estudio, así como para el trabajo grupal en tutorías y las formas de evaluación.

En cuanto a las tutorías, se establecieron las modalidades de tutorías individuales y tutorías grupales, definidas estas últimas en términos de reuniones de trabajo en las que los docentes en su calidad de tutores habrían de proporcionar las orientaciones necesarias para abordar los materiales de estudio. Se propuso entonces que en estas sesiones el tutor y el grupo revisarían y discutirían los contenidos y las actividades del curso. Cabe destacar que, a diferencia de otros sistemas donde se tiene conocimiento de la utilización de procedimientos de enseñanza individualizados, en el SUAFyL se enfatizó la importancia del trabajo grupal pues ofrecía la oportunidad de confrontar conocimientos e intercambiar experiencias, generando así formas de aprendizaje de mayor creatividad y riqueza.

De 1992 en adelante los apoyos institucionales para la formación de los tutores del SUAFyL se concretaron en los siguientes cursos.

a. Seminario de Formación de Tutores del SUAFyL (1990-1992).- A partir de un proyecto de formación docente diseñado en 1990 por la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUAFyL, se impartió un seminario en la modalidad de asesoría presencial dirigido a todos los tutores de las diversas carreras, incluyendo la realización de talleres, impartición de conferencias magistrales y sesiones de discusión y evaluación del trabajo en las carreras de esta División.

b. Curso-taller “La comunicación educativa en el proceso de aprendizaje independiente del alumno SUA” (1992).- En convenio con la Facultad de Filosofía y Letras y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se impartió este curso dirigido a docentes de los sistemas abierto y escolarizado, con el propósito de analizar el proceso de comunicación y su influencia en la facilitación de las diversas prácticas educativas, con especial énfasis en la modalidad abierta.

c. Diplomado “Formación y práctica docente en los sistemas de educación abierta y a distancia” (1999-2000).- En el marco del “Proyecto de Transformación SUAFyL 2000”, se impartió a los tutores un diplomado conformado por cuatro módulos temáticos de cuarenta horas cada uno con las siguientes denominaciones: 1) “Bases teórico-conceptuales del diseño curricular modular”; 2) “Lineamientos teórico-metodológicos para la elaboración de materiales de estudio”; 3) “Lineamientos teórico-conceptuales para la evaluación y acreditación del aprendizaje”; y, 4) “Lineamientos operativos para el desarrollo de las asesorías”.

d. Curso “Manejo de plataforma para diseño de materiales de estudio para las modalidades en línea” (2006).- Este apoyo fue organizado e impartido eventualmente por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, para preparar a los tutores y asesores de las diferentes Divisiones de esta institución.

e. Taller “Formación de Asesores para la Educación a Distancia” (2005 a la fecha).- A partir de la apertura de carreras universitarias en línea, la CUAED imparte cada semestre este curso para los tutores adscritos a todas las Divisiones SUA de la UNAM. Este recurso comprende cuatro unidades temáticas a desarrollar en la modalidad a distancia y con asistencia por computadora y vía Internet. Los temas son: 1) Introducción a la Educación Abierta y a Distancia de la UNAM. 2) El proceso de asesoría. 3) Tecnologías de información y comunicación educativas. 4) Estrategias de asesoría en línea.

Una mirada detenida destaca en parte algunos de los cambios en los contenidos de la formación docente; por ejemplo, mientras se conserva lo concerniente a la evaluación, se incorporan temáticas como el uso de las TIC, o bien, se habla de “asesoría” en lugar de “tutoría”.³

4. De la definición a la construcción de la práctica tutorial en el SUAFyL. Un rastreo de lo conceptual y lo operativo.

Para este apartado hemos seleccionado algunas de las definiciones sobre tutoría, manejadas como los referentes institucionales que han conceptualizado los procesos de enseñanza y aprendizaje en el SUAFyL, desde su surgimiento a la fecha.

El primero se refiere a la concepción de aprendizaje que, en el caso de la entidad que nos ocupa, se presentó como “independiente”. Tanto la Unidad de Asesoría Pedagógica, como las diferentes carreras de la División manejaron el siguiente planteamiento:

El aprendizaje independiente es un proceso en el que los individuos manejan personalmente su responsabilidad de aprender. A su vez, el autodidactismo es también un proceso en el que cada persona busca, se apropia, incorpora y aplica conocimientos, habilidades y destrezas. Aprendizaje independiente y autodidactismo son términos que pueden emplearse simultáneamente; es por eso que cuando una persona posee la capacidad y disposición de allegarse los contenidos y los medios para su aprendizaje, decimos que se trata de una persona autodidacta. A su vez, el aprendizaje independiente implica tres circunstancias en particular: a) la capacidad progresiva de estudiar en forma independiente respecto a la relación convencional maestro-alumno; b) la independencia de la "clase" como contexto básico para el aprendizaje; y, c) el acercamiento crítico a la realidad y capacidad para producir el conocimiento. Asimismo, se mencionan como alternativas de atención educativa que favorecen el aprovechamiento del alumno del SUA las siguientes: tutoría, asesoría y trabajo grupal (SUAFyL, 1977: 7).

En comparación con el antecedente de la tecnología educativa que definió el arranque de los servicios educativos del SUAFyL, bajo el principio del aprendizaje como un producto atribuido a la modificación de la conducta observable, y perfectamente controlable mediante estímulos específicos, el planteamiento anterior resultó un avance importante al reconocer el papel que juega la subjetividad del alumno. Asimismo, destacaba el contraste entre la relación pedagógica usual de la modalidad presencial y la estrategia de estudio en la modalidad abierta.

Tres décadas más tarde encontramos un añadido a la formulación anterior, presentado como una declaración en los principios siguientes (CUAED, 2007):

- Principio de libertad. Este principio se apoya en la autonomía de la persona. El acto libre que ejercita el alumno en la elección de sus estudios requiere un conocimiento de sus propias metas, una deliberación, una decisión y una realización.
- Principio de autocontrol. El alumno autocontrola la tarea realizada, aunque es el profesor el que la valora en última instancia. En cada nueva etapa del proceso el alumno debe ser capaz de valorar el camino recorrido y la distancia por recorrer.
- Principio de acción. La acción no se refiere a algo externo u opuesto al pensamiento, sino que lo incluye necesariamente. Una vez conocidas y decididas las metas que pretende conseguir, el alumno tiene que elaborar un proyecto de acción que le permita alcanzar la meta fijada.
- Principio de responsabilidad. La responsabilidad está condicionada por la madurez, que le permite conocer el objetivo buscado, las circunstancias que lo rodean y las etapas a realizar para lograrlo. El alumno debe conocer su punto de partida y el

punto que pretende alcanzar. Sólo así puede valorar la distancia que tiene que recorrer superando etapas sucesivas

En este desglose sobre el aprendizaje se observa nuevamente una responsabilidad compartida del proceso entre el docente y el alumno, insistiendo en el papel activo de este último para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

En relación con la tutoría, un rastreo sobre las diferentes conceptualizaciones propuestas nos muestra lo siguiente. En los cursos de formación de tutores impartidos por la Unidad de Asesoría del SUAFyL se manejaban los términos de “tutoría”, “tutoría individual” y “tutoría grupal” definidos como se ve a continuación:

Las tutorías son reuniones de trabajo cuya función esencial es la de proporcionar a los alumnos las orientaciones respecto a los materiales de estudio, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las actividades de aprendizaje. Las tutorías se ofrecen en dos modalidades: tutorías individuales y tutorías grupales.

En las tutorías individuales el tutor proporciona asesoría personal a los alumnos que enfrentan dificultades en el manejo de los materiales. Las tutorías grupales han demostrado ser un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje independiente, ya que constituyen un espacio favorable para la interrelación de los alumnos (SUAFyL, 1977: 1).

Como puede observarse, para este momento la noción de “tutoría” vino a suplir la de “clase” en el sentido tradicional del término, especificado incluso los aspectos a abordar en dichas sesiones al tener como centro contenidos y actividades detallados en los materiales de estudio. Asimismo, para el desempeño del tutor se indicaba lo siguiente: “En las dos modalidades de tutorías, el tutor debe cumplir funciones de coordinador de grupos de aprendizaje. Su labor con el grupo es la de facilitar no solamente la transmisión de la información sino, esencialmente, que todos los alumnos participen y manejen los instrumentos de indagación y de acción sobre el objeto de conocimiento” (Ibidem).

Conviene observar aquí un cambio importante en la relación pedagógica propuesta, al situar al docente no como el poseedor del conocimiento, sino como el facilitador del aprendizaje a partir de indicaciones puntuales tanto de contenidos como de formas de trabajo o actividades de aprendizaje. Se trató sin duda de un descentramiento del docente en su lugar habitual en tanto centro del trabajo en el aula. Por otra parte, se percibe un contexto de flexibilidad en las condiciones de interacción del docente y los alumnos a partir de objetos de estudio, más para investigar sobre ellos que para “dictar” verdades acabadas.

Algunos años más tarde, la definición de “tutor” se formuló en los siguientes términos:

¿QUÉ ES UN TUTOR? A diferencia de un sistema presencial, en el que el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento durante la clase, en el SUA-UNAM te encontrarás con un tutor. El tutor es un docente capacitado para trabajar en esta modalidad educativa, pues tiene la formación adecuada y la experiencia necesaria para conducirte al aprendizaje independiente. Para ti, como estudiante SUA, el tutor será el enlace más directo con la institución. Siempre que necesites orientación o ayuda deberás acudir a él (López Suárez, et al, 1993: 63).

En la precisión anterior, además del énfasis en la diferencia entre modalidades se aprecia el referente del tutor como el enlace institucional, que marca la proyección de su quehacer en un espectro de actividades proyectado más allá de los límites del aula. Así se indica: “Puede decirse que el tutor tiene tres funciones básicas: facilitar tu adaptación

al SUA-UNAM, orientarte para que puedas aprovechar los recursos que te ofrece la institución y apoyarte para que puedas aprender por ti mismo” (Ibidem).

Visto como el enlace entre el alumno y la institución, el tutor tendría la atribución de proporcionar toda la información concerniente al plan de estudios de la carrera en cuestión, requisitos académico-administrativos, ubicación y uso de espacios físicos y recursos, horarios, adquisición de materiales de estudios, entre otros, con el fin de ayudar al estudiante a familiarizarse con el ambiente de trabajo de la institución.

De manera más detallada y puntual se especificaban tanto características como actividades del trabajo en tutorías resaltando el papel del alumno, como vemos a continuación:

No debes confundir las asesorías con las clases regulares. [...] Una vez que los estudiantes han trabajado el material, la asesoría se destina a presentar dudas que se aclaran mediante una discusión moderada y enriquecida por el tutor... [...] Regularmente en la primera asesoría grupal el tutor explica...[...] las “reglas del juego” [de la asignatura]. En las restantes asesorías, la dinámica de trabajo que comúnmente se sigue consiste en:

- a) El tutor inicia la sesión presentando brevemente el tema.
- b) Pide al grupo que participe presentando dudas y discutiéndolas.
- c) Cuando lo estima pertinente, interviene para aclarar dudas, ampliar la información, centrar la discusión, facilitar el diálogo y mejorar la comunicación.
- d) Apoya la reflexión y profundización en el tema, buscando que participe todo el grupo.
- e) Al finalizar propone un resumen.
- f) Informa al grupo del avance logrado y sugiere actividades de aprendizaje independiente para continuar trabajando fuera de la asesoría (Ibid: 66-67).

Cabe destacar también la parte procedimental en cuanto a lo que hará el tutor en las reuniones de trabajo con los alumnos, al detallar incluso actividades específicas como presentar, discutir, resumir, informar, etcétera. Lo que supone una sistematización base para el trabajo en el aula.

Después de poco más de una década, y ya situados en la modalidad en línea encontramos que la conceptualización de quién es y qué hace el tutor del SUA-UNAM, se habla de un perfil ampliado al presentarnos a un experto que maneja no sólo las cuestiones de trabajo en el aula ya indicadas anteriormente, sino además es responsables de la utilización de recursos avanzados de comunicación e información para sesiones de trabajo virtual, uso de correo electrónico, videoconferencia, foros de discusión y chat. Nuevas habilidades tecnológicas se han sumado al bagaje disciplinario y didáctico que se requiere para ser tutor, nuevas “competencias” docentes como se les denomina en la actualidad.

Ahora bien, además de lo formalizado institucionalmente en documentos específicos es interesante detenernos un poco en lo que ha ocurrido en la práctica, en el ejercicio cotidiano de los tutores del SUAFyL y las formas mediante las cuales han dado una impronta a su trabajo docente. Para ello retomamos los testimonios analizados en sendas investigaciones de posgrado,⁴ los cuales dan cuenta de procesos de construcción de una práctica sui generis de acuerdo con los siguientes rubros.

a. Definición de un esquema referencial.- Es importante reconocer aquí el tipo de referentes desde los cuales los docentes construyen un esquema de acción propio, en el que se conjugan la formación previa (pedagógica, disciplinaria, cultural) con la

acumulación de experiencias cotidianas. De entrada encontramos que en el caso de la disciplina, hay una vinculación directa entre los estudios cursados y el ejercicio de la docencia como principal opción de desempeño profesional. Veamos el siguiente testimonio: “Al terminar la carrera de pedagogía en el SUA, un poco antes del examen profesional me invitaron aquí mismo en SUA, se había ido quien daba sociología, entonces inicié la docencia en el sistema abierto... Toda mi trayectoria docente ha sido en sistema abierto” (Vera, 2005: 11).

También en este sentido otro profesor comenta:

La historia siempre me interesó... [Sobre la docencia] mi formación original es de maestra de primaria... al estudiar la carrera de historia... por la situación de falta de tiempo para buscar espacios en la investigación... me fue llevando por cierta comodidad a continuar en la misma línea, la docencia... trabajé dos años en preparatoria... En la Universidad presenté mi curriculum, solicité directamente el SUA y me llamaron... yo había ya tenido trabajo a nivel superior en la UPN... En la Universidad empecé en el SUA, después me llamaron al escolarizado” (Ibid: 86).

En cuanto a la formación pedagógica, si bien no todos los tutores han contado con una preparación previa, o incluso alguna actualización docente, la mayoría ha construido sus propios referentes pedagógicos sobre la base del desempeño cotidiano en el aula. Un ejemplo es el siguiente:

Graciela [Hierro] como tutora nunca desempeñó el papel de maestra. Para mí fue como la verdadera iniciación del SUA, por eso ahora rechazo muchas modalidades que no me parecen. [...] ¿De los profesores que mejor manejaran la tutoría en el Sistema Abierto? Yo creo que podemos mencionar a Graciela Hierro, a Marcela Gómez, a Rafael López G.. Yo creo porque como nuestro grupo era la primera generación, nosotros les íbamos diciendo a los tutores cuando querían dar clase que así no era... Éramos unos diez o doce que decíamos "así no", por la costumbre de haber trabajado ya en otros semestres de otra manera, como trabajamos con Graciela y Marcela (Rojas, 1998: 154).

Respecto del bagaje cultural, diversos referentes de índole diversa (familiar, escolar, académica, personal) han facilitado la elección del ejercicio de la docencia en la disciplina, como podemos apreciar a continuación:

[Elegí la carrera de geografía] por gusto, desde secundaria me llamó mucho la atención en la materia... aunque un poco con la idea de los viajes, las expediciones de una geografía del siglo XIX... [En cuanto a la docencia] inicialmente fue una de las formas para poder trabajar como estudiante... en los últimos semestres, una forma más fácil de trabajar y obtener recursos económicos es dando clases, porque un horario corrido en una institución... descuidas los estudios... empecé el cuarto año de la carrera... en secundaria y en preparatoria, en escuelas particulares. Llegué a la UNAM por invitación de una maestra... [inicié mi experiencia en docencia en nivel superior en el SUA, en geografía]... mi experiencia en escolarizado fue más adelante... (Vera: 2005: 86-87).

En la mayoría de los casos se insiste en una relativa facilidad para transitar a la docencia en los diferentes niveles educativos.

b. Marco institucional y tradición docente.- Para este rubro conviene observar el peso que juegan en el desempeño docente, por una parte, el marco institucional y, por la otra, la influencia de una tradición docente en la formación disciplinaria. Por ejemplo, la

mayoría de los tutores ha tenido experiencia de trabajo docente en los diferentes niveles y ciclos educativos, en instituciones públicas y privadas, siendo la UNAM la que ejerce una influencia definitiva para atribuirle un estatuto más elevado a la docencia. Así expresan un tutor:

...yo sabía inglés, me gustaba la literatura, había estado trabajando antes dando clases de inglés y decidí que ya quería hacer algo más... y decidí por estudiar literatura inglesa... [mi trayectoria docente] empecé en primaria en una escuela privada, dando clases de inglés, di clases también en secundaria... después en preparatoria... cuando me recibí, me ofrecieron una clase en el sistema escolarizado y unos meses después se inició el proyecto de letras inglesas en SUA... [empezamos] a elaborar el plan de estudios, materiales [en 1976] (Ibid: 103)

Por otra parte, la tradición docente bajo el referente de “dar clases” ha sido uno de los principales motivos de elección del desempeño como tutores. Sin embargo, ese mismo referente marca el contraste para no impartir una tutoría de la misma manera en que se daría una clase, tal y como se expresa en los testimonios siguientes:

Yo creo que nunca tuvimos en mente que hiciéramos una traducción a un curso monográfico o a una explicación de parte del profesor... Eso no... En el más estricto sentido, la apertura hacia el estudiante de que debe entrar en un proceso fuerte de autodidactismo a partir de los materiales elaborados para ellos. Y que entonces el trabajo tutorial no iba... o no debería ser más que la mejor guía, la colaboración, el respaldo, la asesoría en el más estricto sentido, ¿no? Sí, porque si no, pues se convierte en un profesor de un sistema tradicional y viene siendo una réplica, y nada más (Rojas, 1998: 153).

...yo me di cuenta que era un sistema mucho más estructurado, con un programa de trabajo muy exigente, pero también muy realista... los alumnos aquí salen mejor preparados... [que en el escolarizado, donde] el número de estudiantes que no tienen una idea realmente clara de lo que tienen que hacer es bastante grande... no es lo mismo una clase en un salón a la manera tradicional que una tutoría... el sistema no sólo obliga a los alumnos, obliga a los tutores... (Vera, 2005: 105).

También observamos aquí que el énfasis en el estudio riguroso de los contenidos se hace patente en la modalidad abierta, marcando un contraste importante con el sistema presencial.

c. Papel de los materiales de estudio en el esquema de trabajo en tutorías.- Tanto la elaboración como la utilización de los materiales de estudio ha constituido un reto profesional y académico muy importantes, en particular durante los primeros años de implantación de la modalidad, porque en un principio se experimentó con ideas novedosas hasta llegar a la conformación de guías y programas modélicos. Por otra parte, el que un tutor fuese al mismo tiempo elaborador de los materiales de la asignatura a impartir ofreció la posibilidad de investigar y crear estrategias de abordaje de contenidos disciplinarios. Tomemos el siguiente ejemplo:

La tutoría fue definida, establecida en función de la guía de estudio. Si la guía de estudio ya estaba definida, ya se tenía un modelo, ya debía haber una introducción general, el contenido se tenía que dividir en unidades; las unidades deberían tener un temario particular, deberían contener actividades de aprendizaje, la bibliografía básica, la bibliografía complementaria, la tutoría resultaba entonces de la utilización de la guía. Había que apegarse y se decía cómo van a manejar ustedes las

actividades, cómo van a manejar la bibliografía básica o cómo van a manejar la bibliografía complementaria, etc. Entonces, de la definición de guía vino la definición de la actividad de la tutoría... (Rojas, 1998: 155).

También hemos de considerar que el hecho de contar con una guía de estudio, ya sea elaborada o no por el tutor, ha determinado de manera significativa la planeación de los cursos semestrales, así como la definición de estrategias a seguir en el trabajo en el aula. Así expresa un tutor: “Doy clases basándome en mis guías; tuvimos que aprender una metodología [diferente] de diálogo constante con los alumnos, más de acuerdo con mi sentido pedagógico... que tiene mucha vinculación con la metodología del SUA que empleamos (Vera, 2005: 97)”. Otros testimonios en este sentido expresan lo siguiente:

Yo seguía la guía de estudio, tuve una gran disciplina, comenzaba explicándoles [a los alumnos] de qué iba a tratar la materia; los animaba y los ponía en sus primeras actividades de aprendizaje... a veces llevaba los libros que tenían que consultar... Por lo general, las primeras actividades no las comprendían, entonces las tratábamos en clase... otro método es que ellos leyeran en clase sus actividades de aprendizaje... entre todos reordenaban la actividad...me resultó muy enriquecedor (Ibid: 69).

El tutor tiene otro trabajo [diferente al del maestro del escolarizado]. El trabajo del tutor debe ser más organizado... la tutoría es el resultado de una planeación que está vertida en una guía de estudio... uno tiene que someterse a la guía... uno tiene que ser respetuoso del instrumento de aprendizaje, por lo tanto si uno era elaborador de la guía y tutor, la combinación era perfecta. [Una tradición que se perdió en el SUAFyL] es el trabajo en equipo, se ha perdido la comunicación interna (Ibid: 97).

Se aprecia aquí que los materiales de estudio (guías, programas y antologías) han marcado un precedente importante en la planeación didáctica de los cursos universitarios.

d. Singularidades de la relación docente-alumno.- Dada la realización habitual de las formas de interacción en la clase tradicional y el contraste impuesto por la impartición de tutorías, encontramos que en esta modalidad la relación entre tutores y alumnos, si bien no está exenta de conflicto y rechazo, también permite el establecimiento de fuertes lazos afectivos y de mayor compromiso hacia el trabajo con el grupo. Conviene considerar aquí que el perfil del alumno del SUAFyL es diferente al del sistema escolarizado, por tratarse de gente con más edad y experiencia laboral, y con un proyecto de vida diferente. Dos tutores opinan al respecto:

...yo en lo particular, el trabajo en la tutoría... sí fueron como..., crear lazos muy fuertes, ¿no? Un nivel de trabajo con los alumnos, lazos afectivos, lazos intelectuales, lazos académicos, porque... De por sí el trabajo docente te involucra, ¿no? [...] Se habla desde otro lugar, ¿no? y en ése... ahí tiene un referente muy, muy importante el Sistema de Universidad Abierta, porque, claro, el tipo de involucramiento alumno-maestro o tutor, si es que sigue en esa modalidad de tutor hasta este momento de como estaba planteado... (Rojas, 1998: 154)

El sistema debe estar basado en algo que a mí me parece esencial: es una atención particular, diferenciada a los alumnos. Los alumnos del sistema abierto no tienen tiempo para venir a perderlo. Los alumnos del sistema escolarizado -aunque protesten de que las cosas no ocurren con la rapidez que ellos desean- vienen a perder el tiempo. Es decir, vienen a perder el tiempo con los momentos de ocio. Los alumnos de SUA no tienen esa

posibilidad por sus propias condiciones; si a los alumnos de SUA no se les da la atención que ellos requieren por esa condición, entonces se está soslayando la importancia que tiene el servicio a los alumnos. Con esto quiero decir que el alumno del SUA debe ser asesorado académicamente, asesorado escolarmente, asesorado en sus servicios, y con esto quiero decir que el alumno de SUA debe tener el primer día de tutoría la guía correspondiente (Ibid: 155).

Se trata sin duda de una percepción distinta de la interacción establecida en el trabajo en el aula, definida por las características de la modalidad.

e. Sentido y significado de la formación y el desempeño docente a través de las tutorías.- Ya sea que hablemos de tutores que iniciaron en la modalidad sin preparación previa, o bien de tutores que contaron con una formación inicial, la mayoría de ellos considera que el desempeño docente mediante las tutorías ha ampliado el horizonte académico y profesional, asignándole un sentido de mayor compromiso al trabajo en la institución. Se considera invaluable atender el aspecto de la preparación docente, pero todos coinciden en la importancia de la práctica en el aula para contrastar, ajustar y enriquecer los referentes teóricos, disciplinarios y pedagógicos que han conformado el bagaje personal de los tutores. Un tutor expresa: “Escribo artículos en el periódico, en revistas, y ejerzo la profesión de... la terapia familiar... creo que la docencia es como la culminación de toda la serie de actividades, porque no puedes dar una docencia sin práctica, no puedes dar una docencia de puro libro... y me parece que la riqueza de los maestros... es la capacidad para transmitir algo de interés para los alumnos, porque van a ver un texto... cómo lo van a vincular con la vida” (Ibid: 74).

Otro tutor señala: “No (me dedicaría a otra cosa)... la atmósfera, el ambiente, la academia... es toda mi vida.. el contacto con los alumnos... Ser profesor te obliga a sentirte intelectualmente joven, anímicamente joven, pararte frente a un grupo, dialogar con los alumnos, que te midan, que te juzguen, implica la ventaja de sentirte vivo...”(Ibid: 102).

En su totalidad, los tutores demuestran un afecto especial por este ejercicio, el cual articulan con otras actividades académicas como la investigación, aun cuando las condiciones institucionales no han sido las mejores en términos económicos y aun académicos. He aquí un ejemplo:

La docencia, actividad elegida actualmente] la conservaría en menor grado... las satisfacciones personales que uno debería tener con los alumnos no son tan inmediatas... en cambio uno hace trabajos fuera del aula, los beneficios son más concretos, mejor valorados, mejor estratificados; la Universidad ni premia ni castiga la docencia... lo que está premiando la Universidad son productos fuera de la docencia... entonces uno tiene que encontrar los medios para esa mayor producción... Lo que sucede es que la Universidad ha perdido la perspectiva del trabajo del maestro, a veces no es una evaluación justa de lo que hace el maestro en el salón de clase (Ibid: 102).

Con todo lo anterior hemos remarcado que la docencia en la modalidad de tutoría implantada en el SUAFyL, a lo largo de poco más de tres décadas ha sido producto de una combinación de experiencias, debate y reflexión.

Comentarios finales.

No obstante la riqueza del trabajo de los docentes en las tutorías en la División SUAFyL, cabe destacar también algunos de los problemas que aquejan a la entidad en este rubro. Así tenemos una planta docente profesional con preparación insuficiente tanto en el desempeño en la modalidad abierta como en las disciplinas respectivas.

Encontramos también fallas en la implantación de criterios de admisión, capacitación, actualización y perfeccionamiento de la planta académica. Por otra parte, hay una falta de apoyo presupuestal para regularizar y estabilizar a los docentes en ejercicio, y aunado a esto último, una falta sistemática de reconocimientos normativos para la promoción del personal académico.

Es por ello que concluir nuestra participación, nos interesa proponer una breve reflexión sobre la actividad docente en esta modalidad, pues si bien el tutor de sistemas abiertos realiza diversas tareas propias de la modalidad, su trabajo se enmarca en una práctica educativa general. Sabemos que actualmente ya no se concibe la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, sino que ésta ha de tomar en cuenta la participación activa y creativa del alumno en el manejo de los contenidos, y la intervención del docente como coordinador y promotor de este proceso. Un apoyo de esto último lo encontramos en los aportes de Carr y Pérez Gómez.

Basado en Aristóteles, Carr señala que es posible diferenciar tres tipos de acción humana: teórica, tecnológica y praxeológica, siendo esta “la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción en particular que, en cualquier situación concreta constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético (1999: 186)”. La educación corresponde a este tipo de actividad de carácter ético y político, y a partir de este planteamiento es conveniente situar la formación de los docentes.

De acuerdo con el autor, la preparación de los profesores tendría que ponderar la teoría, la técnica y la praxis, en donde esta última daría a la preparación docente el potencial para equilibrar conocimientos teóricos y capacidades técnicas sobre la base de la reflexión crítica, a fin de tomar “...decisiones inteligentes y juicios astutos acerca de actuar de maneras deseables en situaciones de aula, prácticas y problemáticas (1999: 191)”. En suma, habría que considerar la formación y la práctica de la docencia como un proceso esencialmente reflexivo y de investigación para traducir contenidos académicos y valores educativos a situaciones prácticas concretas; lo anterior permitiría cimentar una praxis que entramara el trabajo del docente con las actividades de los alumnos en forma dialógica. Asimismo y considerando lo anterior, afirmamos que la práctica es algo que se construye y no un simple hacer dado que implica siempre sentidos y significados enmarcados en la historia, la tradición y la ideología.

Otro aporte de Carr consiste en destacar que los sentidos y significados de la práctica educativa se construyen en cuatro planos: a) las intenciones del profesional según su propia interpretación; b) el plano social, en donde surge la interpretación de los otros; c) el plano histórico, en donde la interpretación se relaciona con el origen histórico de una práctica educativa dada y las tradiciones que la enmarcan; d) el plano político, puesto que en la práctica hay relaciones de poder, sometimiento, toma de decisiones y procesos democráticos vinculados con una ideología.

En cuanto a Pérez Gómez (1987), este autor hace referencia a cuatro enfoques para entender la enseñanza (tradicional, de entrenamiento, naturalista, constructivo), así como a la caracterización de la práctica del docente desde las dimensiones tecnológica, heurística y ética. Es la dimensión heurística en particular la que nos interesa resaltar, toda vez que la práctica docente tiene un fuerte componente subjetivo que influye sobre las diferentes variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así:

El docente no puede ser nunca un mero técnico que aplica un *currículum* y desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea. Cada alumno/a y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está

desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social. Intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor/a una actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula (Pérez Gómez, 1987: 100).

En este sentido, estamos de acuerdo en enfatizar que la práctica docente del tutor del SUAFyL no puede encasillarse solamente en aspectos técnicos sin correr el riesgo de reducirla a una actividad mecánica. De ahí la insistencia en desarrollar formas de trabajo vinculadas con el ejercicio del juicio práctico del docente, a fin de situar su labor como una actividad de carácter profesional, esto último mediante un proyecto permanente de formación docente en esta entidad.

El potencial de la tutoría está en el hecho de propiciar la comunicación y el intercambio con los alumnos, para que los contenidos académicos sean el pretexto para utilizar el entendimiento combinado con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano. Dice Pérez Gómez: "La mejor manera de implicar a los alumnos/as en las actividades de aprendizaje y a partir de esquemas de pensamiento y actuación es favorecer su intervención para determinar la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje" (1987: 102).

Así, si el tutor requiere de actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, es necesario contar con bases e infraestructura académico-institucional suficientes para garantizar la realización de este conjunto de tareas en las mejores condiciones posibles, reduciendo al máximo resultados desfavorables como la reprobación y la deserción. Sin embargo, actualmente en la Universidad son escasos los espacios para la reflexión y discusión del ejercicio de la docencia, de la preparación de quienes hacen posible la vida institucional, para no mencionar de las condiciones de estabilidad laboral y retribución económica que tanto dejan que desear.

Fuentes consultadas.

- Alcántara Santuario, Armando (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria". Rn: *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM/CISE. Julio-diciembre., N° 4950. p. 51-55.
- Barba Martín, Leticia y Margarita Vera Carreño. "Formación de tutores en el SUAFyL". En: Universidad Pedagógica Nacional (1992). *II Encuentro de Investigadores en Educación Abierta y a Distancia de Iberoamérica. Memoria*. México: 20 p.
- Barrera, Refugio, Rojas, Ileana, Sandoval, Rosa María, et al. (1988). "La carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Trabajo elaborado para los Seminarios de Diagnóstico para el Congreso Universitario". México: SUAFyL/Comisión de Pedagogía. 31 p. (Documento en fotocopia)

CUAED

- Carr, Wilfred. "¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro". En: Tlaseca Ponce, Marta Elba (Coord.) (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN. p. 183-194.
- López Suárez, Adolfo, Rojas Moreno, Ileana et al. (1993.). "Segunda Unidad: El tutor SUA-UNAM". En: *Curso introductorio al Sistema Universidad Abierta UNAM*; 2 ed. México: SUA/UNAM. p. 61-71.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1987). "4.1. Diferentes enfoques para entender la enseñanza" y "4.3 Comprender e intervenir en la escuela". En: Gimeno Sacristán, J. y A. I.

- Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*; 6 ed. Madrid: Morata. p. 78-81 y 95-107.
- Rojas Moreno, Ileana (1992). "Los materiales de estudio de la Carrera de Pedagogía en el SUAFyL. Una reflexión sobre sus posibilidades de desarrollo e innovación". En: *Memorias de la Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI*. México: UNAM. p. 177-186.
- Rojas Moreno, Ileana (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la Carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM. Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL. 368 p.
- Rojas Moreno, Ileana et al (1995) "La asesoría y la evaluación en la formación docente en sistemas abiertos". En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED/AIESAD. Vol. VII -Nº 2, mayo. p. 69-77.
- Rojas Moreno, Ileana et al (2001) *Curso Formación y práctica docente de asesores en sistemas de educación abierta*. México: UNAM/SUAFyL. 98 p.
- Vera Carreño, Margarita (2005). *Formación docente de los tutores del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Tesis de maestría*. México: UNAM/FFyL. 161 p.
- SUAFyL (1977) *Curso para tutores del SUAFyL. Documentos de trabajo Nº 1, 2, 3 y 4*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 25 p.
- SUAFyL (1978) *Curso para tutores del SUAFyL. Documento de trabajo Nº 5*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 12 p.
- SUAFyL (1980) *Curso para tutores del SUAFyL. Documento de trabajo Nº 6*. México: SUAFyL/Unidad de Asesoría Pedagógica. 10 p.
- UNAM. Facultad de Filosofía y Letras (1974a). "Anteproyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras". México: UNAM/FFyL. 3 p. (Documento en fotocopia)
- UNAM. Facultad de Filosofía y Letras (1974b). "Proyecto para la implantación del Sistema Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras". México: UNAM/FFyL. 7 p. (Documento en fotocopia)

Notas:

¹ Para 1974, las funciones asignadas a la Unidad de Asesoría Pedagógica fueron las siguientes (UNAM/FFyL, 1974b):

- Organización de la estructura SUA en la Facultad.
- Preparación del Manual de procedimientos para la implantación del sistema.
- Preparación de los instructivos para formular objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la formulación de planes de estudio por objetivos de aprendizaje.
- Asesoría para la elaboración de material didáctico.
- Preparación del instructivo para la selección de métodos de enseñanza.
- Diseño de formas de evaluación del Sistema.
- Plan experimental de formación de profesores.

² El "paquete didáctico" para el citado curso se elaboró bajo la autoría de la Lic. Azucena Rodríguez así como algunos trabajos en coautoría, e incluyó entre otros los siguientes documentos: de 1977, "Actividades de aprendizaje", "Materiales de estudio", "Metodología del SUAFyL", y "¿Qué es la tutoría?". De 1978, "Orientaciones para la elaboración de la guía de estudio". De 1980, "Aspectos que comprende la guía de estudio", e "Influencias teóricas en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje" (Cf. Rojas, 1998: 245-246).

³ De acuerdo con Alcántara (1990: 85), haya una diferencia clara entre la asesoría y la tutoría, puesto que la asesoría consiste en una consulta no totalmente estructurada, en tanto que la tutoría es más sistemática y permite organizar y seleccionar técnicas de enseñanza e integrar grupos de trabajo. La tutoría posibilita

una interacción más estrecha entre el tutor y el alumno, con un mayor compromiso de trabajo y más interés sobre los logros en el aprendizaje.

⁴ Se trata de dos tesis de maestría sobre los estudios de licenciatura en la División SUAFyL. La primera de Rojas (1998) sobre la implantación de la Carrera de Pedagogía en esta División, en el marco de las tendencias de formación universitaria en educación, y la segunda de Vera (2005) sobre la formación docente de los tutores del SUAFyL.