

Autora : M.Sc. Luz Maritza Reyes de Suárez, Tutor : Dr. José Padrón Guillén. Título de la Tesis: UN MODELO TEÓRICO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL POSTGRADO. UNIVERSIDAD " DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN " DOCTORADO EN CIENCIAS. MENCIÓN : INVESTIGACIÓN. Maracaibo, 1998.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito construir un modelo teórico que explique la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado en atención a las esferas y niveles que caracterizan la acción. Para ello, se aplicó el enfoque etnográfico. Como escenario se tomaron diez (10) universidades, que imparten programas de postgrado en diferentes especialidades. Los informantes fueron noventa (90): treinta (30) tutores que se desempeñaban como coordinadores de postgrado y/o tutores, sesenta (60) tesistas en condición de activos y/o egresados del postgrado. El estudio se fundamentó en una teoría de la acción sistemática e intencionada donde media una intención, una situación de acción y unos actores. Se utilizó la técnica de la entrevista y un registro de la experiencia de los tutores y se indagó la experiencia tutorial de los tesistas mediante una hoja de vida. Ambos instrumentos fueron abiertos y permitieron extraer categorías iniciales para tipificar la acción tutorial. El análisis de los resultados se realizó por medio del ordenamiento y categorización de las entrevistas en función de las categorías y subcategorías seleccionadas. Se aplicó el método de análisis de la entrevista. De igual forma, se efectuó una jerarquización por categoría para unificar el comportamiento de los tutores. Se concluyó que la acción tutorial en el postgrado es diferenciable de un tutor a otro, dependiendo del estilo o subestilo que asuma en esa acción. Existen niveles que permiten describir la acción tutorial de acuerdo con los intereses personales, organizacionales y de proceso. Estos resultados se cohesionan en un modelo teórico de la acción tutorial en el postgrado a partir del cual puedan explicarse las posibles variaciones de esa acción en el terreno de los hechos concretos. Se ofrece un programa de formación para crear un espacio de trabajo para los tutores o cualquier profesional que pretenda cumplir esa función.

-----

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la tutoría en el postgrado es una acción intencional, sistemática y socializada, que procura elevar los conocimientos científicos, tecnológicos y sociales de los maestrantes, para dar respuesta a una demanda y oferta de conocimiento. Esto la asocia con un conjunto de roles y funciones académicas y de investigación con intereses personales, técnicos y organizacionales.

Así, se encuentra que la acción tutorial mantiene hoy su condición histórica de facilitación y asesoría del recurso humano, apoyada en un proceso normativo y escolarizado, el cual pretende superar ciertas carencias mediante un intercambio organizado, intencional y personal con un tutor comprometido con la confrontación social, científica y tecnológica.

En este contexto de interés, la investigación tuvo como finalidad construir un modelo teórico que explique la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado, en atención a los componentes que tipifican la acción en términos de esferas conformadas por los conocimientos, habilidades y actitudes que modelan el comportamiento diferenciable de los tutores y los niveles de la acción; entre estos el nivel organizacional, vinculado con las funciones y roles que se les asignan por ser miembros de una comunidad universitaria; el nivel personal asociado con los estilos epistémicos donde se inicia la acción y el nivel de proceso donde se encuentra la investigación en intercambio con las tipologías y momentos de la acción tutorial. Los momentos en esta investigación se refieren al conocer, hacer, saber y poder, en estrecho intercambio con las tipologías. Ambos se tocan de manera secuencial o simultánea dependiendo del estilo que asuma el tutor o de su intención.

Interesan, igualmente, las relaciones que establecen entre sí los componentes por esferas y niveles, al considerar que en ellos se gestan las variaciones de esa acción en el terreno de los hechos concretos.

Lo antes expuesto responde la pregunta que orienta esta investigación: ¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?, teniendo en cuenta que tales componentes se operacionalizan en niveles y esferas, que en la práctica aparecen dispersos tanto en su intención como en su organización. Esto nos acerca a una teoría de la acción donde media una intención, los actores y una situación de acción que se explica mediante una red de relaciones y subrelaciones presentes en cada uno de los componentes, por esferas y niveles, con sus implicaciones e intereses personales, organizacionales y de procesos.

El enfoque utilizado fue el etnográfico, en vista del interés del investigador de utilizar la observación, la experiencia particular y colectiva de los tutores y tesistas para indagar las regularidades que caracterizan a los tutores en contextos universitarios de postgrado. Esto es importante si se cree que las convicciones de los grupos van “internalizando” los conocimientos, las habilidades, las actitudes del tutor y la cultura del postgrado.

El espacio observacional de la investigación estuvo constituido por los estudios de postgrado, específicamente en diez (10) universidades de

donde se tomaron como informantes 30 tutores y 60 tesistas en condición de egresados y/o activos en programas específicos.

Como técnica de recolección de datos se seleccionó la entrevista procesada mediante el análisis del discurso y los registros de las experiencias tutoriales de los tutores y maestrantes.

En este orden se argumenta el modelo propuesto, entendido como una representación de la realidad simplificada y estática, dinamizada mediante las conexiones lógicas que le dan significado y lo hacen reproducible en el terreno de los hechos. El modelo deriva un programa de formación de tutores que procura un espacio de intercambio para los profesionales que se desempeñan como tutores o que están interesados en serlo.

En síntesis, el estudio está integrado por seis capítulos. El primero, la fundamentación del estudio, contiene las bases epistemológicas, los criterios de adecuación del estudio entendidos como guías y patrones de referencia. Así mismo, incluye los intereses que inician el estudio de la acción. El capítulo II, Planteamientos Centrales del Estudio, abarca la panorámica de la acción tutorial, el marco observacional, el problema, la formulación, los objetivos de la investigación general y específicos; los alcances y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo III, Estudio Teórico de Bases, se encuentran los antecedentes de la investigación y las bases teóricas que apoyan el estudio de la acción tutorial. El capítulo IV Marco Metodológico, comprende, el método, los informantes, la instrumentación, las técnicas de análisis, las fases de la investigación y la descripción de las categorías conceptuales básicas para el análisis. El capítulo V Tratamiento y Análisis de los Datos, se destina al análisis y discusión de los resultados. El capítulo VI, Modelo de la Acción Tutorial, describe el modelo, su aplicación en un programa de formación de tutores y las conclusiones del estudio.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

#### Bases Epistemológicas

La argumentación epistemológica de esta investigación remite a tres interrogantes básicas: ¿Qué se va a investigar?, ¿A través de qué enfoque? y ¿Cuál es la intención de acción?. En este sentido, la investigación se apoyó en su objetivo central: Construir un modelo teórico de la acción tutorial en contextos de postgrado, dentro de un enfoque etnográfico que permitió alcanzar ciertos criterios para orientar, ordenar y sistematizar los hallazgos descriptivos, extraídos de los hechos concretos.

Así, pues, se desarrolló el trabajo a través de un proceso de intercambio tutor-tutorizado, mediante el siguiente recorrido: acercamiento y análisis de las acciones tutoriales que se cumplen, utilizando la observación, la experiencia de la investigadora y los enunciados teóricos que describen la acción. De allí se extrajo una panorámica de la situación y los problemas con diferentes dominios (organizacional, personal y técnico) que permitieron formular la pregunta que dirigió la investigación: ¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?. Estos componentes teóricamente se encontraron dispersos, pero en la práctica se presentaron íntimamente

relacionados con las acciones de los tutores. Igualmente, se categorizaron los hallazgos iniciales que se resuelven en esferas de conocimientos, habilidades y actitudes, por considerar que allí se inician las variaciones de la acción tutorial. La última categoría, la de las actitudes, se ejecutó en la investigación mediante tres niveles que sirvieron para estructurar y ordenar la acción, vinculando la intención, los actores y la situación de acción.

Ambos componentes, las esferas de la acción tutorial y los niveles, dirigieron las bases teóricas del estudio y delimitaron los datos necesarios para construir el modelo. En éste, se presentan, de manera simplificada y lógica, las categorías, las cuales en el desarrollo del trabajo se entendieron como las esferas de la actuación del tutor; mientras que los niveles fueron útiles para explicar teóricamente las relaciones y subrelaciones que hicieron comprensible la acción tutorial.

Los hallazgos se obtuvieron mediante la observación, el marco experiencial del investigador y los datos empíricos aportados por los tutores y los tesisistas. Estos últimos, en condición de activos y/o egresados del postgrado. El modelo se operacionalizó en un programa de formación de tutores que procura un espacio de trabajo para la confrontación teórica y práctica de la acción tutorial en el postgrado. El modelo se sometió a un proceso de validez dentro de los criterios de validez, pertinencia, independencia y consistencia con el fin de reajustarlo de acuerdo con las sugerencias consideradas válidas por la investigadora.

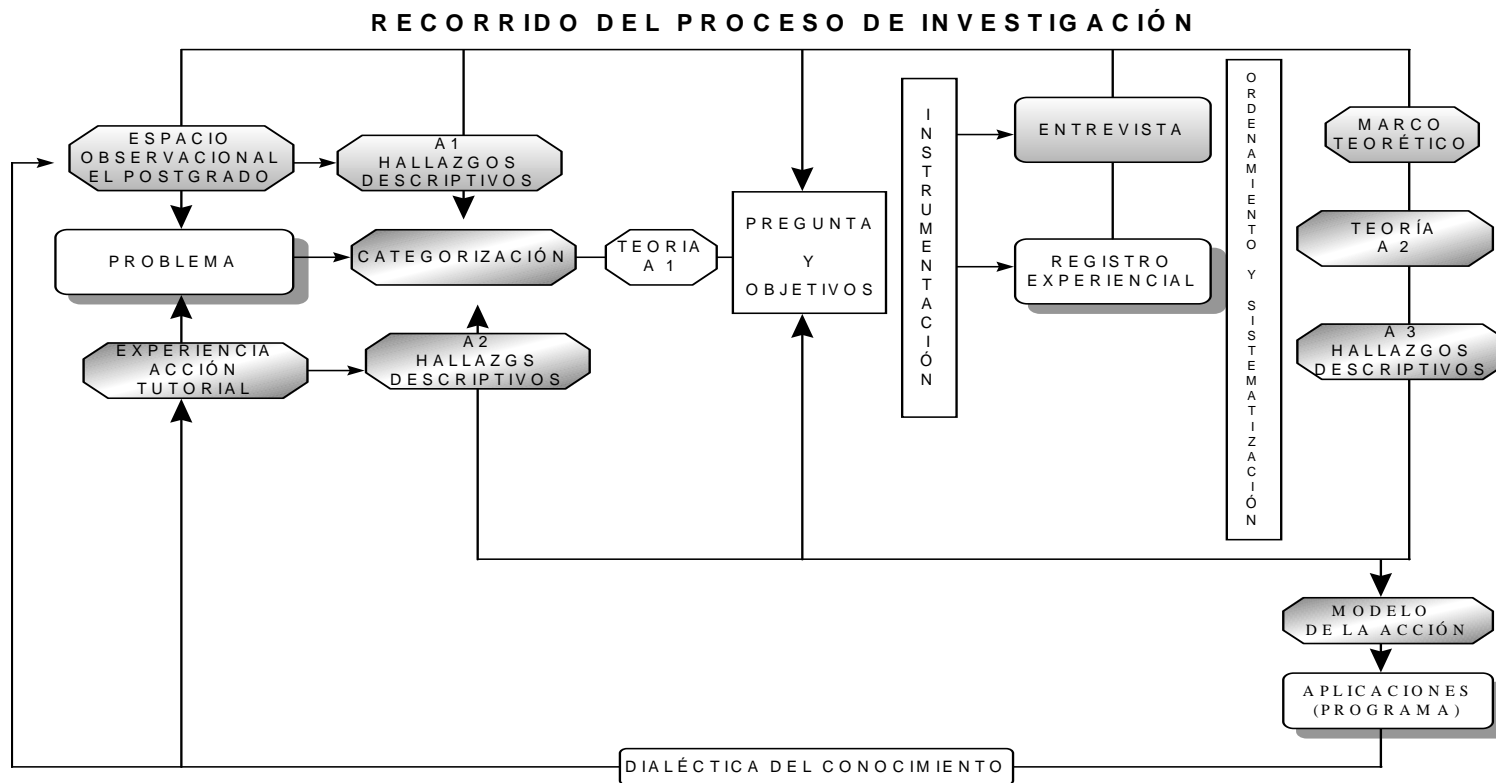
La postura epistémica adoptada aportó cierta libertad para ir y venir por las diferentes fases de la investigación y pasar de la observación a la teoría, confrontar hallazgos, utilizar experiencias y volver a retomar el proceso para profundizar en la investigación.

Eso se sustentó en lo planteado por Gallagher (1980) “en la etnografía el diseño, la recolección de los datos y el análisis se dan de modo simultáneo, esto es necesario por razones del gran volumen de datos que los métodos etnográficos generan, organizan y dan sentido” (p. 45).

Lo anterior quiere decir que en la práctica no se abandonó totalmente ninguna fase y se aprovechó la dialéctica del conocimiento y su carácter recursivo para generar los datos, ordenar y sistematizar los hallazgos. Sin embargo, para su cabal entendimiento los contenidos, se ubicaron en el sitio donde mejor se argumentó la teoría y método, según las fases consideradas en la investigación.

Eso permitió deslindar, con fines prácticos, dos exigencias de la investigación: el proceso que provee una respuesta a la pregunta de indagación y la escritura del documento (Ver recorrido de la investigación).





**Gráfico 2.**

**Recorrido del Proceso de Investigación**

## **Criterios de Adecuación del Estudio**

Para entender las teorías y hallazgos de esta investigación se describen los criterios que la fundamentaron, los cuales pudieron servir de patrón para validaciones posteriores. Entre estos contenidos se destacan:

### *Consistencia.*

Los componentes que explican la acción tutorial se presentaron en un modelo teórico estructurado en niveles y esferas con ciertas relaciones y subrelaciones reproducibles en el terreno de los hechos concretos. Es decir, los resultados ofrecidos no se contradijeron con los componentes teóricos y observacionales caracterizadores de los programas de postgrado estudiados.

### *Pertinencia.*

El problema investigado respondió a la siguiente interrogante: ¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?, la cual surgió, por la necesidad de indagar esos componentes que, teóricamente se presentan dispersos y diferenciables en los programas de postgrado.

Los hallazgos fueron descriptivos e interpretativos de esta realidad

con sus particularidades y con una teoría adquirida en un plano observable,

amplio y repetible dentro del mismo contexto teórico, es decir, que fue más allá de los intereses particulares del investigador .

#### *Validez.*

Para validar el modelo y derivar el programa de formación de tutores, se recurrió a un conjunto de informantes, para indagar si ellos, como, protagonistas o participantes de la acción tutorial, se sentían interpretados en el modelo teórico o se creían reproductores de esa realidad.

En consecuencia, los resultados se presentan como válidos, y reproducibles en el terreno de los hechos concretos, por lo tanto, la investigación no puso énfasis en lo medicional y, a esto sólo se atendió con fines de jerarquización y ordenamiento de los datos empíricos.

#### *Independencia.*

Se examina en qué medida los enunciados teóricos, el marco experiencial del investigador y los datos empíricos recogidos en el espacio observacional se superponen unos a otros, o si alguno de ellos está implícito o subyacente en otros, ya que, en este caso, se estarían confundiendo los

niveles de razonamiento y estructuración del modelo con respecto a los hechos concretos.

### **Los Intereses donde se Inicia el Estudio de la Acción Tutorial.**

En esta investigación se entiende por interés el deseo deliberado de hacer o asumir una actitud hacia una situación, hecho o problema que mueve y satisface las expectativas del investigador y del contexto.

El interés es amplio y está dirigido a investigar la acción tutorial y sus diferentes maneras de ocurrencia empírica, considerando que las acciones se presentan diferenciables y dispersas en su intención y estructura.

De hecho fueron varios los intereses que motivaron la selección y desarrollo de este estudio. Entre éstos, se señalan los intereses personales, los organizacionales y los de proceso, inmersos en la experiencia de la investigadora durante la enseñanza de la asignatura metodología de la investigación, la asesoría de los seminarios de tesis y como tutora institucional en el nivel de postgrado en las siguientes instituciones: Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Universidad Rafael Beloso Chacin y Universidad Bicentenario de Aragua Extensión Maracaibo.

Para atender estos intereses se propició un mayor acercamiento de la investigadora al plano de los hechos, integrando la experiencia y conocimientos de otros tutores. Se utilizó el enfoque etnográfico, apoyado en la convicción de que los conocimientos, actitudes y habilidades se van “internalizando” e institucionalizado poco a poco y generan regularidades o variaciones que pueden explicar la conducta individual y grupal de los tutores en las organizaciones de postgrado.

Esto permitió crear espacios de trabajo para convertir en laboratorio la práctica del investigador como tutor, indagar, integrar procesos y tomar decisiones que proporcionaron un mayor entendimiento de la acción tutorial, sustentado en la sistematización de experiencias, la organización de teorías y datos empíricos que sirvieron de referencia para el análisis. Este recorrido es válido porque, como dice Habermas (1971), el conocimiento se origina en los intereses humanos y en los medios de organización social; en este caso, en los contextos universitarios de postgrado.

De este modo, se generaron criterios iniciales para explicar los niveles y esferas funcionales de la acción tutorial en el postgrado, dentro de las exigencias particulares y colectivas de la investigación. Es decir, se exploró el contexto de la acción tutorial y se filtraron en ella los datos descriptivos y las teorías que la interpretan.

El interés en el nivel organizacional se orientó a construir un modelo teórico y derivar de él un programa de formación de tutores donde se relacionen los distintos componentes y los niveles que explican la acción tutorial, en estrecha conexión con las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria y, a su vez ofrecer la oportunidad de un intercambio sistemático entre las personas comprometidas con las tutorías en los contextos universitarios de postgrado.

En el nivel de proceso, el interés consistió en determinar las diferentes tipologías y momentos que explican el tránsito del tesista por el proceso de investigación, dentro de un continuo o alternabilidad que le asigna significación y alcance a la acción tutorial.

El interés personal permitió caracterizar los estilos de tutoría y subestilos dependiendo del comportamiento de estos por el nivel organizacional y de proceso, dentro de la premisa que es en el nivel personal donde se inician las variaciones de la acción tutorial.

Es decir, se analizó la acción tutorial desde un ámbito organizacional, personal y de proceso, en interconexión con las funciones y roles que le son propios, las cuales están determinadas por los estilos epistémicos que asuman los tutores, los momentos y la tipología que priva en sus acciones.



## **CAPÍTULO II**

### **PLANTEAMIENTOS CENTRALES DEL ESTUDIO**

#### **Panorámica de la Acción Tutorial**

La tutoría es un proceso que históricamente ha mantenido una significación personal, técnica e institucional, comprometida con un proceso de formación, evidenciado al analizar la acción tutorial en su devenir histórico, donde prevalece la intención de dar apoyo a una persona que permanentemente está en la búsqueda de elevar sus conocimientos científicos, humanísticos o sociales. Es decir, ofrece apoyo para salvar obstáculos y transitar con éxito un camino, por lo cual se asigna normativamente una persona (tutor) dispuesta a ayudar con sus conocimientos, habilidades y actitudes, sin olvidar la ética, para asesorar, facilitar y representar institucionalmente al tutelado, legitimando sus decisiones y acciones.

Es oportuno recordar que, en la cultura greco-romana, tutelar significaba defender, aguardar, preservar, mantener, sustentar y con el sustantivo tutor se denominaba a la persona que se desempeñaba como



defensor o protector encargado de la tutela de un menor, hasta que éste alcanzaba su mayoría de edad. Es decir, el tutor protege, vigila, apoya y legitima la disposición y comportamiento de un tutorizado, con la intención de ir modelando su comportamiento.

En Grecia, según Canestri (1984), Aristóteles era un tutor que confrontaba ideas en la plaza pública sobre ética, política y, de alguna manera, ejerció el papel de tutor, apoyando y legitimando intersubjetivamente sus decisiones y acciones (p. 54). Es en este escenario donde se gestan los cimientos del proceso tutorial, dando paso a un proceso institucional e intencionado.

Ahora bien, cuando la tutoría se volvió colectiva e institucional se hizo también coordinada, controlada y reproducible, es decir intencional y sistemática. Fue así como la tutoría asumió una función propia y se vinculó con una serie de funciones y procesos que actualmente le asignan una condición personal, organizacional y de proceso.

Dentro de esta intención se amplía el término tutor, el cual se proyecta, entonces, hacia una relación estrecha y de intercambio individual entre el tutorizado y quien le tutoriza a fin de estimular una actitud inquisitiva legitimando su condición de defender, proteger, orientar y apoyar al tutorizado ante ciertas carencias.

En Europa las tutorías se establecen con mayor diferenciación en los niveles superiores de la educación, extendiéndose progresivamente a otros países con el fin de lograr intercambios académicos y de investigación, como el caso de las innovaciones educativas y tecnológicas introducidas en la educación a distancia, donde la poca disposición del recurso presencial en el aula difunde la figura del asesor y del tutor. Igualmente las tutorías han permitido establecer convenios internacionales en materia educativa, con el fin de intercambiar experiencias y conocimientos.

Asimismo, en la mayoría de los países de América Latina, la tutoría es una actividad académica cotidiana que toma diversas modalidades: individual, grupal a distancia o personalizada, que puede explicarse desde la educación básica y se extiende hacia los niveles superiores de escolaridad, manteniendo su condición de proceso de facilitación o asesoría.

En Venezuela la tutoría académica se institucionaliza en el nivel universitario orientada en diferentes modalidades de enseñanza, a distancia o personalizada, y se utiliza con menos frecuencia en los niveles inferiores del sistema educativo.

En los programas de postgrado, la acción tutorial mantiene hoy su condición histórica de facilitación y asesoría del recurso humano, mediante un proceso escolarizado, el cual pretende dar al tutorizado herramientas

de investigación para superar ciertas carencias mediante el intercambio organizado e intencional con un tutor comprometido con la confrontación académica y social y bajo una misión de integrar las funciones de docencia, investigación y extensión por medio de las tutorías.

La tutoría hoy es un proceso académico que procura continuar fortaleciendo el nivel académico y el desempeño profesional de los maestrantes, dentro de una dinámica que va más allá de la intención escolar de titulación y legitima el desempeño profesional de alta calidad, mediante la producción de conocimiento, como vía para tomar parte en el proceso productivo, generando y replanteando teorías y procesos que dinamicen su actuación social.

La tutoría dentro de esta investigación es considerada un espacio para la interacción entre el tutor y el tutorizado, a través de un proceso organizado, sistemático, lógico e intencional que permite, ante la detección de un desequilibrio, acceder al conocimiento, generando capacidades para intervenir directamente en el desequilibrio detectado.

En este contexto, el proceso tutorial se entiende dentro de una dinámica de construcción del conocimiento, que va generando unas líneas invisibles, las cuales se hacen objetivas cuando el investigador reflexiona

sobre el proceso que debe transitar con el tesista o cuando se dispone a analizar la intención y el recorrido de su práctica tutorial.

Este pensamiento conduce a una acción modelada por una intención, disposición, experiencia y conocimiento del tutor, que lo ubica en diferentes planos de investigación, como lo son: la descripción, la comparación, la explicación y las aplicaciones, o transitar el continuo mediante estrategias que le permitan ampliar la posibilidad de producción de conocimiento y de intervenir en la situación de interés.

La intención y la situación de acción van generando estructuras e insumos para modelar la acción tutorial, en atención a roles y funciones particulares. De este modo, la acción del tutor de postgrado puede ser atendida a partir de dos premisas básicas:

El estilo de tutoría que oriente el comportamiento del tutor determina la estructura de la acción tutorial. De allí, que una misma acción, con una intención organizacional única, puede asumir posiciones e intereses personales en atención a las esferas que se atiendan y a la continuidad que se logre al transitar los diferentes planos investigativos, así como los comportamientos que van generando diferentes estilos de tutorías.

Se plantea, entonces, un segundo supuesto: las funciones básicas que dinamizan y asignan significación e identidad a la acción tutorial en el postgrado, la docencia, la investigación y la extensión, las cuales en el plano observacional se encuentran dispersas y donde se observa que se privilegia la docencia con respecto a las otras funciones.

En consecuencia, la acción tutorial se enmarca en un proceso de formación académica que procura el apoyo organizacional y personal, sustentado en la planificación, organización, realización y proyección del trabajo especial de grado que realiza el maestrante.

En este marco de acción, se entiende la acción tutorial como la demanda particular de tutoría que se desagrega en tres grandes esferas: conocimiento, actitudes y habilidades que al cruzarse en la acción, van delineando exigencias particulares producto de una interacción secuencial, apoyadas en un sistema epistémico que le adhiere intención, organicidad y diversidad de un sujeto a otro.

No obstante, en el plano observacional se encuentran factores que, progresivamente, han ido delineando espacios particulares para la acción tutorial de acuerdo con ciertos intereses personales, organizacionales y de proceso, generando variabilidad en la acción tutorial.

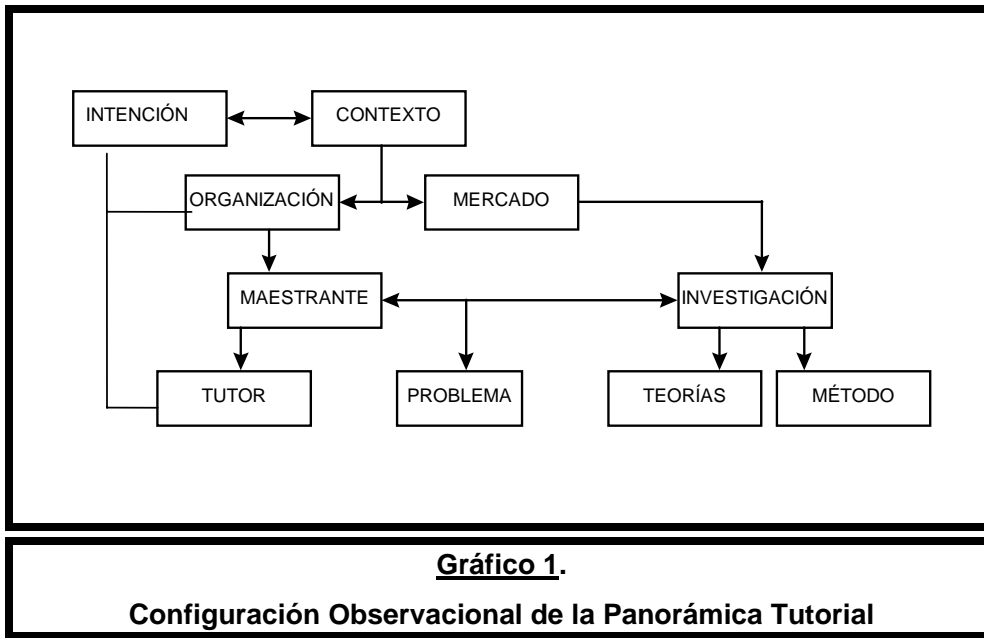
La totalidad de estilos susceptibles de captar en la acción tutorial y la discontinuidad que asume el proceso en algunos postgrados han limitado la acción del tutor, lo cual en muchos casos no toca los linderos científicos y de producción de conocimiento.

Por consiguiente, la interacción entre el contexto, los datos empíricos y la sistematización teórica permite dar respuesta a una lógica del conocimiento e ir construyendo el método de abordaje en función de ciertas condiciones organizacionales y personales.

Es aquí donde el compromiso del tutor se amplía en una doble dirección: validar la producción científica a través de la docencia y dar respuestas tangibles a las expectativas y demanda de bienes o servicios (extensión). Todo ello enmarcado en una dinámica cruzada que vincula la investigación, la docencia y la extensión, para fortalecer el régimen tutorial en el postgrado.

Ahora bien, desde una configuración observacional, se describe la acción tutorial mediante una situación de acción donde interactúa el tutor que asesora y quien es tutorizado, maestrante, lo que investiga (hechos, problemas), la intención académica y el contexto (organización,

mercado), el cómo se hace (teoría y método) y, consecuentemente, los elementos se presentan en interconexión y dentro de una intención de acción colectiva.



Dentro de esta configuración, se pueden conceptualizar los agentes de investigación: el tutor y el maestrante. El tutor es un profesional que adquiere formalmente un compromiso frente a una institución y con un tutoriado para asesorar, orientar, facilitar y legitimar un trabajo de investigación que, al culminarlo será evaluado y calificado, desde una concepción escolar, donde han de privar los criterios de consistencia interna utilizados para elaborar el trabajo de grado, con fines de titulación.

En síntesis, al tutor se le asigna una labor de asesoría, que no es otra

cosa que facilitar conocimientos, métodos de abordaje y actitudes favorables; es una persona experta en una área y con experiencia en el manejo de los métodos de investigación.

Estas exigencias se soportan en la premisa de que la investigación constituye la columna vertebral de la acción tutorial y el tutor, como garante de ella, facilita, asesora y guía la investigación, para dar respuestas a la demanda académica, individual y de mercado. Esto nos remite a acciones institucionales, organizadas y sistemáticas para apoyar las funciones y las políticas de investigación del postgrado.

Desde esta perspectiva, se concibe el tutorizado como aquel estudiante inscrito formalmente que realiza un trabajo de grado, mediante un proceso de investigación individual, bajo la asesoría de un tutor, que legitima sus acciones para aspirar al grado académico. La investigación se inscribe en un área de interés del tutor, y en algunos casos del tutorizado. Alanis (1993) al referirse a la acción tutor - tutorizado señala que el rol principal de los participantes "gira en torno a dos polos: el profesor es maestro - asesor, el estudiante es alumno - participante (p. 25).

En la práctica real, ambos procesos ocupan diferentes momentos: la docencia se desarrolla durante el proceso de formación y la investigación pasa a ser una actividad llevada a cabo al final de éste y, en pocos casos, durante él.



Lo planteado es uno de los obstáculos que han limitado y que actualmente limitan, la acción tutorial en algunos programas de postgrado del país, si se considera que normativamente la misión de postgrado va más allá de los intereses escolares y trasciende el institucional para generar conocimiento útil, válido y pertinente en el nivel nacional e internacional. Esto se vincula con acciones individuales organizadas y técnicas que difícilmente se pueden atender en uno o dos semestres de escolaridad. Esta realidad ha llevado a que el tutor, en algunos casos, se centre en las exigentes técnicas y normativas que, al final, son las tangibles para los fines de evaluación del trabajo de grado.

### *Espacio Observacional de la Investigación.*

Descrita la panorámica de la acción tutorial es necesario analizar el espacio observacional de la investigación dentro de un marco social y normativo.

Los estudios de postgrado, según la Normativa General de los Estudios de Postgrado (1996), en sus Art. 1 y 2, hace referencia a la naturaleza y propósito del postgrado, al cual define como toda actividad que tiene por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de los egresados del subsistema de educación superior. Persigue fortalecer y mejorar la misión académica, política, socioeconómica y ética de los estudios que se efectúan con posterioridad al título profesional, en el marco

de desarrollo que vive el país y bajo la dirección de la comunidad académica nacional.

Asimismo, en lo que respecta a su creación , organización y funcionamiento, en el Art. 10 se establece que, de acuerdo con su propósito, se clasifican en: Estudios conducentes al grado académico de Especialidad, Maestría y Doctorado y los que no procuran un grado académico, como son los de: Ampliación, Actualización, Perfeccionamiento Profesional y Programas Postdoctorales.

Los estudios de Maestría sirven de pilar para el desarrollo de la investigación dentro de la docencia y la tecnología, encontrando en la extensión universitaria, una vía para asumir la misión de indagar y atender las necesidades del país y de la comunidad académica, en procura del desarrollo y bienestar colectivo. Está dirigido a los profesionales en ejercicio que poseen como mínimo el nivel de pregrado y es considerado el nivel de formación profesional de más alta relevancia y profundidad.

Entre las prioridades del postgrado, se hace necesario resaltar rasgos o datos observacionales que evidencian necesidades, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- El desarrollo de su gestión institucional donde priva una concepción escolar.

- El control y seguimiento a los roles que institucionalmente se asignan al tutor.
- El fortalecimiento de las funciones de investigación, de docencia y de extensión universitaria que lo haga acreditable social e institucionalmente.

Estas prioridades exigen “gerenciar” la acción tutorial aprovechando sus fases y principios para sistematizar y orientar su misión; entendida la acción gerencial como la interacción planificada, organizada y controlada entre un asesor institucional, perteneciente al programa o no, que asesora la elaboración de un trabajo de grado al tesista, quien mediante una investigación demostrará, el dominio teórico y de los métodos de investigación en su área de conocimiento.

### **El Problema**

Los actuales procesos de cambios sociales y tecnológicos así como las políticas de expansión de los estudios de postgrado están exigiendo importantes demandas a la universidad, en particular en el nivel de postgrado encargado, según la Normativa General de los Estudios de Postgrado (1996), “De profundizar la formación de los profesionales universitarios que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional y formar investigadores que sirvan a los altos fines del desarrollo de la ciencia y la tecnología del país” (p 3).

La normativa establece que el postgrado cumple una función amplia de apoyo a la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Esto compromete al tutor, quien tiene la misión de formar, promover, generar y aplicar conocimiento en atención a una demanda que permita atender áreas prioritarias de la universidad y de su entorno. Obviamente, estos requerimientos se materializan en una intención y en una situación de acción, que muestran interés en el nivel individual, técnico y organizacional. El sesgo hacia uno u otro nivel ha generado múltiples diferencias y, a su vez, una red de problemas con diferentes dominios que progresivamente han ido fortaleciendo y, en algunos casos, distorsionando la misión del postgrado de formar y producir conocimiento.

Es importante destacar que, en el plano observacional, se hallan problemas explícitos que han sido fuentes de múltiples eventos y discusión para unificar decisiones académicas y de investigación y otros problemas subyacentes que afectan y han afectado la acción del tutor, dentro de tres intereses básicos:

El interés organizacional vinculado con un proceso de investigación centrado en la culminación de un trabajo de grado y, en el mejor de los casos, en la resolución de un problema específico que pocas veces logra el interés y el compromiso de aplicación. Igualmente se evidencia la desarticulación de las funciones del postgrado en el plano empírico, que

podiera ser consecuencia de la discontinuidad en la aplicación de las tipologías de investigación, donde la secuencialidad que teóricamente respalda a la acción se fractura, generando inconsistencia en las funciones de la universidad: investigación, docencia y extensión universitaria.

El interés personal reporta que, en muchos casos, se desaprovechan las experiencias, los conocimientos, las actitudes y las habilidades para identificar vacíos o debilidades particulares o colectivas durante la acción tutorial. Operar científicamente y calibrar el alcance y la pertinencia de un enfoque en determinado contexto de estudio y sin perder de vista el estilo epistémico del tutorizado, entendido como configuraciones cognitivas constantes, que definen esquemas operativos típicos de adquisición de conocimientos en el individuo y en las organizaciones.

Por tanto, el tutor corre el riesgo de convertirse en incompetente durante su acción de investigación y desaprovechar su estilo de pensamiento y del tutorizado durante la acción tutorial.

El interés técnico. Evidentemente que la acción tutorial en el nivel de proceso compromete la investigación y los componentes lógico-estructurales donde aparecen tres campos esenciales de variación que han afectado la investigación: el metodológico, empírico y el teórico, aspectos comunes en cualquier investigación. Lo metodológico se centra en

la estructura operativa de los trabajos, dentro de una dinámica que traslada teorías y métodos con fines de entendimiento y sistematización, sin alterar la significación original. Este requerimiento constituye el componente tangible para evaluar al tutor mediante las evidencias encontradas en el trabajo de grado del tutorizado. El empírico referido a aspectos observacionales y el componente teórico, íntimamente vinculado con el metodológico en algunos casos no logran abordar y sincronizar los sistemas explicativos de soporte de entrada con los sistemas explicativos de construcción o salida (resultados), lo cual limita las posibilidades de aplicación del conocimiento y la generación de espacios de trabajo para la investigación.

Igualmente, se evidencia en el plano de los hechos que no existen criterios claros que unifiquen el éxito de una tutoría. Esta depende de múltiples intereses. De allí que una tutoría es exitosa, desde un punto de vista organizacional, si el alumno termina la tesis en el tiempo reglamentario y egresa. Entonces, la investigación se convierte en un requisito de salida del nivel, restando importancia a las condiciones en las cuales se egresa.

Asimismo, una tesis es exitosa en el sentido académico, si la tutoría enriquece la experiencia del tutor y tutorizado, es decir, si les aporta crecimiento personal y profesional en términos de conocimientos, habilidades y actitudes favorables hacia la investigación y el área que se investiga.

Del mismo modo, una tutoría es exitosa desde el punto de vista del proceso si el documento evidencia consistencia teórica y metodológica, aun cuando se convierta en un material de referencia o vaya a engrosar los estantes del postgrado.

Al respecto, Padrón (1995) plantea:

Si la investigación universitaria responde a áreas de demanda y consumo de conocimientos, entonces los productos elaborados deben estar también dirigidos hacia esas mismas áreas y no a los estantes de biblioteca ni al seno de un jurado evaluador ni al círculo íntimo de lectores. Las investigaciones no se conciben como simple objeto de lectura o evaluación, sino como objeto de uso y aplicación. De allí se infiere que otra tarea elemental de una gerencia de investigaciones consiste en implementar un mecanismo de promoción, difusión y colocación de los productos investigados en los mercados (p. 5).

Esta dualidad de interés podría tener su razón en la inconsistencia de tales criterios para determinar el éxito tutorial, ante la ausencia de un espacio de trabajo donde se explore la acción desde los componentes básicos comprometidos para extraer sus relaciones e indagar sobre aquellos donde se inician las variaciones de la acción tutorial .

Evidentemente, que la ausencia de criterios estructurales que permitan captar la acción tutorial como una red de componentes ; los cuales son susceptibles de organizar, reproducir y controlar, han llevado al tutor, a aproximarse por ensayo y error a la acción tutorial, generando en algunos

casos una rutina defensiva del tutor para justificar institucionalmente el cumplimiento de sus roles y funciones de investigador, docente y extensionista, dentro de sus posibilidades de acción.

Es importante hacer notar que poco se ha tomado en cuenta la productividad científica de los tutores y la aplicación que hace del conocimiento en su función docente. Esto ha favorecido el divorcio entre la ciencia y la tecnología y entre las funciones universitarias en algunos programas de postgrado.

Es conveniente destacar que existen patrones y modelos impuestos por algunas universidades, que al tratar de normalizar administrativamente los trabajos de grados delinear patrones, que algunos tutores exigen con rigidez, coartando la intención del proceso de investigación y las opciones de nuevas vías de sistematización, organización y aplicación de lo investigado.

Este tipo de situación evidencia una acción tutorial normalizada y no por esto, adecuada a las exigencias del nivel, donde privan las exigencias de formación, investigación y extensión como respuesta a la demanda de conocimiento, ya que si bien existen cantidades de trabajo de grado en las bibliotecas hay pocas innovaciones, tanto en lo teórico como en lo práctico, y en algunas instituciones se presentan tesis que no cumplen con las exigencias teóricas, técnicas y no llegan a concretar la intención del nivel de postgrado de generar conocimientos y difundirlo.



Al respecto, Vivas (1995) plantea :

Todos aquellos que de una u otra manera nos desempeñamos en programas de postgrado y participamos como tutores de tesis, tenemos la sensación de que los programas valoran más la actividades de adquisición de conocimiento de la especialidad, en detrimento del desarrollo de las competencias para la investigación (p. 89).

Lo expuesto limita la acción de investigación del tutor, si se considera que existe una cultura de investigación que sesga las funciones universitarias hacia la docencia, respaldada por un conjunto de prácticas que se han legitimado.

Así mismo, la acción de investigación en el marco expuesto, no favorece la empatía tutor - tutorizado y en muchos casos por sus ocupaciones académicas, el tutor no dispone de tiempo para interactuar con el tutoriado y descubrir entre los dos el camino por seguir.

Esto nos remite a otra debilidad planteada en la Reunión Nacional de Postgrado (1997): la acción tutorial en el postgrado carece de condiciones para una motivación del tutor y de éste hacia el tesista, lo que genera barreras para aprovechar el aprendizaje de investigación generado por la interrelación tutor - tutorizado y el compromiso de intervenir sobre la problemática que investiga.

Por otro lado, en esa reunión se planteó la dificultad que presentan algunas instituciones en el momento de asignar tutores para asesorar los trabajos de grado, producto de la inexistencia de una planta de tutores y la

poca disposición de algunos profesores universitarios que se niegan a cumplir esta función académica, ente otros casos, por la inseguridad de poderlo tutorizar sin contratiempo personal, organizacional y técnico.

Dentro de estas carencias, esta investigación planteó la necesidad de explicar los niveles y esferas funcionales de la acción tutorial en procura de la construcción de un modelo teórico que derivó un programa de tutores, a partir de una pregunta que enrumbo la formulación del problema de investigación.

### **Formulación del Problema**

¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?

Estos componentes teóricamente se encontraron dispersos, pero en la práctica se presentaron íntimamente relacionados con las acciones de los tutores.

### **Objetivos del Estudio**

Objetivo General.

- Construir un modelo teórico que explique la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado, determinando componentes y

relaciones según las distintas categorías de análisis, de modo que de él puedan derivarse diferentes programas para el mejoramiento de la acción tutorial.

### Objetivos Específicos.

- Determinar las esferas funcionales y los niveles de la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado.
- Establecer los componentes de la acción tutorial en cada una de las esferas funcionales y en los niveles estudiados.
- Identificar las relaciones y subrelaciones que vinculan entre sí a los componentes dentro de cada uno de los niveles de la acción tutorial.
- Cohesionar los resultados de los objetivos anteriores en un modelo teórico de la acción tutorial, a partir del cual puedan explicarse las posibles variaciones de esa acción en el terreno de los hechos concretos.
- Aplicar el modelo teórico de la acción tutorial en un programa de tutores que responda a las esferas y niveles derivados de la acción tutorial.

**Comentario [JPG1]:** Página: 1  
Aquí conviene explicar en qué consiste este objetivo, qué se quiere decir con “modelo teórico” y cuáles serían las características de ese producto de investigación.

## **Alcances**

Esta investigación tuvo su línea de acción en los contextos universitarios de postgrado y se ocupó de indagar los niveles estructurales y las esferas funcionales que explican la acción tutorial, vista dentro de un continuo cronológico que permitió transitar por un plano observacional descriptivo, interpretativo, explicativo y de aplicación dentro de una misma acción.

Asimismo, la investigación consideró las relaciones y subrelaciones que vinculan entre sí a los componentes de cada uno de los niveles de la acción tutorial, para explicar a través de un modelo teórico las posibles variaciones de esa acción, considerando que tales componentes se presentan dispersos en el terreno de los hechos concretos,

Además, se presentó la acción tutorial con referencia a un programa de formación de tutores, capaz de cohesionar los esfuerzos tutoriales individuales, técnicos y organizados, en función de ciertos estilos epistémicos que definen esquemas operativos típicos de adquisición de conocimientos en el individuo y en las organizaciones. Esto permitió argumentar el comportamiento diferenciable del tutor dentro de las tipologías y momentos entre estos: conocer, hacer, saber y poder atender la demanda y consumo de conocimientos y la proyección de sus resultados.

Esto remitió a las funciones básicas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión en el postgrado.

Aporta, también, esta investigación una estructura de relaciones para explicar la acción tutorial dentro de los niveles personales, de proceso y organizacionales considerando que en el plano concreto existe una desvinculación de intereses que distorsionan la finalidad del postgrado de contribuir a la generación de conocimiento.

Igualmente, se ofrece la posibilidad de aplicar el modelo derivado de esta investigación y el programa de tutores, a otros grupos diferentes de los estudiados con características similares, realizando los ajustes requeridos en cuanto a sus exigencias funcionales.

### **Limitaciones**

En esta investigación se entendió, por limitaciones aquellos aspectos contrarios a la intención del investigador: Así, por ejemplo, no se presentó un análisis estadístico riguroso y privó la jerarquización y categorización de los datos; se apoyó en la experiencia de la investigadora que en algún momento pudo sesgar los hallazgos.

Adicionalmente, debe tenerse en cuenta la simultaneidad de algunas fases del proceso de la investigación, por el gran volumen de datos, lo cual ha podido afectar su desarrollo y la poca pertinencia al generalizar los resultados en otros contextos universitarios con características y funciones diferentes.

## **CAPÍTULO III**

### **ESTUDIO TEÓRICO DE BASES**

#### **Antecedentes de la Investigación**

Briceño y Chacín (1994) realizaron una investigación que tuvo como finalidad analizar la relación docencia-investigación en las universidades venezolanas. Estos autores entienden la investigación como la generación de conocimientos científicos, culturales y tecnológicos y la docencia, como un proceso organizado, intencionado, sistemático, orientado hacia la transformación del entorno cultural a través de la interacción dinámica que se produce entre los entes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Plantean que en los últimos años, los investigadores educativos han enfatizado el estudio de la relación docencia-investigación, con la finalidad de flexibilizar esa sectorización y presentarla como una alternativa a la problemática de la calidad de educación.

Lo anterior, aunque pareciera una hipótesis comprobada, no está lo suficientemente fundamentada para la autora de este trabajo, por lo cual orientó la presente investigación a partir de la siguiente interrogante: ¿Qué elementos conforman un cuerpo de lineamientos que permitan

establecer las relaciones de docencia e investigación en las universidades venezolanas, específicamente dentro del campo educativo?

La investigación se sustentó en el análisis de contenido y en una sistematización de datos preestablecidos a través de instrumentos basados en cuestionarios y entrevistas a informantes claves.

La muestra se escogió entre los miembros del personal docente y de investigación con categoría superior a asistentes, que integraban líneas, grupos y áreas institucionales de investigación en las universidades venezolanas. Se seleccionaron seis (6) universidades y se entrevistaron, a profundidad, veinte (20) profesores.

Los datos se analizaron conforme con los siguientes criterios : a) concepción de educación, de investigación y de docencia de los informantes ; b) valoración de la actividad de investigación como soporte de la docencia y c) elementos personales, profesionales y organizacionales que condicionan la actividad de investigación del profesor-investigador.

El estudio llegó a la conclusión que la docencia y la investigación se complementan y forman parte esencial de la formación y actualización del profesor, es decir, que los programas de formación y actualización deben basarse no solo en la profesionalización sino en la indagación o investigación como acción y vía de desarrollo profesional, lo que permitirá conseguir un profesor reflexivo, innovador, indagador, investigador activo,



observador, participantes o tutores de sí mismos, que utilicen su propia práctica como medio que les permita generar ideas y vincularlos con los problemas de la enseñanza aprendizaje y con las políticas institucionales y sociales. Esto refuerza, la convicción de que la acción universitaria sigue centrada en la docencia, con un sesgo hacia la investigación, mientras que la extensión se diluye solo en el hecho o posibilidad que el docente pueda aplicar en su acción docente los conocimientos adquiridos en la investigación.

Padrón (1995) reporta, en uno de sus trabajos, el diseño de redes de investigación en función de una gerencia de investigaciones universitarias. Esta investigación tiene como finalidad definir principios y técnicas esenciales en el diseño de redes de investigación enmarcadas en el concepto de "Gerencia de Investigaciones Universitarias."

Como perspectiva de estudio se planteó una acción dirigida hacia la construcción de un modelo de gerencia para los procesos de investigación en las universidades, con especial urgencia en las disciplinas de las ciencias sociales. Esta intención se orientó la pregunta de investigación: ¿Qué factores definen un sistema organizacional de conducción de los procesos de producción de conocimientos en las universidades?, bajo la premisa de que, hasta ahora, tales procesos se presentan con las características que seguidamente se describen.

a) Dispersos, tanto en lo que se refiere a temas-problemas, a contactos, entre investigadores y a mecanismos de integración supraindividual.

b) Desligados de campos globales de necesidades y de las nociones de “demanda” y “áreas de consumo”.

c) Desprovistos de estándares de productividad, unilateralmente sesgados hacia lo “metodológico-curricular” y alejados de nociones y estrategias de mercadeo, promoción, difusión, etc.

Desde esa perspectiva de estudio o dentro de la pregunta muy general antes expuesta, el presente documento respondió a una pregunta específica y elemental: ¿Qué variaciones del proceso de investigación obligan a cambios de organización o de esferas de conducción general? A modo de hipótesis, se partió de la consideración según la cual ningún diseño gerencial puede prescindir de la naturaleza del “producto” en torno al cual se instaura una organización. Y tratándose en este caso, de un producto cargado de rasgos epistemológicos, se estimó muy probable que pudieran deducirse categorías organizacionales y gerenciales básicas, partiendo de las potencialidades entrañadas en una teoría de corte epistemológico .

La autora planteó estructuras investigativas relevantes para la organización y la gerencia. Es decir, dado que en la investigación se pueden asumir diferentes modalidades de ejecución y en vista de que se

trata de integrar u organizar a muchos individuos en torno a esas modalidades, ¿cuáles de estas resultan significativas para estructurar grupos o esquemas de procesos?, se utilizó, entonces, para la indagación la vía del razonamiento, para llegar a una respuesta provisional a esas preguntas de investigación.

Se consideró que una teoría organizacional ayudaría a elaborar una respuesta más completa, sobre todo si se disponía de un modelo de variabilidad de los procesos de investigación, que contuviera los núcleos de posibles variaciones o modalidades de ejecución. En este sentido, el esquema de razonamiento aquí adoptado puede condensarse en las siguientes suposiciones encadenadas:

I) Los procesos de investigación varían según :

1) Los estilos epistémicos.

2) Los elementos sincrónicos (componentes sociocontextuales y lógico-estructurales).

3) Las redes de acción-conocimiento (programas de investigación y redes pragmáticas).

4) Las fases de desarrollo secuencial (descriptiva, explicativa, contractiva, aplicativa).

De entre los posibles núcleos de variación o modalidades de ejecución

para la organización y gerencia resultan especialmente significativos aquellos que aseguren la consecución de los siguientes fines:

1) Distinguir especializaciones de proceso (tanto en el nivel de medios de ejecución como de subprocesos).

2) Conformar grupos humanos de trabajo, diferenciados e integrados.

3) Planificar y controlar las ejecuciones individuales en función de resultados supraindividuales.

Se concluyó que la variación de los estilos epistémicos se ajustaba a las condiciones indicadas en la suposición , ya que servía para distinguir procesos especializados en el nivel de medios de ejecución y para conformar grupos de trabajos según esos tipos de variación.

La investigadora propuso, en consecuencia un esquema organizacional básico, fundamentado en los siguientes principios orientadores:

1) La investigación universitaria no está en función de sí misma, sino que responde a necesidades de acción, es decir, a áreas de demanda y consumo de conocimientos.

2) La principal tarea de una gerencia de investigaciones consiste en identificar esas áreas y en detectar sus necesidades de conocimiento.

3) A su vez, las necesidades de acción no se presentan aisladas sino en sistemas interconectados, lo que sugiere que tampoco las investigaciones asociadas se producen aisladamente sino también en redes, es decir, en términos de programa de investigación.

4) Las comunidades universitarias se caracterizan, entre otros aspectos, por exigir a sus miembros la producción de investigaciones, como función académica (tesis, monografías, trabajos de ascenso, publicaciones, ponencias). Esta función académica se interpreta aquí en forma extendida a los mercados de conocimiento.

5) Todo proceso de investigación necesita ser apoyado por recursos materiales y movilizaciones. Esto es interesante si se considera que la universidad responde a áreas de demanda y consumo de conocimientos, entonces los resultados deben estar ordenados para atender esas mismas necesidades y no sólo a los estantes de las bibliotecas. Se requiere un intercambio permanente entre la universidad y el mercado de trabajo para elevar el nivel de entendimiento entre ambos.

De allí se infiere que otra tarea elemental de una gerencia de investigaciones consiste en implementar mecanismos de promoción, difusión y colocación de productos investigativo en los mercados adecuados. Asimismo, las variaciones del proceso de investigación pueden encontrarse

en varias esferas, entre estas los estilos epistémicos y su condición de organización.

De La Villa (1996) realizó una investigación que tuvo como objetivo la construcción de un Modelo Teórico del Desempeño del Docente Universitario, que funciona como referencia para la concepción, formulación e implementación de perfiles curriculares e instruccionales, sistemas de evaluación, programas de selección y actualización de personal y, en general, de todo lo que requiera un conocimiento sistemático de los componentes de la acción profesional del docente universitario.

El problema esencial de la presente investigación se centró en explorar cuáles son los elementos que constituyen ese desempeño, qué clase de factores debemos tocar para obtener el diseño de una cierta gestión y a qué sistema de rasgos se debe atender para examinar la acción docente en relación con las expectativas generales? Todo esto implicó la necesidad de conocer a fondo los componentes estructurales y funcionales del desempeño docente. Mientras no se resolviera esa necesidad de base, las preocupaciones para evaluar al docente, por diseñar perfiles de egreso, por promocionar ideales profesionales, etc., quedarían en manos de las circunstancias de las soluciones providenciales. Si, en cambio, se contara con modelos teóricos que explicaran el desempeño docente, atendiendo a sus variables estructurales y funcionales, y si, por otra parte, se tuvieran bien definidas las características y expectativas de una sociedad en un momento

histórico, se tendrían soluciones sistemáticas y confiables a la hora de promover ideales.

Para la construcción de este modelo, se utilizó el método deductivo, partiendo de la hipótesis de que “el docente universitario es un actor”, y sustentándose en la Teoría de la Acción de Parsons y E. Shils, (1967) y en teorías organizacionales e instruccionales.

Los resultados condujeron a la sistematización de áreas y elementos del desempeño del docente universitario en un Modelo Teórico donde se postulan tres componentes (Contextual, Funcional y Estructural) abarcantes de un numeroso grupo de variables vinculadas entre sí por medio de relaciones también explicitadas en la docencia, como diseñar currículos y de evaluar gestiones.

La sistematización de estas variables para el docente de educación superior fue, precisamente, el interés central de la investigación que aquí se presenta. La pregunta por las variables que definen el desempeño docente en educación superior se correspondió con el objetivo clave de construir un modelo teórico de ese desempeño. Todo esto debe entenderse desde un supuesto fundamental, traducido en una distinción importante que debe ser advertida a tiempo: toda gestión profesional se explica, por un lado, en un sistema de variables o de elementos relevantes para su identificación y definición al lado de otras gestiones de diferentes tipos y, por otro lado, en un

conjunto de valores atribuibles a cada una de esas variables. Según esta distinción, un modelo teórico del desempeño del docente en educación superior es un constructo que explica tanto al docente efectivo como al docente inefectivo, tanto al docente deseado como al docente indeseado, siempre en términos de los valores que se consideren dentro de los componentes del modelo en dependencia de ciertas condiciones sistemáticas. Por tanto, el objetivo propuesto no se refería a un modelo del desempeño ideal o “esperado”; ya que éste podría variar con los tiempos y las culturas, sino más bien al sistema de variables que definen el desempeño docente en sí mismo, sistema dentro del cual ese desempeño puede asumir distintos valores y, por tanto, recibir diferentes descripciones empíricas.

La investigación aquí presentada comenzó con los planteamientos generales que sirvieron de base al proceso. En una primera instancia, se expusieron los hechos en estudio, esto es, la función docente en el sistema formal de educación superior en el contexto del acontecer educativo venezolano, entendida a través de cuatro categorías : a) Situación socio - espacio - temporal, según la cual la función docente se traduce en datos observacionales que varían de acuerdo con las condiciones geográficas e históricas y con variables culturales, psicológicas y económicas; b) una Planificación o Plan de Acción expresado en los diseños curriculares e instruccionales y desde cuya perspectiva la función docente podría variar según los lineamientos y políticas de cada institución superior y en función de



las diferentes carreras, contenidos de aprendizajes, etc.; c) el Sistema Operativo, que agrupa hechos marcados por el uso de medios, recursos, códigos de acción e infraestructura físico - organizacional e incluye diferencias en las secuencias procesales, en las funciones o desempeños típicos, en los esquemas y rutinas de actividad, en la inversión de tiempo y esfuerzo, etc. y d) Un grupo de participantes o grupo interrelacional de sujetos, objetos, destinatarios, beneficiarios y, en general, las personas involucradas en la función (docentes, estudiantes, miembros de la comunidad institucional y social...).

En esta primera parte también se planteó el problema de estudio, en el sentido de que si bien estaba clara la adecuación secuencial de estos hechos que componen la función docente, no lo estaban las variables que estructuran el desempeño del profesor como participante de esa función, lo cual se traduce en dificultades de la práctica, por lo menos, en la evaluación del desempeño docente, en los diseños curriculares de formación docente y en la promoción de perfiles, por lo cual el problema de investigación se formuló en los siguientes términos:

Para la construcción del modelo se siguió la vía del razonamiento estructurado (método deductivo), partiendo de la hipótesis de que el docente universitario es un actor. Esto permitió tomar una estructura teórica elaborada y suficientemente conocida que explicara los factores e interconexiones de toda acción (la Teoría de la Acción), a fin de configurar el

desempeño docente, discriminándolo, por supuesto, de todos las demás ejecuciones incluidas en esa misma teoría. Para ese propósito se tomaron dos referencias teóricas que particularizan esa actuación: el desempeño docente tiene lugar en relación con una organización universitaria y el desempeño docente se define dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Rodríguez (1996) en su Propuesta Metodológica para Asesorar Trabajos de Investigación, se apoyó en un material didáctico que generó un taller de formación de tutores, cuyo objetivo fue analizar interactivamente los aspectos cognitivos y motivacionales básicos para desarrollar un trabajo de investigación. Planteó las perspectivas paradigmáticas de la investigación socioeducativa apoyadas en diferentes estatutos epistemológicos vinculados con los métodos de investigación cuantitativo y cualitativo ; incluyó la elección del método, lo cual depende, fundamentalmente, del comportamiento del investigador, de la realidad, la relación entre el investigador y el tutelado, los valores y la intencionalidad de la investigación. Consideró, también, las modalidades de investigación y los diseños, los retos de la asesoría y/o tutoría, dentro de tres modalidades de estudio: la investigación de campo, los proyectos factibles y los proyectos especiales e, igualmente, incorporó el análisis de los métodos multivariantes dentro de la investigación cuantitativa.

Este investigador, además, dividió la estructura de la investigación en cuatro etapas fundamentales: la denominación del informe de investigación, entendido como un plan de acción que se elabora con el objeto de describir el qué, el para qué y el cómo se va a recabar la información sobre la situación problema. Así también consideró las modalidades de la relación tutor-tutelado, es a saber: el primero puede desempeñarse como tutor académico que aconseja sobre los procesos administrativos y profesionales, como tutor asesor especialista que apoya al tutelado en partes específicas de la investigación y como tutor investigador que orienta todas las etapas y fases de la investigación con una visión global del proceso y una formación sólida en el área de conocimiento. Por último, Rodríguez construyó un modelo para redimensionar la tutoría entendida como una acción de ayuda u orientación al tutelado que el profesor debe realizar adicionalmente y en paralelo a su propia acción como docente.

De esto se evidencia que la tutoría está determinada por una serie de componentes asociados con los niveles personal, organizacional y técnico y supone un comportamiento diferenciable dependiendo del enfoque que se siga dentro del proceso. Esta situación real es básica cuando se pretende explicar las relaciones que se establece entre tales componentes o niveles de las tutorías.

Ahora bien, de los antecedentes antes descritos se extrajo información relevante para entender el comportamiento de las funciones

universitarias, docencia e investigación y el sesgo que actualmente se evidencian en los hechos concretos donde priva la docencia en detrimento de la investigación y la extensión universitaria. Esta situación le asigna interés al análisis de la universidad como organización sistemática, intencionada y socializada, que responde a áreas de demanda y consumo de conocimientos. De tal forma que las funciones universitarias no están en función de sí mismas, sino que responden a necesidades de acción con intereses diferenciales.

Lo expuesto apoya la elaboración de herramientas que sistematicen y creen espacios de interés para compartir las debilidades y fortalezas del postgrado y del tutor y el tutelado como agentes que le asignan significación a este manual académico en el contexto universitario.

### **Teorías Fundamentales del Estudio.**

Al considerar la pregunta de investigación ¿Qué niveles y esferas permiten explicar la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?, se buscó la correspondencia del término *acción extraído del plano de los hechos*, con algunos conceptos y procesos ubicados en el plano de las teorías, para derivar el modelo y plan de formación de tutores, planteados en los objetivos de investigación.

Se postuló, entonces, un concepto teórico de base que engloba el término acción, dentro de dos componentes de análisis íntimamente relacionados: el funcional, que determina las orientaciones básicas de la acción mediante esferas básicas y el estructural, dentro de una red de acciones encontrada en tres niveles que se cruzan y complementan entre sí.

Se han escogido teorías clásicas de entradas, fundamentadas en las propuestas por Parsons (1967) y ampliamente reseñadas en autores que actualmente han tratado de explicar la acción como función social, entre estos Brosseau (1980), Chevillard (1980), Padrón (1996), De La Villa (1996), que argumentan la acción dentro de una noción organizacional de la investigación.

Las razones que prevalecieron para la selección de este enfoque fueron su facilidad de manejo y la posibilidad de desagregar teóricamente la acción de la tutoría mediante niveles apoyados en un sistema epistémico y tres esferas básicas, encontrados en el nivel funcional: los conocimientos, las habilidades y las actitudes que, a su vez, integrados y unidos a los niveles conforman una red de intercambio, con diferentes dominios que hacen variables la intención y la acción tutorial. Entendida la tutoría dentro de este enfoque como una acción particular y colectiva, de interés personal y organizacional delineada en atención de y para un entorno socio-cultural y académico que le asigna identidad, responsabilidades y funciones básicas,

con la intención de dar respuesta a una demanda y oferta de conocimiento del mercado de la sociedad, y de la universidad misma.

Otra razón radicó en que la tutoría se estructura sobre la base de tres niveles básicos: la organización, los procesos con sus exigencias técnicas y las personas autores de la acción tutorial .

El componente personal se asocia con los estilos del pensamiento del tutor que delinean el comportamiento de entrada y da pautas para el desarrollo del hacer tutorial en la organización, determinado por los conocimientos, actitudes y habilidades que modelan su acción.

El componente proceso se vincula con la estructura lógica de la investigación, donde convergen momentos y tipologías que se cruzan y van conformando esa estructura lógica y de significación a partir de una serie de componentes organizacionales y secuenciales, los cuales se encuentran integrados a otros de mayor complejidad, en determinados por los estilos de pensamiento del tutor y las esferas comprometidas.

El componente organizacional se conectará con las funciones y tareas que le asigna la universidad a la acción tutorial, lo que le imprime identidad y significación a cada una de las funciones universitarias : la investigación, la docencia y la extensión, que a la par van generando atribuciones que operacionalizan esas funciones.

En este marco de interés, la acción tutorial aporta un conjunto de funciones y compromisos que se desagregan en conocimientos, habilidades y actitudes que el tutor utiliza en su práctica y que, a su vez, argumentan cualquier intento de análisis y explicación, apoyado tanto en el plano de los hechos como en el de las teorías. De allí, que la fractura teórica que se establece entre el nivel funcional - estructural sólo es posible con fines de análisis ya que no es la esencia de la acción tutorial misma.

### *Teoría de la Acción.*

El hombre, en su interacción social, va diseñando acciones particulares y colectivas que materializan funciones y estructuran un espacio particular o red de acción. La acción, dice Parsons (1967), “es cualquier forma de conducta humana que pueda describirse y analizarse mediante categorías determinadas, asociadas con implicaciones lógicas de concepto, que no pueden entenderse sin los actores y la situación de acción” (p.75).

Los actores son individuales y colectivos, mientras que la situación está conformada por una serie de elementos entre los que se encuentran la intención del actor, referida a la situación, la cual puede ser motivacional, cuando es voluntaria y libre de valores, cuando está determinada por una serie de normas y criterios dentro de los cuales se encuentra inserto el actor, que lo impulsan a realizar determinada elección o a tomar una decisión .

Desde ese punto de vista, se asume la acción social como objeto de conocimiento y parte del supuesto de que toda acción social es analizable en la medida en que su motivación y su consumación como acción estén mediadas por una necesidad de actuar para restablecer un desequilibrio, generado por el carácter o comportamiento individual de un actor que actúa en la misma situación diferente de otro. Se refiere a una acción modelada por las experiencias, el aprendizaje, la educación y las pautas de conductas aceptadas por la cultura.

Tal acción en las tutorías está caracterizada por un comportamiento particular del tutor, una condición de intercambio y por la disposición de generar acciones intencionadas, con significación particular e institucional. Argyris y Schön (1974) plantean que los seres humanos son diseñadores de acciones constituidas” por los significados y las intenciones de los agentes” (p. 57). Es decir, la acción colectiva es la suma de una serie de acciones individuales, que en algunos casos discrepan entre lo que se entiende y se desea colectivamente y entre lo que un individuo es capaz de hacer y lo que hace en realidad.

En consecuencia, se establece un límite posible para el cumplimiento de las acciones elegidas o deseadas de acuerdo con la posibilidad que ésta tenga de efectuarse socialmente, o sea , la acción está organizada en



conformidad con actitudes, habilidades y conocimientos que la condicionan le dan el visto bueno o la sancionan.

En general, se puede concebir la acción como la modificación intencional de una realidad dada, sobre la base de un conjunto de fines y esferas de conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de una situación de acción, analizable según factores personales, organizacionales y técnicos. Esta definición puede ser desglosada por elementos que están implícitos y explícitos en una intención de acción.

Al respecto, De La Villa (1996) plantea:

La intención de acción como el estado de cosas imaginarias que idealmente satisface las expectativas de un actor por referencia a un determinado objeto de acción y que queda planteado como posible término de dicha acción y describe el éxito de la misma (p. 86).

La intención sirve de patrón para describir los logros de la acción y media entre la situación deseada y la obtenida, en referencia a una situación deficitaria, esto es, los resultados cuando se corresponden con la intención colectiva o legislada deja de ser imaginaria para convertirse en real y tangible.

Esto transfiere al hecho de que las acciones están respaldadas por una intención de acción y por una condición de variabilidad a través de la cual puede ser explicada. Padrón (1996) asevera que “toda acción puede describirse como una estructura relacional en que se conectan

determinados componentes según diferentes niveles y bajo condiciones particulares” (p. 64).

En este marco de ideas, la acción está mediada por tres situaciones: un estado de cosas que el actor considera deficiente, un camino para llegar a la acción final deseada y una situación obtenida o lograda durante la acción. Este recorrido entre la acción inicial y la final u obtenida construye un marco de referencia para el análisis de la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado.

### *Esferas Funcionales de la Actuación del Tutor.*

La acción es, ante todo, un sistema de funciones estables y reguladas que vienen definidas dentro de cierto proceso histórico que facilitará la comprensión de su función sociocultural, la cual puede, dependiendo del contexto, asumir intereses científicos y no científicos.

Dentro de un marco funcionalista, Mertón (1964) plantea:

Las funciones son las consecuencias observadas que favorecen la adaptación o ajuste de un sistema dado, lo contrario es la disfunción o intención contraria que aminora la adaptación o ajuste al sistema, dentro de las posibilidades de concesiones afuncionales, es decir, ajenas al sistema. Las funciones manifiestas son las consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste o adaptación al sistema y son buscadas o reconocidas por los participantes del sistema. Mientras que las funciones latentes son las no buscadas ni reconocidas (p. 181).

En este enfoque la acción tiene una serie de requisitos para su existencia y ha de encargarse de resolver ciertos problemas funcionales que Johnson (1946) enumera como sigue: 1) mantenimiento de las pautas y manejo de las tensiones; 2) adaptación; 3) el logro de fines y 4) la integración (p.36 ).

Estos cuatro problemas citados brevemente permiten la comprensión epistemológica de la acción tutorial, en tanto generadora de conocimiento dentro de las teorías funcionales.

En este contexto, la palabra función dentro de la acción social se emplea en dos sentidos diferentes: designa una red de intercambio y movimientos vitales que expresa la relación de correspondencia entre esos movimientos y algunas necesidades, así se habla de que la digestión tiene por función la incorporación en el organismo de sustancias líquidas y sólidas destinadas a reparar sus pérdidas. En un contexto organizacional, se habla de la investigación de la docencia y de la extensión como funciones del postgrado que comprometen una serie de componentes y esferas en atención a una demanda de conocimiento.

En fin, cuando se trata de explicar la acción, hace falta investigar por separado los componentes que la estructuran y la misión que cumplen. En esta investigación se ha usado la palabra función íntimamente vinculada con

la intención de acción y los niveles que la operacionalizan, precisamente por que los fenómenos sociales existen en razón de los resultados útiles que producen. Estos resultados están asociados con ciertas esferas que hacen variable la acción de un individuo a otro o la organización. Esas esferas de acción, son definidas por Brosseau (1980) como el:

Conjunto de rasgos y reglas, de prácticas, de saberes e intereses que juntos permiten resolver una clase de situaciones de manera más o menos satisfactoria, mientras que existe otra clase de situaciones donde estas esferas fracasan, bien sea porque sugieren respuestas falsas o porque los resultados son obtenidos más difícilmente y en condiciones mas desfavorables (p. 48).

Es decir, las esferas comprometidas en la acción del tutor van a ser el cristal a través del cual se diferencia una situación - problema de otra con menos carencias, la manera de abordarla, y lo entendido como éxito. Esto, a su vez, al filtrarse en su acción, va armando dos redes :

- Una de problemas con diferentes dominios y
- la otra de representaciones simbólicas asociadas a un hecho, dentro de una acción con funciones y niveles que demandan un conjunto de esferas de acción y sus predicados relacionados que modifican su actuación.

Con respecto a estas mismas esferas, Swieringa (1995) considera que las características de los miembros de una organización pueden buscarse

en un triángulo, en cuyos vértices aparecen los conocimientos, las actitudes y las habilidades (p. 53).

Como se deduce de los párrafos anteriores, en las personas hay comportamientos variables y, por tanto, campos de aprendizaje diferenciable asociados con los conocimientos, las actitudes y las habilidades manifestadas que modelan y hacen funcional o disfuncional determinada acción.

Al respecto Mahón (1991) reporta, lo siguiente:

Las aptitudes o habilidades son el campo de aprendizaje, donde el hombre incorpora los conocimientos que amplían su "saber hacer". El otro campo es el de las actitudes o conductas, donde el hombre asume los mensajes que el contexto vuelca sobre él y que, cuando alcanzan la contundencia suficiente, se asimilan y producen así una modificación de actitud y conducta (p.116).

En ese último campo es donde van germinando los mensajes que el hombre desde el inicio de su vida ha incorporado del contexto , "los cuales han ido poco a poco modelando la conducta que hoy exhibe, pero que aún puede modificarse, puesto que, en sí, se requiere un proceso de cambio permanente.

Evidentemente, el conocimiento implica varios status, a saber : los conocimientos movilizados implícitamente, los conocimientos movilizados explícitamente y los generados de los dos anteriores.

Al respecto, Chevallard (1980) puntualiza :

En este contexto resultan válidos los conocimientos movilizados implícitamente, que los investigadores utilizan sin nombrarlos ni definirlos en términos científicos y se les llama noción protoinvestigación; los conocimientos movilizados explícitamente, que tiene un nombre, mas no han sido definidos científicamente y sólo han sido objeto de una "negociación", pero resultan claros y disponibles para los investigadores. Se les llama noción para investigación y se les describe como "nociones o herramientas" de la actividad investigativa. A esto puede sumarse el conocimiento producido o la producción de conocimientos propiamente dichos, es decir, nociones ya definidas, construidas, con significado y validez científica social. El conocimiento adquirido se entiende en esta investigación como el saber, es el conocimiento procesado y aprendido mediante la investigación. También conocido como conocimiento a posteriori y permite atender las necesidades encontradas (p.160).

Los dos primeros conocimientos, aun cuando sean de orden cotidiano, son el punto de partida para llegar a niveles de conocimientos superiores. Por esto son considerados básicos, útiles al tutor para investigar y asesorar una tesis y se manifiestan mediante un marco informacional sobre el área que se investiga y está en función del desequilibrio, de la necesidad detectada y de la intención.

La dinámica que se establece entre los conocimientos de entrada y los adquiridos construye un recorrido que acorta la acción tutorial dentro de una dinámica de exploración, descripción o comprensión o aplicación, para dar respuesta a la demanda de conocimiento de la universidad y el mercado.

### *Niveles Estructurales de la Acción Tutorial*

El conjunto de componentes que interactúan en un hecho o situación, en atención a una función, intrínsecamente se ubican en niveles que estructuran la acción y no pueden derivarse únicamente del marco de referencia del actor, sino que exigen previamente el análisis funcional de la situación y de las compilaciones introducidas por la interacción de una pluralidad de actores y el interés organizacional.

En este aspecto Parsons (1967) señala:

Una estructura es un conjunto de relaciones de unidades pautadas relativamente estables. Dado que la unidad del sistema social es el actor, la estructura social es un sistema pautado de las relaciones sociales de los actores. Sin embargo, es un rasgo característico de la estructura de los sistemas de acción social, encontrando el hecho de que en la mayor parte de las relaciones el actor no participa como entidad total, sino sólo en virtud de un sector diferenciado dado de su acción total (p. 85).

Este sector de la unidad de un sistema de relaciones sociales es llamado predominantemente "rol". Al respecto, González (1976) plantea que debe revisarse la precedente afirmación para decir que la estructura social es un sistema de relaciones pautadas de actores en cuanto a la capacidad de éstos de desempeñar "roles" los unos respecto de los otros. Tal vez sea esta la exposición más acabada que hace Parsons (1967) de su concepto de estructura. Para él un "rol" es, desde el punto de vista del sistema social, un elemento de instauración de la pauta generalizada de la

acción de sus individuos y componentes. El “rol” se define por las expectativas normativas de los miembros del grupo, tal como las formulan sus tradiciones sociales. Por tanto, esas expectativas pautadas definen la conducta adecuada de las personas que desempeñan ciertos “roles” impuestos, a la vez, por los motivos propios de aquel a quien incumbe el “rol” y por las sanciones de los otros. Conviene aclarar que ninguno de estos significados se corresponde con las acepciones oficiales de la palabra rol en español, sin embargo incluye referencias actualizadas que lo definen como tal.

El elemento fundamental estable de los sistemas sociales es la estructura de las pautas institucionales que definen los roles de los actores constituyentes de los sistemas. Parsons vincula la estructura social con las instituciones, puesto que en la composición de la estructura de los sistemas sociales entran tanto las instituciones como los valores y las colectividades.

Sin embargo, se aceptan, para el análisis y la explicación en este estudio, los planteamientos de Parsons : se llega a la estructura de una sociedad abstrayendo de la población concreta y de su comportamiento concreto el esquema o red, es decir, las relaciones que prevalecen entre el individuo y su capacidad de desempeñar roles, los unos respecto de los otro.



Con el mismo propósito de explicación, Parsons, expone que la categoría básica de toda descripción científica es el sistema empírico pero el segundo nivel es la estructura del sistema como tal, de construcción explicativa destinada a suministrar la clave de los hechos observados de la existencia social.

La acción tutorial como red de intercambio puede ser explicada mediante modelos que responden al interés individual y colectivo, se ancla en una organización universitaria y cumple tres funciones básicas : docencia , investigación y extensión, las cuales le dan identidad y legitiman sus “ roles”.

Este planteamiento remite a las pautas institucionales y organizadas antes señaladas. Al respecto, Senlle (1992) define la organización como un sistema de fuerzas cuya propia energía la retroalimenta. “Consta de parte y sistemas en los cuales cada componente o persona es importante cumpliendo un compromiso preciso” (p.27) .

Ahora bien, la tutoría como acción organizada tiene una intención individual y colectiva, en la cual la primera es una exigencia personal y la segunda, organizacional y ambas generan conocimientos para dar respuesta a la demanda social, académica y de mercado.

Desde esta perspectiva, Touraine (1989) categoriza la acción, desde un punto de vista estructural, en tres niveles por los rasgos actitudinales que presenta.

El primero de ellos, el nivel organizacional, que según el autor no caracteriza un movimiento netamente social y muchas veces se orienta hacia los elementos funcionales y organizativos, es racional y se aleja de su fundamento de dar respuestas a la demanda del contexto.

El segundo es lo que él llama la "institución", o sea, instituciones políticas, que generan una acción colectiva dirigida hacia el Estado en función de su transformación, Tampoco es éste un movimiento netamente social para el autor. Si se asocia con las políticas generales del sistema educativo: formar recursos humanos de alta calidad mediante una concepción escolarizada, donde el currículo tiende actualmente a garantizar a los estudiantes el tránsito ordenado por la escolaridad con fines de titulación, se pudiera inferir que progresivamente ha limitado su misión de generar conocimiento.

El tercer nivel es el de la historicidad, el cual según el autor, antes mencionado caracteriza un movimiento social. No se trata de una lucha por la transformación del Estado, "sino de una lucha por las transformaciones culturales en una sociedad dada" (p. 4). Esto significa que el análisis de la acción tutorial encuentra soporte en las experiencias y conocimientos que hasta ahora se han recogido de su práctica, para penetrar la cultura

legitimada intersubjetivamente por normas, valores, estrategias y presuposiciones y buscar en ella los obstáculos y fortalezas en los tres niveles de la acción.

Lo anterior reafirma la condición funcional - estructural de la acción tutorial y remite a otras fuentes de información que explican el comportamiento variable de los niveles de la acción , los cuales, integrados o de manera aislada, le imprimen intencionalidad a la acción.

Todo lo expuesto apunta a un sistema epistémico, que determina las aspiraciones individuales y organizacionales de la acción tutorial asociada con requerimientos de procesos que funcionan como condicionantes de la acción, vinculada con tres esferas del nivel funcional, donde interaccionan los conocimientos, las habilidades y las actitudes hacia la acción. Estos, a su vez, pueden ser transferidos y encontrados en los tres elementos básicos de toda organización : el proceso, las personas y el producto que respalda la organización.

### *Nivel Organizacional*

Toda organización, para alcanzar los fines que se propone, establece una serie de funciones las que no siempre resultan atendidas al tomar decisiones y ejecutar acciones en una organización; su operatividad está determinada por el cumplimiento de ciertos “roles” que puede estar

orientados hacia el mantenimiento organizacional o hacia la tareas propias.

Al respecto, Pietragalla (1976) sostiene que :

El grueso de las distintas funciones que debe cumplir una organización está destinado a la consecución directa o indirecta de sus fines o contribuyen a su mantenimiento. El cumplimiento de las funciones que le son propias obligan a sus miembros a adoptar criterios que hacen la existencia misma de la organización (p.201).

No obstante, en virtud de las demandas cambiantes del medio y las distintas formas que tienen los agentes de cumplir sus "roles", van redefiniendo muchas de sus funciones y, en algunos casos, generan conflicto entre sus objetivos.

Eso quiere decir que el currículo se convierte en una herramienta política para modelar el comportamiento de los tutores, tutorizados y de la organización, en procura de la producción de conocimiento en diferentes áreas que beneficie al tutorizado, a la universidad y al mercado. En este contexto , la investigación, como función básica de la universidad, se entiende como un conjunto de acciones intencionadas e interconectadas a las demás funciones, que permite conocer y transformar la realidad en atención a una demanda particular o colectiva de conocimiento.

La docencia es otra función universitaria que pretende la formación de recursos humanos mediante criterios de formación científica,

tecnológica y humanista para apoyar una profesión. En el nivel de postgrado, según Peñaloza (1995), “la docencia puede llegar a generar conocimiento o hacer realmente investigación en algunas asignaturas cuando se establece un verdadero contacto con la investigación” (p. 45).

La extensión universitaria se apoya en las anteriores y permite la interacción y el intercambio permanente y continuo entre la universidad, la comunidad y el mercado. Se sostiene en la acción tutorial e involucra al tutor, al tutelado, al currículo y a las instituciones intra y extrauniversitarias para dar respuesta a las demandas y oferta de conocimiento.

Estas tres funciones son el norte que orienta la acción tutorial y su disfuncionalidad genera entropía en la organización universitaria. Así pues, en la acción de tutoría por lo menos, el tutorizado y el tutor, consciente o inconscientemente, asumen “roles”. Estos, al particularizarse de una persona a otra, van generando subroles y diferenciando el cumplimiento de una tarea con respecto a otra, en un mismo tutor y contexto.

En efecto, Quinn (1995) define:

El rol como el conjunto de expectativas del propio individuo y de otras personas relevantes sobre la forma en que esa persona, debe actuar en una situación determinada. Una de las responsabilidades de la organización es clarificar los roles y

definir lo que espera de un individuo que desempeña un determinado puesto de trabajo y ocupa un cargo definido. La claridad en los roles implica la ausencia de dos condiciones negativas: la ambigüedad y el conflicto entre roles. “La ambigüedad surge cuando el individuo no tiene suficiente información, conocimiento, ni dispone de las actitudes y habilidades requeridas” (p. 243).

De tal suerte que una de las responsabilidades del postgrado es clarificar los “roles” del tutor y definir lo que se espera de él, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. En fin, los “roles” responden a estas esferas y según la manera cómo se crucen conformarán subroles, organizados y ejecutables durante la acción.

En esencia, toda organización exige a sus actores cierta responsabilidad de tomar decisiones y ejecutar “roles” que le son propios, dentro de exigencias colectivas e individuales, es decir, ratifica el hecho de que toda organización está estructurada por un conjunto de funciones que requieren ciertos “roles”, los cuales al interactuar en unidades independientes, se cruzan y adaptan entre sí, en correspondencia con las exigencias de organización, proceso y personas que estructuran la acción.

En este marco de idea, Parsons (1956) separa la acción social en cuatro subsistemas principales, basándose en el funcionamiento de los “roles”, o sea, en el desempeño de los individuos dentro de cada una de las posiciones sociales que le toca cumplir, y le asigna intencionalidad,

clasificándolos en los cuatro subsistemas siguientes que permiten explicar los “roles” del tutor en el postgrado:

1. El adaptativo: actúa en atención a las funciones de la organización y a las condiciones mediante las cuales deben realizarse, es decir, genera un modelo organizacional con cierta particularidad capaz de caracterizar la acción desde un solo ángulo.

2. De fines: se asocia con las actitudes que operan, en toda organización dentro de los tres elementos que la definen como tal: el proceso, las personas y el producto de esas interacciones, dentro de una red donde se fija la misión del postgrado, la producción de conocimiento útil y válido.

3. Latencia: se vincula con los valores y normas externas e internas a la organización, los cuales deben mantener una conducta estable, introduciendo en la conciencia de sus miembros la necesidad de adoptar como propios esas normas y valores para que, al actuar todos ellos, mantengan cierta coherencia y homogeneidad.

4. Integración: es una función de la misma organización para sobrevivir en el medio. Presupone preservar su integridad. Por ello induce a sus miembros a que se conformen internamente (p. 16). La acción busca cierta unidad, armonía o uniformidad de pensamiento para que los conflictos

se resuelvan y se garantice la consecución de sus propósitos. Esto demanda ver la acción tutorial dentro de los principios de variabilidad, producto del comportamiento diferenciable del hombre, y de integralidad que procura la uniformidad y la sincronización de las acciones.

Así mismo, Quinn (1995) agrega:

Existen dos roles básicos en la organización: el rol de mantenimiento y la tarea; la primera vinculada con el comportamiento y se centra en lo que se quiere conseguir. El rol de mantenimiento del grupo centra el comportamiento en como se logra la tarea, se vincula entonces con el proceso. De los roles se desprenden sub-roles asociados igualmente a la tarea y al mantenimiento organizacional (p. 243)

En la acción tutorial, los “roles” legitiman la institución universitaria y se vinculan con las metas organizacionales o de trascendencia sociocontextual y académica. Se evidencia en ella un carácter institucional con un sesgo escolar. Así se presenta al analizar los artículos del reglamento de postgrado, donde el tutor asume un papel de asesor de investigación.

Pizzolante (1996) plantea:

Que son varias y muy importantes las condiciones personales que el asesor debe exhibir para desarrollar con acierto sus funciones, provengan de cualesquiera de las ramas científicas o humanistas. “ Debe ser un individuo con gran capacidad de análisis global de situaciones, certero en sus procesos de síntesis y con una pronunciada vocación y facilidad para el aprendizaje. El asesor es un profesional de la persuasión que debe, antes de sembrar grandes ideas, preparar el terreno para que ellas tengan la posibilidad de florecer, contribuyendo al éxito de los demás e incentivando su participación, ese es el camino



para iniciar una buena relación. El reto de todo asesor, servir de apoyo para opinar con firmeza y formular estrategias y planes de acción” (p.p. 97-102).

Es decir, el tutor, cuando ejerce el papel de asesor, apoya la condición individual de la investigación, las decisiones de los tesisistas e incluso las desavenencias filtradas desde los programas y que afectan la toma de decisiones del tesisista. En este sentido, el asesor es un especialista en contenido y metodología, es un consejero que ayuda al tutorizado en partes específicas del proceso de investigación, con una visión global del proceso y una formación sólida en el área del conocimiento.

De igual modo, Swieringa (1995) reporta que el asesor “debe ser tanto un experto como alguien que brinde apoyo y debe ser capaz de manejar los procesos así como los contenidos” (p. 151).

En un marco observacional, se encuentra que el tutor en el postgrado es un asesor de contenido y metodológico, que legitima la permanencia y egreso del tesisista, soportado en la elaboración, presentación y evaluación de un trabajo de grado. El papel del asesor se ha legitimado en el postgrado y en algunos casos se ha aislado de su función operativa, asumiendo tendencias tradicionales que distancian la investigación de la docencia y de la extensión universitaria.

### *Nivel Personal y Variabilidad de la Acción Tutorial.*

La interacción que establece la acción tutorial entre el tutor ,el tutorizado, la organización y el proceso de investigación hace difícil explicar la acción tutorial desde un modelo único. En todo caso, es necesario atender su condición de variabilidad de un contexto a otro y dentro de un mismo contexto de estudio.

En esa misma línea de análisis, Urdaneta (1997) reportó que con frecuencia sobre una misma mesa se reúnen personas con gran autoridad y solvencia académica que tienen opiniones diferentes y a veces opuestas sobre la forma como se deben conducir o evaluar ciertos aspectos de un trabajo o tesis” (p. 97).

Sin duda, en la acción tutorial se observan diferentes estilos de pensamiento que van generando maneras particulares de abordaje de la tutoría y de la investigación, dependiendo de las actitudes, conocimientos y habilidades que aporte y de su ubicación en los niveles de la acción tutorial. Esta variabilidad en el comportamiento del tutor se transfiere igualmente a las exigencias del hacer científico, donde un mismo problema puede ser abordado teórica y metodológicamente por diferentes vías.

Terry (1992) trata de explicar, mediante modelos teóricos, el comportamiento diferenciable del hombre en la toma de decisiones, o sea, su acción. Entre esos paradigmas se resaltan los siguientes:

1. Modelo de Racionalidad: La racionalidad es una característica que debe prevalecer cada vez que se analiza una decisión, teniendo en cuenta que existe un gran desacuerdo en las opiniones, lo cual hace necesaria la presencia de un juicio que, racionalmente, conduzca el proceso hacia la solución de problemas. Una manera de definir la racionalidad es utilizar términos económicos y considerar la decisión racional como aquello que maximiza objetivamente la ventaja de una persona. Otra forma conceptual de racionalidad es consistir en examinar sencillamente el proceso de decisión propiamente dicho y determinar si es ordenado y lógico, si sigue una evolución secuencial y sistemática, que lleve al encargado de la toma de decisiones desde la identificación del problema hasta su solución.

2. Modelo de Enfoque Social: los enfoques de comportamiento interpersonal y grupal han originado los estudios de relaciones humanas como subtemas sociales. En la acción tutorial estas presentan tres elementos básicos : la agrupación, la interacción y la intención manifiesta en el contexto social.

3. Modelo de Enfoque Instrumentista: “ consiste en la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos científicos a la resolución de problemas

relativos a la operación de sistemas, a modo de orientar a los que controlan el sistema hacia las soluciones óptimas. También se describe como el uso de instrumentos que favorezcan la toma de decisiones” (p. 85).

Estos modelos son transferibles y permiten explicar los estilos tutoriales asociados a los niveles de la acción, lo cual significa que el estilo del tutor está mediado por estos modelos o por la tendencia hacia uno u otro.

Padrón (1995) propone:

Un "modelo de variabilidad" de los procesos de investigación en educación, y lo reseña mediante dos estructuras que categoriza como "sincrónica y "diacrítica", vinculadas ambas con los "estilos epidémicos" que operan a nivel personal y organizacional entendidos como configuraciones cognitivas constantes, que definen esquemas operativos típicos, para la adquisición de conocimientos en el individuo y en las organizaciones. Es decir, existen configuraciones cognitivas, actitudinales y habilidades que distinguen entre sí a los individuos y las organizaciones y que los patrones de configuración cognitiva que diferencian a los individuos entre sí, en el plano de la psicología ordinaria, son los mismos que diferencian entre sí a los distintos esquemas epistemológicos en el plano de la ciencia entre estos: Inductivo-Concreto (empirismo), Deductivo-Abstracto, Introspectivo-Intuitivo (fenomenología) (p. 8).

Según este autor, la importancia de estudiar estos enfoques y estilos epistémicos radica en que las variaciones del proceso investigativo se inician desde allí y están determinadas por los conocimientos de entrada y salida del tutor, los papeles que desempeña, los métodos de abordaje del

proceso y las actitudes que asuma ante la organización, la persona y el proceso. Esto remite a diversos comportamientos : el estilo inductivo-concreto (empirismo), que se apoya en estructuras observacionales y esquemas aritméticos; el deductivo-abstracto (racionalismo), que atiende estructuras teóricas, esquemas lógico-formales y el introspectivo-Intuitivo (fenomenología), vinculados con estructuras iterativas y socio-históricas y esquemas simbólico-culturales. Esto se asocia a la estructura sincrónica de la acción tutorial, que puede ser analizada mediante dos vertientes o canales de entrada, lo organizacional entendido con un conjunto de rasgos adscritos al contexto inmediato del investigador, y lo personal, conjunto de rasgos atribuible al investigador como individuo.

Luego, los rasgos organizacionales y los personales, según el estilo epistémico que se conjugue, interactúan recíprocamente hasta llegar a definir ciertos valores particulares en tres campos de variabilidad : el campo experiencial, donde se determinan ciertos sistemas de valores y de concepciones sobre la ciencia; el teórico informacional, donde se privilegian ciertos cuerpos de conocimiento e información y el campo metodológico-operativo en el cual se estructuran determinadas rutinas procesales e instrumentales.

En el mismo marco de variabilidad del comportamiento humano, Beauport (1995) propone establecer conexiones entre los diferentes estilos

de pensamientos para fortalecer el conocimiento, la habilidad mental, el poder y la inteligencia, y señala:

Existen dos lentes diferentes para actuar y percibir el mundo, y aportan claridad en la explicación de nuestra oposición del uno con el otro, individual y socialmente. El hombre asume un conjunto de características que lo identifican y lo diferencian dependiendo de cómo se ubique en dos grandes hemisferios: el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo, los cuales, a su vez, conforman la base de cuatro tipos de inteligencias o de pensamiento que median entre lo racional y lo asociativo, ambas inteligencias o estilos de pensamiento no son opuestas y eventualmente una u otra han de ser utilizadas recíprocamente, o una en sustitución de la otra. Los dos son procesos gemelos de pensamiento. La inteligencia racional hace conexiones de manera secuencial y la asociativa las hacen al azar. En ciertos casos uno es el apropiado, en ocasiones, el otro y circunstancialmente en forma conjunta (p.p 26-39 ).

En ese contexto, el hombre asume un conjunto de características que lo identifican y lo diferencian dependiendo de cómo se ubique en dos grandes hemisferios: el derecho y el izquierdo. Estas inteligencias o estilos de pensamiento racional y asociativo no son opuestas y han de ser utilizadas recíprocamente como ya se mencionó.

Ambos estilos permiten caracterizar al tutor en un momento dado, quien puede, en ciertas condiciones o hechos, ser extremadamente racional o manejar decisiones que requieren exactitud o un mayor acercamiento a la comunidad o al hecho que se investiga, o ser extremadamente asociativo para conocer una persona o a un grupo y elevar su nivel de integración e intervención. Asimismo, asumir comportamiento espacio visual, capaz de ver imágenes internas. Dicho de otra manera,

poder visualizar lo ideal o lo posible antes de proceder a actuar concretamente. Puede, también, ser intuitivo, con capacidad de conocer desde adentro por percepción directa , sin procedimientos conocidos, apoyado en su sistema de creencias.

Para superar estas diferencias de los estilos de pensamiento, Beauport (1995) propone una ley de conexiones diversas para aprovechar el patrón o patrones que el tipo de pensamiento va conformando en las organizaciones. En el caso particular del tutor lo ubica dentro de lo que ella llama inteligencia superior y lo conduce a revisar sus patrones de comportamiento para asumir posiciones cónsonas con los “roles” y funciones que le son propias.

A pesar de ello en el plano observacional se encuentra que el tutor de postgrado tiene una tendencia a seleccionar a los tesisistas y el tema de investigación, dependiendo del estilo de pensamiento que lo caracterice . Es decir, se encuentran tutores con una productividad científica, puede ser ubicada dentro de un solo método y estilo de pensamiento, sea este fenomenológico, inductivo, deductivo y pocas veces se consiguen tutores que atiendan el área que investigan desde diferentes posiciones o estilos epistémicos. Esto ha generado que, en innumerables ocasiones, se desaproveche el estilo de pensamiento particular del tesisista y el método de abordaje que requiere un hecho en determinado contexto de

estudio o la oportunidad de validar una teoría dentro de diferentes campos disciplinarios.

De lo contrario, se deduce que las variaciones de la acción tutorial en sus diferentes niveles organizacionales y procedimentales responden a estilos de pensamientos como patrones de entrada, proceso y salida. Es decir, es allí donde se inician las variaciones de la acción tutorial o los estilos de tutoría, entendidas como el conjunto total de intercambio entre el tutor y el tutelado, que responde a un grupo de componentes que se conectan en el continuo del proceso de investigación y hacen diferenciable la acción.

#### *Nivel de Proceso-Teoría de la Investigación.*

El nivel de proceso en la acción tutorial compromete la investigación. Por tanto, así como es posible hablar de acción dentro de una estructura funcional que une determinados elementos en condiciones particulares, también es posible referirse a una teoría de la investigación ensamblada en el nivel estructural, sin desconocer que esto remite a una temática polémica, siendo imposible abarcar todas las posibilidades de la definición de investigación, que introducen la diversidad de enfoques que han tratado de explicarla.

En efecto, no se pretende confrontar posiciones teóricas contradictorias. En todo caso, el interés radica en analizar la estructura del proceso de investigación como un componente más de la acción tutorial, en



una doble orientación, como proceso y como función universitaria, lo cual conduce a su intención de producir conocimiento o reglas de acción fundadas en un conocimiento previo, validado en los hechos concretos y del cual se desprende la respuesta a una necesidad colectiva e institucionalizada

En este orden de idea, Namakforoosh (1995) entiende la investigación como una acción que implica una serie de actividades, unas en forma secuencial y otras en forma simultánea, en procura de una toma de decisiones en diferentes etapas de la investigación "(p. 56). Esta definición se inclina implícitamente hacia la investigación como vía para tomar decisiones, con criterios de secuencialidades, simultaneidad, interés particular e institucional.

En la investigación como proceso se encuentra el componente lógico-estructural, donde aparecen tres campos esenciales de variación: el metodológico, el empírico y el teórico, aspectos comunes en cualquier investigación. Lo metodológico se refiere a la estructura operativa de un trabajo que se asocia con las habilidades para trasladar teorías y métodos sin alterar su significación original o retribuir teoría. Lo empírico está vinculado a aspectos observacionales y lo teórico aborda tanto a los sistemas explicativos de soporte o entrada, como a los sistemas explicativos de construcción o salida (resultados).

En planteamientos anteriores se analizó que la práctica tutorial establece procesos tutoriales diferenciales, producto de las combinaciones que el tutor establezca entre lo metodológico, las experiencias y las teorías de abordaje. Así, dependiendo del estilo de pensamiento, la acción puede ser mas o menos racional, asociativa, inductiva o intuitiva (fenomenológica). No obstante, la continuidad, la secuencialidad o la simultaneidad que establece delinean un proceso que va desde la exploración, descripción, contratación, explicación y aplicación, conformando tipologías de investigación.

Ahora bien, dentro del proceso lógico - estructural se define el tipo de estudio que ha de ser realizado por el tesista, determinado por las hipótesis o preguntas de investigación, es decir, se define el diseño de investigación para aplicarlo al contexto particular del estudio. El termino "diseño", en la apreciación del autor Christensen (1980), se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación. El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, para contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en especial.

La intención de este planteamiento no es estudiar los diseños de investigación, sino crear un punto para llegar a las tipologías o secuencias de investigación.

Estas tipologías pueden ser interconectadas considerando el progreso diacrónico de la producción de conocimiento, donde los estudios comienzan con una fase descriptiva, sigue una explicativa, pasa a una contratación y termina con la aplicación, para indagar en la práctica y extraer un nuevo problema. En esta última opción, se arma una red de oportunidades de direccionar la investigación e innumerables problemas o redes de investigación; unas requieren tratamientos particulares; otras, procesos amplios y de mayor alcance que se logran integrando las tipologías de investigación, teniendo en cuenta que los procesos aislados limitan la validez de la investigación.

Entre las tipologías más difundidas se encuentran los estudios descriptivos, los cuales tienen como propósito describir situaciones y eventos, llegar a informar cómo es y se manifiesta determinado fenómeno.

Los estudios correlacionales van más allá y se nutren de la descripción previa. Tienen como finalidad medir dos o más variables para ver si están relacionadas o no con los mismos sujetos.

Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que mientras éstos últimos se centran en medir las variables individuales. Este tipo de estudio evalúa el grado de relación entre dos o más variables. Las dos tipologías anteriores apoyan los estudios explicativos que van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos y

del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales.

Es importante destacar que las investigaciones explicativas son más estructuradas que los otros dos tipos tratados y, de hecho, contienen los propósitos de ellas (descripción y correlación), además de proporcionar un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia. Es decir, la investigación correlaciona, tiene en alguna medida un valor explicativo, aunque parcial y se asocia con el estilo de pensamiento racional que procura, mediante la explicación de los hechos o fenómenos, construir modelos teóricos que permiten disgregar sus componentes básicos significativos.

En cuanto a las investigaciones aplicadas, la literatura revela que se vinculan con el "experimento", que puede tener - al menos - dos acepciones: una general y otra particular. La general se refiere a "tomar una acción" y después observar las consecuencias de esa acción (Babbie, 1979). Esta concepción de seleccionar una acción y después observar las consecuencias o transformaciones de esa acción se han convertido hoy en criterio de peso para explicar el comportamiento o la exigencia inicial de los estilos de pensamientos inductivos e intuitivos, por su comportamiento de entrada a la acción de investigación, donde la observación, la experiencia y el conocimiento previo son requisitos de la indagación.

Ambos enfoques procuran aplicar estrategias de acción. La diferencia radica en la tendencia hacia los procesos y en la neutralidad del investigador cuando se ubica en el estilo inductivo centrado en sus rasgos característicos, y en la condición de transformación y consenso que soporta la segunda.

En realidad, bien no es la intención del estudio analizar la concepción de experimento solo que presenta dos (2) modalidades que recogen todas las demás propuestas: el experimental puro y el cuasi experimental. La esencia de la concepción de experimento priva en su involucración con una manipulación intencional de la acción de investigación para analizar sus posibles efectos. Se refiere a un estudio de investigación en el que se controlan deliberadamente una o más variables independientes (causas), para analizar las consecuencias de esa operación sobre una o más variables dependientes (efectos), dentro de una situación de control para la investigación.

En lo que respecta a la investigación acción, esto se soporta técnicamente en la inducción. Así, Coll (1994) reconoce que:

Este tipo de investigación introduce una ruptura en las formas habituales de entender las relaciones entre conocer y actuar efectivamente, pone en evidencia la idea bastante aceptada de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible, de manera que se entiende que la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento (p. 9).

La investigación acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de una misma acción exploratoria.

En este sentido, la vinculación entre conocer y actuar significa, entre cuestiones, que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay modo de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda, si se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. Esto es así, porque cambiar la práctica es modificar la forma en que los prácticos la entienden y las pretensiones que tienen para ella. El significado y el valor de lo que se hace sólo se puede transformar en la medida en que se convierten las actuaciones y las perspectivas en objeto de investigación.

Por tanto, la investigación acción no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas y se dirige a transformar o mejorar la práctica, lo cual significa optimar tanto sus cualidades internas como las condiciones en que éstas ocurren.

Es necesario destacar que, algunas veces, una investigación puede transitar por las tipologías descriptiva, correlacional, explicativa o aplicada, pero no situarse únicamente como tal. Esto es, aunque un estudio sea esencialmente exploratorio, contendría elementos descriptivos, o bien un

estudio correlacional incluirá elementos descriptivos y lo mismo ocurre con cada uno de los tipos de estudio.

Asimismo, como se mencionó antes, una investigación puede iniciarse como exploratoria o descriptiva y después llegar a ser correlacional, explicativa y aun aplicada. Sin embargo, la preocupación por el conocimiento y sus vinculaciones organizacionales reclama un enfoque operativo cada vez más adaptado a las exigencias personales y procedimentales de la acción tutorial.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **El Método**

El enfoque que orienta este estudio es el etnográfico, entendido por Gallagher (1990) como una ciencia social rica en experiencia, que produce un alto número de datos descriptivos relacionados con el comportamiento de los grupos. En ella se realizan observaciones, se formulan descripciones y se buscan tipologías como medio de entendimiento de la realidad tal y como es percibida por el grupo estudiado, se evitan las definiciones establecidas y se busca interconexiones. Este enfoque es necesario cuando existe gran volumen de datos, los cuales deben ser organizados para darle sentido. Así mismo, los diseños, la recolección de los datos y el análisis se realizan de manera simultánea.

De hecho, el carácter etnográfico de la investigación se apoya en la convicción de que los conocimientos, las actitudes y las habilidades asumidas del ambiente van " internalizándose " e institucionalizándose y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal



de una organización.

De allí que el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado. Por ello, se aprovechó la experiencia de la investigadora en el postgrado, para sistematizar procesos, ideas e información que tuvieron gran valor para iniciar el estudio. Igualmente, la investigación propició un acercamiento planificado en cuatro programas de postgrado donde la investigadora tenía contacto directo con los tesisistas y con la organización como tal. Esto permitió el acceso a la práctica misma de la acción tutorial, como participante y como investigadora, y sistematizar experiencias integrando grupos interesados en la reflexión teórica y práctica para abordar el marco de referencia empírico de la acción tutorial. Asimismo, la investigación procuró la elaboración de un modelo que reprodujera la acción tutorial desde el plano de los hechos en los programas estudiados y de él se derivó la propuesta del programa de formación de tutores que aspira a crear un espacio de intercambio para ello.

### *Los Informantes.*

La investigación contó con 90 informantes, clasificados en 30 tutores, considerados informantes claves por desempeñarse en funciones de coordinadores de programas de postgrado y de investigación y extensión universitaria, pertenecientes a La Universidad del Zulia (LUZ), Universidad

Rafael Beloso Chacín (URBE), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Rafael Urdaneta (URU), Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Universidad Bicentenario de Aragua (UBA), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) y Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Todos estos programas concebidos en especialidades diversas.

**Cuadro 1**  
**Distribución de la Población**

INSTITUCIÓN	TUTORES POR SEXO	
	M	F
LUZ	3	3
UBA	3	1
UNERMB	1	3
URBE	0	2
URU	1	1
UNEFM	1	1
UNET	1	1
UCV	2	2
ULA	1	1
UCLA	1	1
SUBTOTAL :	14	16
<b>TOTAL :</b>	<b>30</b>	

En el cuadro No. 1 se observa la distribución de la población de tutores, 30 en su totalidad, pertenecientes a 10 universidades del país, entre éstas: instituciones nacionales, autónomas, experimentales y privadas. En

esta investigación se concibe al tutor como un profesional que adquiere formalmente un compromiso frente a una institución y con un tutorizado, para asesorar, orientar, facilitar y legitimar un trabajo de investigación.

Además, se obtuvo información de 60 tesis, repartidos así: 30 egresados y 30 activos de diferentes universidades y especialidades, como se presentan en el cuadro N°2

**Cuadro 2**  
**Distribución de la Población**

INSTITUCIÓN	EGRESADO		ACTIVO		TOTAL
	M	F	F	M	
LUZ	4	2	6	1	13
UBA	3	0	2	2	6
UNERMB	3	2	3	2	9
URU	1	1	1	2	5
UMEFM	2	1	1	1	6
UNET	2	0	1	1	4
UCV	2	1	1	1	7
ULA	1	1	2	1	4
UCLA	2	2	2	0	6
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>60</b>

En el cuadro N° 2 se observa la distribución de la población de tesis, 60 en su totalidad, pertenecientes a 10 universidades del país: nacionales, autónomas, experimentales e instituciones privadas. Es importante destacar que el tutelado es un estudiante inscrito formalmente que realiza un trabajo de grado, mediante un proceso de investigación individual, bajo la asesoría de un tutor, quién legitima sus acciones para

aspirar al grado de Magíster, dependiendo de los logros que adquiriera en el proceso. Para efectos de este estudio se clasifican en:

- Tutelado egresado: se define como aquel que culminó el postgrado y, por tanto, su tesis de grado.

- Tutelado activo: aquel que actualmente realiza su tesis de grado y está activo en el proceso tutorial.

### *Instrumentación.*

Entre las técnicas de recolección de datos utilizadas se encuentran la entrevista estructurada, aplicada a los tutores para caracterizar los niveles estructurales y funcionales de la acción tutorial a partir de las categorías: esferas de conocimientos, habilidades y actitudes. De esta última se extrajo el nivel estructural asociado con la tendencia del tutor hacia uno u otro componente: personal, organizacional y de proceso, transmitida a través de la entrevista. Esta asociación se hace por consideraciones teóricas, en las cuales para explicar la estructura de una acción se ha de partir del concepto de función. La entrevista se estructuró en tres partes, que se especifican a continuación :

a) La información sobre la finalidad de la entrevista.

b) La presentación por parte del investigador, quién informa al entrevistado su condición de informante clave.

c) Siete ( 07) preguntas abiertas y asociadas explícitamente con las categorías planteadas.

La técnica de la encuesta se aplicó a los tesisistas, mediante un instrumento denominado “hoja de vida” ,la cual tuvo como finalidad indagar el nivel funcional y estructural asociado con las categorías establecidas.

La encuesta invitó al informante a una reflexión sobre su experiencia como tesisista en el postgrado. Asimismo presentó una pregunta abierta con la finalidad de obtener un modelo de tutor y de su comportamiento en la acción tutorial, desde la opinión de los tesisistas activos y egresados. Ambos instrumentos permitieron tener una doble visión de la acción tutorial en los niveles y componentes que se han gestado en el postgrado.

### *Fases del Proceso de Investigación*

En el proceso de investigación se cumplieron las siguientes fases:

1. Selección del escenario para la investigación.
2. Confrontación inicial del investigador con su experiencia en varios postgrados para conformar un marco de referencia empírica que sirvió para definir las categorías observacionales básicas.
3. Elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos para recoger la información de los tutores y los tesisistas

4. Establecimiento de las técnicas para sistematizar, clasificar y ordenar los datos empíricos.
5. Determinación, exploración y procesamiento de las categorías iniciales en atención al nivel funcional operacionalizado mediante las esferas de conocimiento, actitudes y habilidades en los tutores considerados informantes claves, con el fin de buscar los aspectos recurrentes en la información suministrada, como criterio para identificar las subcategorías de análisis.
6. Se extrajo, igualmente, de los datos suministrados por los tutores, las categorías y subcategorías constantes, con el fin de caracterizar la acción tutorial en el postgrado. Para ello, se utilizó la frecuencia y el porcentaje como insumo para caracterizar al tutor, teniendo como recurrentes aquellas subcategorías y categorías que se alcanzaron entre 15 y 30 respuestas, es decir, aquellos puntajes que se ubicaron por encima de la media, como se presenta en la escala.

**Número de informantes claves: 30**

**No significativa**

*De 1 a 14*

**Significativa**

*De 15 a 30*

Así mismo, en esta fase se analizó la hoja de vida entregada al tesista para que expusiera su experiencia como tutorizado en el postgrado, se

procesó mediante las mismas categorías y subcategorías y con la misma escala para prevenir la información recurrente. Esto fue útil para obtener una versión general de la acción tutorial en el postgrado.

7. Ordenamiento y categorización de las entrevistas por tutor, en función de la frecuencia de las esferas de conocimientos, habilidades, y actitudes.
8. Caracterización y ordenamiento de los estilos en atención a las esferas de conocimientos, actitudes y habilidades que resultaron coincidentes en los modelos particulares de tutores.
9. Descripción y análisis de cada uno de los niveles funcionales y estructurales en atención a categorías y subcategorías que particularizan la acción tutorial.
10. Procesamiento de las teorías de base y confrontación de las observaciones con los datos para generar las derivaciones del modelo.
11. Diseño del modelo en atención a los niveles funcionales y estructurales que lo definen dentro de una situación de acción.
12. Validación del modelo recurriendo por segunda vez a los informantes para indagar si ellos se consideraban representados en el modelo.
13. Elaboración de un programa de formación de tutores derivado del modelo teórico propuesto.

14. Finalmente, validación con un grupo de tutores del programa para realizar los ajustes pertinentes.

### *Técnicas de Análisis de los Datos*

Para el análisis de los datos se utilizó el método de análisis de texto para la entrevista y una sistematización de los datos preestablecidos a través de una encuesta y entrevista a informantes claves. Se utilizó el método propuesto por Padrón (1996), quien se apoyó en el análisis de la interacción comunicacional que establece la entrevista a partir de tres de sus cuatros elementos básicos, los cuales son:

La pragmática, en primer lugar, vinculada con una situación socioespacio temporal, o red preposicional, intenciones, convenciones de acciones. En este contexto, se extraen los conocimientos del tutor en las dos subcategorías propuestas.

El segundo elemento es la semántica que permite una moderación e interpretación a partir de ciertas herramientas teóricas y metodológica. Esto se conecta con la categoría métodos de abordaje y “roles” que, se cumple.

El tercer elemento, la sintáctica, proporciona las herramientas para explorar los valores intrínsecos e instrumentales del investigador sobre la base de un sistema de signos relacionados con las actitudes del investigador extraídos del ser, es, deber y tener. Estos signos comprende a una



intercalación comunicacional que conforman una red para delinear la acción tutorial en el postgrado.

### *Descripción de Categorías Conceptuales Básicas de Análisis*

Se planteó, en el estudio empírico, un análisis funcional de entrada apoyado en tres categorías básicas enmarcadas en las tres esferas de conocimiento, habilidades y actitudes.

Esas esferas permitieron explicar, igualmente, el comportamiento de los tutores, de la organización y de los procesos de investigación filtrados en la teoría de la acción que argumenta que esta es, ante todo, un sistema de funciones estables y regulares defendidas dentro de un marco estructural. Entre las esferas se encuentran:

1. Esfera de Conocimiento: se entiende como un marco informacional que sustenta las necesidades y sirve de referencia para la acción. Entre las subcategorías de ésta se encuentran:

1.1.- Conocimientos de Entrada: son aquellos considerados básicos y requeridos por el tutor para asesorar una tesis. Se manifiestan mediante un marco informacional sobre el área investigada y están en función del desequilibrio o de la necesidad detectada.

1.2.- Conocimientos Generados: son los obtenidos a posteriori, que sirven para atender las necesidades encontradas. Esto quiere decir que la

tutoría se genera un conocimiento, de soporte para explorar, describir o intervenir, para dar respuesta a la demanda de conocimiento de la universidad y del mercado.

2. Esfera de las Habilidades. se describe como un marco operacional útil para ejecutar los “roles” propios del tutor, determinado por los métodos de abordaje que lo hacen funcional para atender la realidad o intención de la investigación. Entre las subcategorías de ésta, se señalan :

2.1.- Métodos de Abordaje: son las herramientas o métodos usados por el tutor para estructurar metodológicamente las ideas y los procesos que caracterizan la acción de investigación.

2.2.- “Roles”: representan el conjunto de expectativas del propio individuo y de la organización sobre la forma en que esa persona debe actuar en una situación determinada.

3. Esfera de las Actitudes: es la tendencia del comportamiento afectivo del tutor en función de los componentes socio contextuales con base en el conocimiento que tiene sobre las personas, la organización y los procesos, de tal forma que las actitudes están asociadas con los intereses del tutor y las intenciones que lo mueven. Por lo tanto, inciden en el compromiso y en la disposición para dar respuestas a las demandas personales y organizacionales. Aun más, determinan el poder para

intervenir y calibrar el impacto del conocimiento en el mercado y en la comunidad. Entre las subcategorías de ésta se anotan :

3.1.- Actitudes Personales: vienen dadas por la orientación del comportamiento afectivo del tutor para responder a las necesidades personales del tesista durante la acción de investigación.

3.2.- Actitudes Organizacionales: tendencia del comportamiento afectivo del tutor para atender la acción tutorial como un proceso de gestión, organizado, sistemático e intencionado que da respuestas a las necesidades de la comunidad académica y del mercado.

3.3.- Actitudes de Proceso: reflejan la disposición del tutor para satisfacer las exigencias teóricas y metodológicas del proceso de investigación. Las categorías antes descritas hicieron posible delinear un perfil comprensible de los tutores, ubicados en estilos, dependiendo de cómo se comporte cada uno en las esferas de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes.

## **CAPÍTULO V**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

El análisis de los instrumentos se llevó a cabo mediante un enfoque cuali - cuantitativo. El análisis cualitativo permitió recoger información de los tutores y someterla a un proceso de categorización, jerarquización y análisis para caracterizar el comportamiento de cada uno. Luego, se integraron en un estilo dependiendo de su comportamiento dentro de las esferas y el nivel estructural de la acción tutorial. Así mismo, se procedió a caracterizar los niveles de la acción y se confrontaron con las teorías de base para derivar cuatro momentos de la acción tutorial.

El análisis cuantitativo permitió obtener una visión general de la acción de los tutores por esferas y componentes de la acción. Igualmente, se analizó la información suministrada por los tesisistas, para obtener una visión general del comportamiento de los tutores, manteniendo las mismas categorías. Posteriormente, se procesaron de manera general los rasgos de las esferas y componentes que prevalecieron y se ratificó la existencia de momentos en la acción tutorial, de acuerdo con la opinión de los tesisistas. Se compararon ambos datos para ver coincidencias y contraposiciones entre

los dos grupos con fines de caracterización. Los componentes de la acción tutorial que orientaron el análisis se muestran en el cuadro siguiente :

**Cuadro 3**

**Componentes Explicativos de la Acción Tutorial por Niveles**

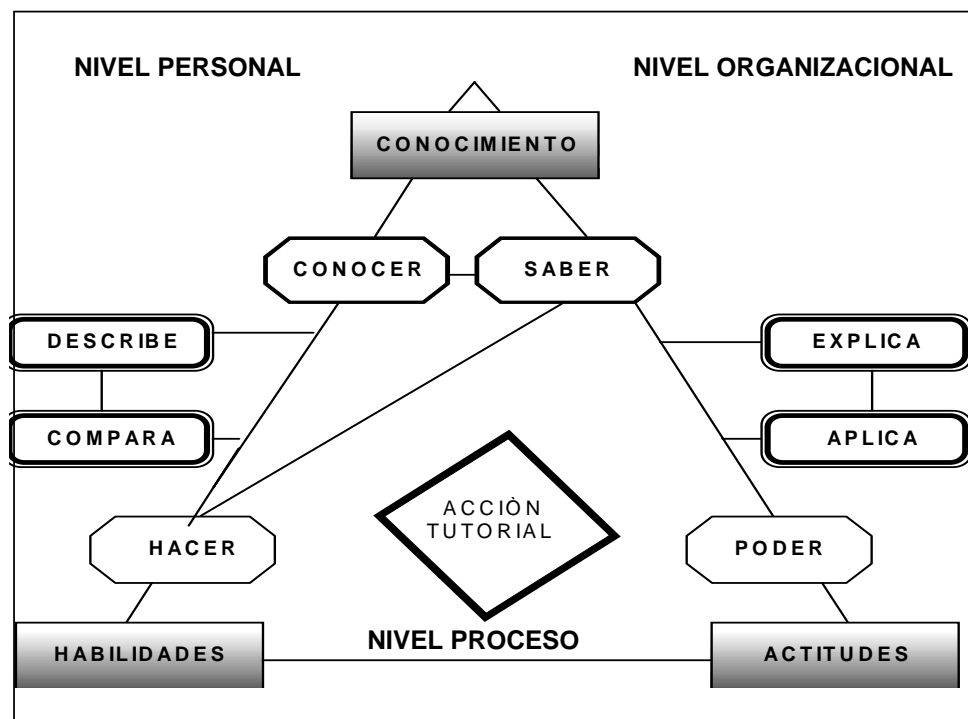
<b>ESFERAS</b>	<b>NIVELES</b>	<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>MOMENTOS</b>
Conocimientos	Persona	Descripción	Conocer
Habilidades	Proceso	Comparación	Accionar
Actitudes	Organización	Explicación	Saber
		Aplicación	Poder

Estos niveles y componentes se cruzan y van modelando una red donde interactúan los conocimientos, las actitudes y las habilidades. Los conocimientos se vinculan con el momento de conocer y se miden por el acervo de ellos, y, requerido por el tutor y por el momento de saber. Además se tomó en cuenta el conocimiento adquirido durante el proceso de investigación y el insumo para tomar decisiones.

La esfera de las actitudes enrumba la intención del tutor y esta dispersa por todo el proceso, diferenciando la manera de abordar cada momento. El poder se adquiere al asociar los componentes en la acción tutorial para dar respuestas a las necesidades iniciales que incluye el nivel

personal y trasciende a la organización que necesita ser atendida, considerando que en el análisis la tendencia o sesgo hacia sus funciones resultó vacía con respecto al nivel de proceso y al personal.

La esfera de las habilidades determina el momento del accionar o hacer y se mide por los “roles” que cumple el tutor dentro de la organización y por los métodos de abordaje utilizados para transitar el proceso. La conexión entre las esferas funcionales y los niveles estructurales, en lo que respecta al nivel organizacional, y de proceso (tipología y momento) se concretan en la pirámide del Gráfico 3.



**Gráfico 3**

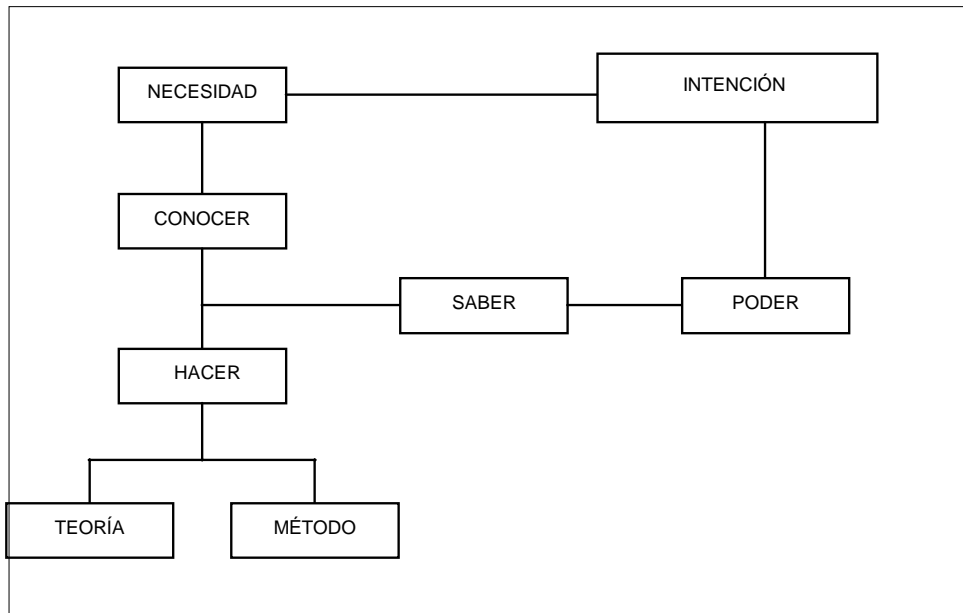
**Relación entre los Niveles de la Acción Tutorial**

Las esferas funcionales están representadas por las esferas de la acción tutorial que encuadran la pirámide y se presentan en interconexión con los Niveles Estructurales (N.E), en cuanto a los componentes Momentos de la Acción (M.A) y Tipología de Investigación (T.I).

El análisis parte del componente personal por considerar que es aquí donde se inicia la variación de una acción, en este caso la acción tutorial. Para abordar el comportamiento de los tutores por niveles, se procedió a clasificar el comportamiento de cada tutor, lo que generó cinco estilos, según la ubicación en los diferentes momentos de la acción. Al filtrar los datos por los estilos de pensamiento, se hallaron estilos y subestilos, con la siguiente clasificación: a) Estilo 1 : intuitivo centrado en sus rasgos característicos, con un subestilo centrado en el tesista. B) Estilo 2 : inductivo centrado en sus rasgos característicos, con un subestilo de tendencia hacia el nivel personal. C) Estilo 3 : racionalista centrado en sus rasgos característicos, como se ilustra a continuación.

#### *Descripción de los Niveles de la Acción Tutorial por Estilos de Tutoría Extraídos de las Entrevistas*

En cuanto al componente personal se obtuvo un primer estilo con rasgos característicos que lo colocaron dentro del pensamiento introspectivo, en el cual se concentraron en seis (6) de los treinta (30) informantes claves, cuyo comportamiento por categorías fue el siguiente.



**Gráfico 4**  
**Introspectivo Centrado**

En este estilo, el hacer es paralela al conocer. Hay una ruptura en las formas habituales de entender la continuidad entre conocer y actuar. Se convierte la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y hacer forman parte de un mismo momento exploratorio. En este sentido, la vinculación conocer y hacer significa, entre otras cosas, que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación.

El hacer se beneficia de la esfera de las habilidades. Allí el tutor asume un papel de facilitador de la investigación ; es asesor de contenido y



facilitador de aprendizajes en el proceso de investigación, planificador del tiempo y de la secuencia del trabajo, evaluador del proceso, guía y motivador de la acción de indagación.

En los métodos de abordaje el tutor exhibe destreza metodológica, para crear el modelo de investigación, integrar procesos y solventar problemas en la comunidad o en la organización de la cual forma parte. Incluye su capacidad para conocer a las personas, trabajen en equipo y emplear con libertad métodos y esquemas tan variados como lo es lo científico. Demuestra, además, habilidades, para la reflexión y el fortalecimiento teórico y metodológico, el manejo del sistema de información, la herramienta de comunicación y destrezas para construir y explicar mapas y modelos teóricos sobre la situación investigada.

En cuanto al conocimiento, incluye el básico requerido disgregado en conocimiento metodológico, líneas de análisis, conocimiento del entorno o contexto del problema, conocimiento del tema estudiado, conocimiento de la condición social de investigación y conocimiento amplio de la docencia e investigación, conocimiento del paradigma de la investigación, exigencia académica. Igualmente utiliza el conocimiento para detectar dificultades, para propiciar el trabajo en equipo y aportar modelos de investigación para establecer relaciones temáticas en atención a áreas problemas.

En lo que respecta al saber, el conocimiento generado o la

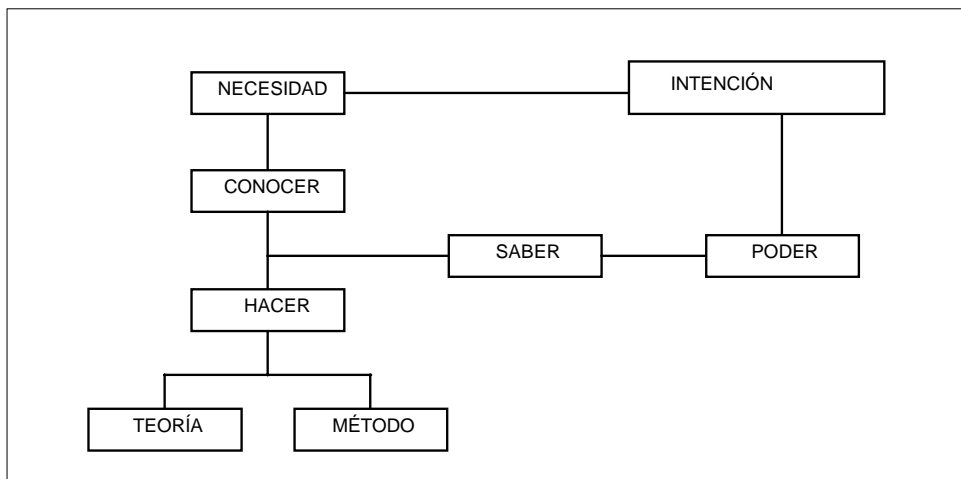
producción de conocimiento aporta modelos para explicar problemas y conocimiento en el área para investigaciones posteriores.

La esfera de las actitudes centra en las exigencias personales y atiende la cooperación del tutor y el tutorizado en la búsqueda de procesos interactivos. Las decisiones del tesista están determinadas por la comunidad. Por tanto, esta esfera amplía los agentes de investigación y compromete a la comunidad, ejerce una orientación cósmica en la investigación con respecto a las ideas y creencias hacia los agentes de investigación, en un marco de disciplina, libertad y autoresponsabilidad.

El nivel organizacional incluye las actitudes del tutor hacia las funciones que le asigna la universidad, es decir, lo vincula, mediante respuestas teóricas, con las necesidades sociales y procura su transformación, es decir, acepta responsabilidad en la resolución de los problemas que detecta en las comunidades.

Adicionalmente, en este nivel, el tutor evidencia respeto hacia las actividades planificadas, responsabilidad y ética para validar la acción de investigación, asume el compromiso con el tesista hasta que termina la tesis, o sea,, durante el desarrollo y su sustentación. La investigación se considera un proceso vinculado con la docencia. Por consiguiente, el tutor es asesor académico y atender los factores de vida personal y motivacional que afectan la productividad del tesista.

El nivel personal se caracterizó dentro del subestilo, como introspectivo, y en el concentraron cuatro (4) de los treinta (30) informantes claves en las categorías estudiadas.



**Gráfico 5**

**Introspectivo Centrado en el Tesista**

El comportamiento de los tutores en lo que respecta a los datos se ilustra en el modelo planteado en el Gráfico 5.

Los momentos conocer y hacer se conectaron con la acción característica en este modelo; el hacer determina el conocimiento socialmente útil. Se evidenció la necesidad de conocimiento sobre el problema y sobre la organización donde se generó.

La esfera de habilidades, en lo que respecta a los “roles” del tutor,

mostró, entre estos, al asesor de investigación y académico, al planificador del tiempo y orientador en el manejo del conocimiento y al facilitador del proceso. El método de abordaje incluyó la herramienta de orientación teórica y metodológica para la presentación y el estilo.

El saber o el conocimiento generado y la producción del conocimiento se dirigió a que los proyectos de investigación dieran respuestas a las demandas de conocimiento de la comunidad. Es decir, generó conocimiento socialmente útil. Permitió, igualmente, integrar la docencia, la investigación y la extensión, para intercambiar y validar los resultados de la indagación.

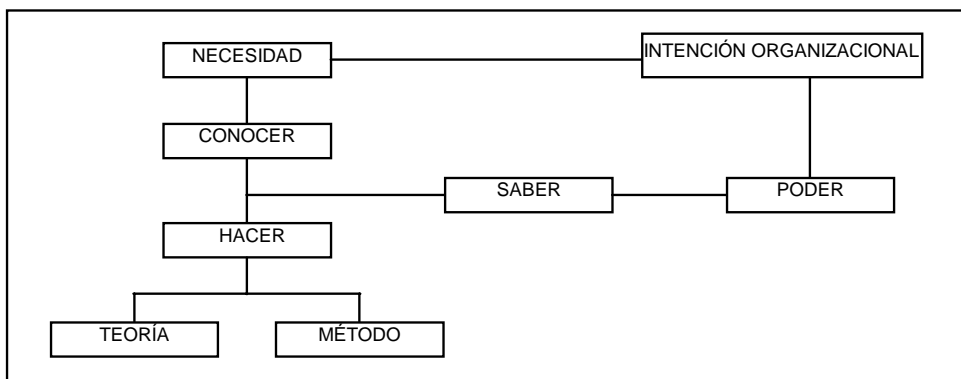
En cuanto a las actitudes que conformaron los niveles de la acción se observó que el tutor se apoyó en los logros personales y profesionales del tesista, y el respeto hacia las ideas de este. Se pusieron de manifiesto la ética y la responsabilidad del tutor durante el proceso de investigación. Además, proporcionó libertad para que el tesista fuera creativo en el proceso, integró la comunidad y privó en su conducta la motivación con respecto al conocimiento.

Hubo seguridad en la capacidad de producción del tesista, el tutor actuó como coautor del trabajo de investigación, la actitud fue abierta al cambio, se percibió sensibilidad humana, libertad de acción del tesista en el proceso e identificación con el área y el problema.

La actitud hacia la organización o el nivel organizacional enfatizó la productividad académica. Las actitudes hacia el proceso evidenciaron que el reto era lograr que el tesista culminara el trabajo de grado, independientemente de las tipologías.

El proceso se centró en el tesista y en la investigación. Esto incluyó respeto al proceso en la construcción de la investigación y libertad para llegar al camino científico. Se observó, la tendencia a optimizar la práctica, lo cual significó mejorar tanto las cualidades internas del tesista como las condiciones en que, el estudio ocurre y esta fue una la pretensión de contribuir a la mejora de la práctica.

En cuanto al nivel personal, el estilo se consideró inductivo centrado en sus rasgos característicos, y en él se centraron seis (6) de los treinta (30) informantes claves con el siguiente comportamiento por esfera y momento que se ilustra en el Gráfico 6.



**Gráfico 6**  
**Inductivo Centrado**

En este estilo el conocer fue observacional. Se partió de la premisa de que si conozco lo que voy a investigar, la investigación no tiene razón de ser. Los conocimientos básicos requeridos por el tutor exigieron conocimiento sobre el método científico, sobre el entorno para dar respuesta a la investigación, y para explorar la capacidad del tesista. Se incluyeron aquí también los conocimientos sobre una línea de investigación de soporte.

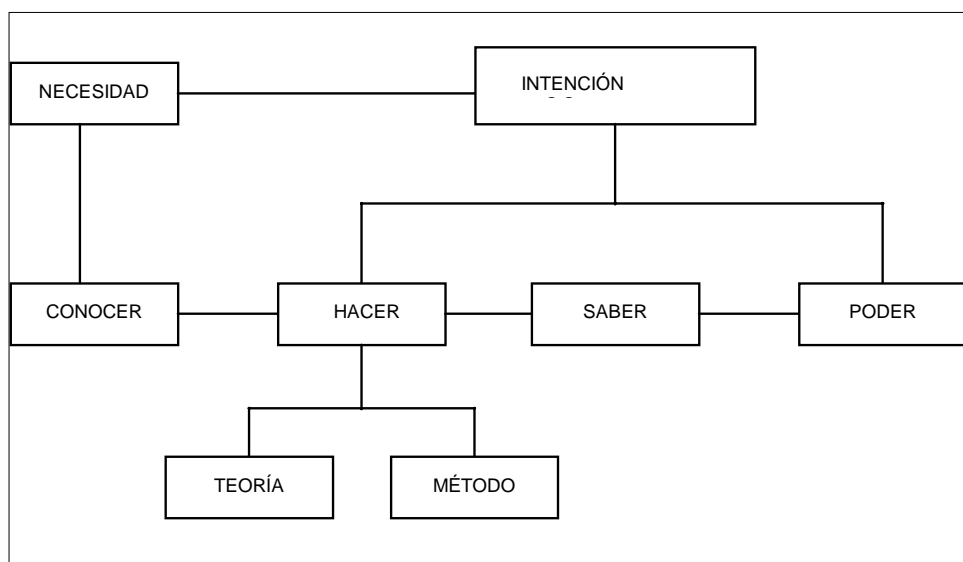
En lo que respecta al conocimiento generado o la producción de conocimiento, se aportaron posibilidades de publicación para fortalecer las líneas de investigación, al igual que se consideró esta producción como una vía para integrar la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En el hacer estuvieron presentes las actitudes y el método de abordaje asociado con el papel de investigador, facilitador, extensionista y líder en investigación. En ese método, se reflejó, entre las herramientas metodológicas, la capacidad del tutor para publicar y comunicar su producción, la capacidad para formar recursos humanos para la investigación, el manejo de métodos, del análisis estadístico y de sistemas de información.

En cuanto a los niveles de la acción tutorial, las actitudes se revelaron de la siguiente manera: en la actitud personal del tutor, se evidenció solidaridad entre el tutor y el tesista y disciplina durante la investigación, además, de buena disposición hacia la organización para crear un equipo

de investigación, específicamente la escuela de tutores, dar respuesta a la demanda científica y tecnológica y capacidad para generar cambios institucionales. En la actitud hacia el proceso, se obtuvo un comportamiento favorable hacia los momentos de la acción tutorial y seguridad del tutor y del tesista en el proceso de indagación.

En el subestilo del nivel personal inductivo centrado en la persona, se ubicaron cinco (5) de los treinta (30) informantes claves, lo cual demostró un comportamiento característico en cuanto a la esfera y el momento, tal como se presenta a continuación:



**Gráfico 7**

**Inductivo Centrado en el Tesista**

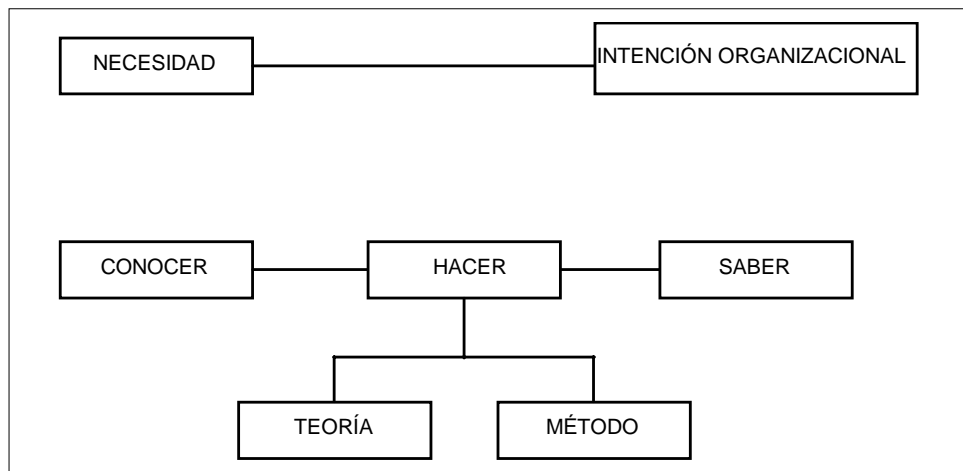
En el conocimiento requerido se identificaron solo las necesidades de investigación, mientras que en el saber o conocimiento generado o en la producción de conocimiento, se observó que el tutor que aportó sistematización de experiencia y conocimiento, logró integrar a los tutorizados en equipos de investigación, mostró experiencia en el área y dio la oportunidad de solucionar los problemas investigados.

En cuanto al hacer, se notó que prevalecieron los “roles” de investigador, asesor, facilitador, orientador, centrado en habilidades para formar al tesista y desarrollar la investigación en una secuencia lógica.

El poder asumió una tendencia en cuanto a la actitud personal del tutor, hacia el logro de la cooperación tutor - tutelado y la responsabilidad de mancomunar esfuerzos con el tesista hasta culminar la investigación, o sea, el proceso. Por su lado, la actitud organizacional resultó vacía en cuanto a las funciones de docencia y extensión y en cuanto al papel de gerente del conocimiento, pero prevalecieron la constancia y la responsabilidad hacia el proceso de investigación.

El estilo encontrado fue el racionalista - deductivo - abstracto, en el cual se concentraron nueve (9) de los treinta (30) informantes claves. Los rasgos característicos, de este estilo se representa en el siguiente modelo.





**Gráfico 8**  
**Racionalista Centrado**

En este estilo se observó el siguiente comportamiento por esferas : el conocimiento básico requerido por el tutor se centró en el área y el procuró la construcción de modelos a partir de criterios que validara la investigación. Con respecto a los conocimientos generados o la producción de conocimientos mediante la investigación (saber), se obtuvo, que el tutor proporcionó ideas para la investigación, demostró conocimiento del tema en una línea de investigación permitió el descubrimiento en conjunto, reveló dominio del tema objeto de estudio y, al final, logró un aprendizaje compartido tutor - tutelado.

El hacer se correspondió con las habilidades del tutor en cuanto a los “roles” de guía, gerente del conocimiento, investigador, planificador,

evaluador y orientador de la investigación e incluyó la organización del documentado en investigación y estructura de la investigación. Se soportó en las habilidades metodológicas, en las técnicas específicas para montar un proceso científico y en las estrategias para el manejo del tiempo.

La esfera de las actitudes o el poder para intervenir reforzó en el tutor la actitud de cooperación, de compromiso mutuo con el tutoriado y lo identificó como coautor del proceso de la investigación. No obstante, la responsabilidad en la elaboración de la tesis fue del tutorizado para forjar su personalidad de investigador.

Se evidenció, en la actitud, el apego a la normativa y la responsabilidad de la universidad de implementar un plan de formación de tutores. El proceso promovió la responsabilidad hacia la planificación de la investigación en un marco flexible. El conocer fue la base para la reflexión y la explicación mediante la generación de un modelo de abstracción de la realidad. Dicho de otra manera, predominó una teoría de base deductiva, de entrada al proceso y generadora de imágenes, supuestos e historia que el investigador lleva en su mente acerca de él, el proceso, los demás, las instituciones y el contexto.

La información obtenida se organizó por estilos tutoriales, distribuidos por institución y clasificada esta en autónoma, experimental y privada.

**Cuadro 4**  
**Distribución de los Tutores por Estilos**

ESTILOS	INSTITUCIÓN		
	AUTÓNOMA	EXPERIMENTAL	PRIVADA
ESTILO 1	2	2	2
ESTILO 2	3	1	0
ESTILO 3	4	2	0
ESTILO 4	5	0	0
ESTILO 5	6	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

Fuente: entrevista a los tutores.

*Análisis Cuantitativo de las Entrevistas y Encuestas para Generalizar la Información en un Nivel Funcional por Esfera*

El análisis cuantitativo permitió tener una visión de conjunto del comportamiento de los tutores por esferas a partir de su opinión y de los tutorizados, aportando aspectos característicos de la acción tutorial en el postgrado como se presenta en las tablas que siguen.

**Análisis de los Datos Aportados por los Tutores**

**Cuadro 5**

**Distribución Frecuencial de la Esfera Conocimiento**

C O N O C I M I E N T E S	SUBESFERA	ALTERNATIVA POR SUBESFERAS	FR	%
	S	CONOCIMIENTOS	Conocimiento del Área	28
Conocimiento Metodológico			28	93,3
REQUERIDOS		Información sobre el Problema	23	76,6
		Información sobre el Programa	21	70
		Dominio del Tema	23	76,6
		CONOCIMIENTOS	Conocimiento Metodológico	16
ADQUIRIDOS	Información sobre el Problema	28	93,3	
	Experiencia sobre el Proceso de Investigación	27	90	

**Fuente. instrumento aplicado a los tutores.**

En el cuadro No 5, se presentan los resultados del análisis frecuencial de la categoría esfera de conocimiento, como producto del

análisis conjunto de las subcategorías conocimientos básicos requeridos y adquiridos. El primero de ellos fue medido a través de las alternativas conocimiento del área

metodológico, información sobre el programa y el problema, el segundo a través de dominio del tema, conocimiento metodológico, información sobre el problema y experiencia sobre el proceso de investigación. Se observó que el mayor porcentaje de la subesfera conocimientos requeridos fue de 93,3% en las opiniones que correspondieron a la alternativa conocimiento del área y metodológico, seguida del 76,6% de información sobre el problema y 70% para información sobre el programa respectivamente. En la subesfera conocimientos adquiridos, se destacó el hecho de que la alternativa con mayor porcentaje fue información sobre el problema con el 93,3%, el 90% para la experiencia en el proceso de investigación el 76,6% para el dominio del tema y el 53,3% para el conocimiento metodológico.

De esto se infiere que la acción tutorial fija ciertos requisitos para transitar por ella, entre los que prevalecieron el conocimiento teórico y el metodológico, conocimiento del problema y de la información sobre las exigencias de la acción tutorial. El conocimiento sirvió de insumo para el accionar y, al mismo tiempo, el conocer y el accionar generaron otro momento : el saber o el conocimiento adquirido dentro de la acción tutorial. Y

lo cual según los datos recogidos, apoyó el dominio del tema, amplió los conocimientos metodológicos y la información sobre el problema y la experiencia en la acción de la investigación. Es importante destacar que no se hizo mención dentro de la información suministrada, al conocimiento científico útil para resolver el problema.

### Cuadro 6

#### Distribución Frecuencial de la Esfera Actitudes

	SUBESFERA	ALTERNATIVA SUBESFERA	FR	%
A		Seguridad	28	93,3
		Libertad	16	53,3
C	PROCESO	Respeto hacia las exigencia del proceso	28	93,3
T		Disciplina	21	70
I	ORGANIZACIÓN	Respeto a la Normativa de investigación	27	90
T		Libertad	20	66,6
U		Ética de investigación	22	73,3
D	PERSONAL	Compromiso con el tesista	28	93,3
E				
S				

Motivador del tesista	27	90
Cooperación	28	93,3

---

**Fuente. instrumento aplicado a los tutores.**

En el cuadro No. 6 se presentan los resultados del análisis frecuencial de la categoría esfera de las actitudes, como producto del análisis conjunto de las subcategorías actitudes personales, organizacionales y de proceso que generan tendencias o sub niveles. El proceso se midió a través de las alternativas seguridad y libertad en el proceso y respeto hacia las exigencias de éste y disciplina la organización, por la alternativa respeto a normativa de investigación y la tercera actitud personal, se mide mediante la libertad el compromiso con el tesista, la ética del investigador, la cooperación con el tesista y su motivación.

Se observó que el mayor porcentaje en la subcategoría proceso correspondió a las alternativas seguridad en el proceso, y respeto con el 93.3 seguida de libertad con un 53.3%, y disciplina en el proceso, con un 70%. La subcategoría organización, sólo presentó la alternativa respeto a la normativa con el 90%.

La subcategoría esfera de actitud personal, registró el mayor porcentaje (93,3%) en el compromiso con el tesista y la cooperación con él,

luego aparece la opción del motivador con el 90%, la ética del investigador con el 73.3% y libertad con el 66%. De esto se deduce que la subesfera personal reunió el mayor número de alternativas por esfera lo que reveló que la alternativa actitud organizacional resultó con una sola opción. Por tanto, no fue atendida por los tutores. El proceso presentó tres alternativas dentro del proceso seguridad, disciplina, libertad y respeto a las exigencias de la investigación.

### Cuadro 7

#### Distribución Frecuencial de la Esfera de Habilidades

	SUB ESFERA	ALTERNATIVAS SUBESFERA	FR	%
H		Facilitador	28	76,6
A		Investigador	30	100
B		Asesor Teórico	23	93,3
I	“ROLES”	Gerente de Conocimiento	16	53,3
L	DEL	Orientador	20	66,6
I	TUTOR	Planificador	21	70
D		Evaluador	27	90
A		Manejo Estadístico	20	66,6
D	MÉTODOS	Manejo Metodológico	28	93,3
E	DE	Planificador del Tiempo	23	76,6
S	ABORDAJE	Manejo de Instrumentos	22	73,3



de Medición		
Manejo del Modelo	16	53,3
Teórico		

---

**Fuente : instrumento aplicado a los tutores**

En el cuadro No. 7 se recogen los resultados del análisis frecuencial de la categoría esfera de las habilidades, como producto del análisis conjunto de las subcategorías, “roles” del tutor y herramientas de abordaje. La primera de ellas, se midió a través de las alternativas facilitador, investigador y asesor teórico, gerente de conocimiento, orientador, planificador y evaluador.

La segunda, por medio del manejo metodológico, estadístico planificación del tiempo, manejo del instrumento de medición y manejo del modelo teórico. Se obtuvo que el mayor porcentaje fue para el rol de investigador con el 100% de las opiniones, seguida de 93,3%, para la opción asesor técnico, el 90.% para evaluador y el 76,6% para el facilitador y 70% para planificador.

En conclusión, se destacaron las alternativas investigador (100%), asesor teórico (93,35), evaluador (90%), facilitador (76,6%) y planificador (70%). En lo que respecta a los métodos de abordaje, el porcentaje mayor se concentró en el manejo metodológico con el 93,3%; planificador del tiempo con el 76,6%; manejo de instrumentos de

medición con el 73,3; manejo estadístico con un 66,6% y manejo del modelo teórico con el 53,3. De esto se evidencia que los “roles” que prevalecieron son los de investigador, asesor, evaluador y facilitador del proceso de investigación; mientras que entre los métodos de abordaje se destacó el manejo metodológico. Estos roles están directamente vinculados con el estilo epistémico del tutor quien en algunos casos puede asumir un comportamiento interactivo, observacional o suministrar orientaciones teóricas y metodológicas

### *Análisis de los Datos Aportados por los Tutorizados*

En las tablas N°. 8, 9 y 10 se recogen los resultados del análisis frecuencial del instrumento aplicado a los tesisistas, con las mismas esferas de conocimiento, actitudes y habilidades aplicadas a los tutores.

**Cuadro 8**  
**Distribución Frecuencial de la Esfera Conocimiento**

C O N O C I M I E N T O	SUBESFERA	ALTERNATIVAS	FR	%
		SUBESFERAS		
		Conocimiento del Área	58	96,6
		Conocimiento Metodológico	32	60
	CONOCIMIENTOS	Información sobre el Programa	41	68,3
	DE	Clasificación de ideas sobre la Investigación	55	91,6
	ENTRADA	Aportes Bibliográficos	57	95

	Revisión de Contenido	52	60
	Ampliar Conocimiento Metodológico	45	75
CONOCIMIENTOS	Experiencia y conocimiento sobre el Tesista	50	83,3
ADQUIRIDOS	Reorientar Planteamiento Teórico de Entrada sobre el Problema Ampliación de Ideas de Investigación	36	60

---

**Fuente : instrumento aplicado a los tesistas.**

En el cuadro No. 8 se presentan los resultados del análisis frecuencial de la categoría esfera de conocimiento como producto del análisis en conjunto de las subcategorías conocimientos básicos requeridos y adquiridos. La primera se mide a través de las alternativas con sus esferas conocimiento del área, metodológico, información sobre el programa ideas sobre la investigación y aporte bibliográfico. En la segunda, conocimiento adquirido, se atiende la revisión de contenido, se amplían los conocimientos metodológicos en torno a la experiencia sobre el tema, la reorientación del planteamiento teórico y la ampliación de ideas. En la sub área conocimiento de entrada el porcentaje mayor se ubicó en conocimiento del área, con el 96,6%; aportes bibliográficos, con un 95%, le sigue ideas sobre la investigación, con un 91,6%; la información sobre el programa, con el 68,3% y conocimiento metodológico, con el 60%.

En cuanto a los conocimientos adquiridos, los porcentajes, descendieron con respecto a los de entrada. Se obtuvieron las cifras porcentuales más altas en la adquisición de experiencia en la adquisición de conocimiento metodológico, la revisión de contenido de la tesis y la reorientación de planteamiento con un 60% ; mientras la ampliación de ideas se ubicó en el 55%.

Lo anterior ratificó el hecho de que la acción se benefició de los conocimientos requeridos de entrada, en los cuales prevaleció el conocimiento del área, la clasificación de ideas sobre la investigación y los aportes bibliográficos.

Los conocimientos mayormente adquiridos, según los tesisistas, fueron los metodológicos, la experiencia y la competencia para la revisión del contenido, los cuales posteriormente permitieron reorientar los planteamientos teóricos en la investigación.

**Cuadro 9**  
**Distribución Frecuencial de la Esfera Actitudes**

	<b>SUBESFERA</b>	<b>ALTERNATIVAS SUB ESFERA</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>
		Seguridad	59	98,3
A		Libertad	16	12,3
C	PROCESO	Respeto hacia el Proceso de Investigación	30	23,1
T				
I				
T				
U				

	Disciplina	21	16,2
ORGANIZACIÓN	Manejo del Tiempo Establecido por los Programas	16	12,3
	Respeto a la Normativa	27	26,7
	Libertad	20	15,4
	Ética	22	16,8
PERSONAL	Compromiso con el Tesista	28	21,5
	Motivador	27	26,7
	Cooperación	28	21,5

---

**Fuente: instrumento aplicado a los tutores**

En el cuadro No. 9 se presentan los resultados del análisis frecuencial de la esfera de actitudes, como producto del análisis conjunto de la subcategoría proceso de investigación en lo que respecta a seguridad, libertad y disciplina durante el proceso, y respeto hacia los procesos de investigación la subesfera organización, con una sola alternativa: manejo del tiempo y la subesfera: respeto personal, personal entre estos con respecto y libertad, ética dentro de una interacción tutor - tesista.

El proceso de investigación se ubicó, con mayor porcentaje en la alternativa seguridad, con el 98,3% , le siguió en orden el respeto con 23.1 la calificación con el, la disciplina durante el proceso con el 16.2% y la libertad de acción en el proceso con el porcentaje más bajo de los seleccionados (12.3%).

La organización, en su única alternativa, manejo del tiempo obtuvo un porcentaje bajo apoyó la normativa, ya que se ubicó en el 12,3%.

Lo personal ubicó su porcentaje más alto con el respecto con un 26,7%, respectivamente en el renglón libertad se obtuvo 15.4%, la ética con un 16.8% y el comfrespeto, seguido de la alternativa poco compromiso con el tesista con el 76,6%, la interacción tutor tesista con el 76%, mientras que la libertad alcanzó el 65%. De esto se infiere que el proceso y la actitud personal obtuvieron el mismo número de alternativas seleccionadas, observándose, de acuerdo con la opinión de los tesistas, una mayor tendencia hacia el proceso, en tanto la actitud hacia la organización resultó poco favorecida y sólo considerada como apoyo normativo para la realización de la tesis.

### Cuadro 10

#### Distribución Frecuencial de la Esfera Habilidades

		<b>SUB ESFERA</b>	<b>ALTERNATIVAS SUBESFERAS</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>
			Facilitador	23	22,8
H			Investigador	30	23,1
A			Asesor Teórico	28	21,4
B	"ROLES"		Gerente de Conocimiento	16	12,3
I	DEL		Orientador	20	15,4
L	TUTOR		Planificador	21	16,2

I		Evaluador	27	26,7
D		Manejo Estadístico	20	15,4
A	MÉTODOS	Manejo Metodológico	28	21,4
D	DE	Planificador del Tiempo	23	22,8
E	ABORDAJE	Manejo de Instrumentos de Medición	22	16,8
S		Manejo del Modelo Teórico	16	12,3

**Fuente : instrumento aplicado a los tesisistas**

En el cuadro No 10 se muestra el resultado del análisis frecuencial de la esfera de habilidades, como producto del análisis conjunto de las subcategoría “roles” del tutor y métodos de abordaje. En la primera se presentan los “roles” de asesor, orientador, planificador, evaluador, comunicador, defensor, director, guía y administrador, mientras en los métodos de abordaje se listan la planificación del tiempo, el manejo de la estrategia de investigación, la redacción y el estilo, el manejo metodológico, el manejo de instrumentos, de medición y del modelo teórico.

El porcentaje más alto en las alternativas de los “roles” del tutor correspondió el papel de asesor con el 90%, seguido por el de comunicador, con el 88,3% y el de planificador, con el 83.3%; mientras que el de evaluador marcó el 75%,y los de orientador, defensor, director, guía y

administrador registraron porcentajes inferiores dentro de la media seleccionada en el baremo.

Los métodos de abordaje obtuvieron su mayor porcentaje en el manejo metodológico con el 93,3%; seguido por el manejo de la estrategia de investigación, con el 76,6%; la planificación del tiempo, con el 75%; la redacción y el estilo y el manejo de modelo teórico alcanzaron un porcentaje menor.

Lo descrito puso de manifiesto que, según la opinión de los tesisistas, los "roles", que prevalecieron fueron el de investigador y el de asesor. Ambos en la práctica, se vinculan para poder atender las exigencias teóricas y metodológicas que, en teoría debe atender el asesor de investigación.

Los métodos de abordaje que predominaron fueron el manejo metodológico y el manejo de estrategias de investigación, aspectos que en la práctica tutorial se encuentran íntimamente relacionados.

Ambos resultados, el cualitativo y el cuantitativo, permitieron ratificar la condición de variabilidad del proceso tutorial, mediante los siguientes resultados: la acción tutorial en el postgrado se puede explicar a través de los niveles personal y estructural mediados por los tres estilos de tutorías



observados: el introspectivo, el inductivo y el deductivo, diferenciables entre ellos y dentro de sí. La ocurrencia de esta última condición fue útil para extraer dos (2) subestilos, considerando la tendencia seguida por los tutores hacia los niveles de la acción tutorial. En este caso, el comportamiento fue inductivo centrado en la persona e intuitivo con la misma inclinación lo que totalizó un cinco (5) estilos tutoriales. Las esferas que caracterizaron al tutor no se hicieron explícitas al tesista, quien lo dibujó de manera diferenciable de acuerdo con sus actitudes hacia los niveles.

En lo que respecta al componente organizacional, estuvieron presentes las funciones básicas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. Sin embargo, no se logró integrarlas a través de la acción tutorial. Los “roles” que resaltaron en la acción tutorial fueron el de asesor, el facilitador y el de gerente del conocimiento. El nivel de proceso permitió detectar cuatro momentos en la acción tutorial: conocer, hacer o accionar, saber y poder y los tesistas adoptaron una posición diferenciable en cada uno de los estilos y subestilos de tutoría. Los momentos y la tipología de investigación se cubrieron de manera secuencial y algunos momentos se dieron simultáneos; en uno u otro caso se evidenciaron acciones compartidas e intencionales en atención a la tendencia o comportamiento que prevaleció en la tutoría. Esto debe encabezar lo estructural en el modelo y aparte las preferencias individuales e institucionales.



## **CAPÍTULO VI**

### **MODELO DE DERIVACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

Para derivar el modelo en referencia se realizó un ordenamiento de los datos empíricos y de las teorías de base que se propusieron explicar de manera simplificada la acción tutorial. El modelo pretendió discutir la dinámica de la acción tutorial partiendo de la premisa de que en toda acción están presentes unos actores y una situación, que en este caso media entre una situación de entrada, a partir de la cual se inicia el análisis de la acción tutorial, encontrando en ésta, as esferas de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman el nivel funcional.

Además se observa una situación intermedia donde interactúan los componentes de la acción : el organizacional, el personal y el de proceso, ordenados por niveles, íntimamente vinculados con las esferas funcionales antes señaladas y por último, se encuentra una situación real donde convergen los datos extraídos del análisis de los datos empíricos, la experiencia del investigador y la teoría de base, ordenada con base en los niveles antes mencionados. Su condición de situación real radica que en ella

se desenvuelve una serie de relaciones explícitas que se han traído de la

praxis y que aparecen como limitantes de la intención organizacional, personal y de investigación de la acción tutorial. En ella se presentan las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión directamente vinculada, con los “roles” que prevalecen en la acción del tutor, asesor, gerente y facilitador. Estos “roles” dependiendo de su comportamiento fueron útiles para acercarse a la noción de estilos tutoriales, que categoriza la actuación del tutor dentro de tres estilos epistémicos analizados, a través de los cuales se caracterizó la acción tutorial, directamente comprometida con el componente personal.

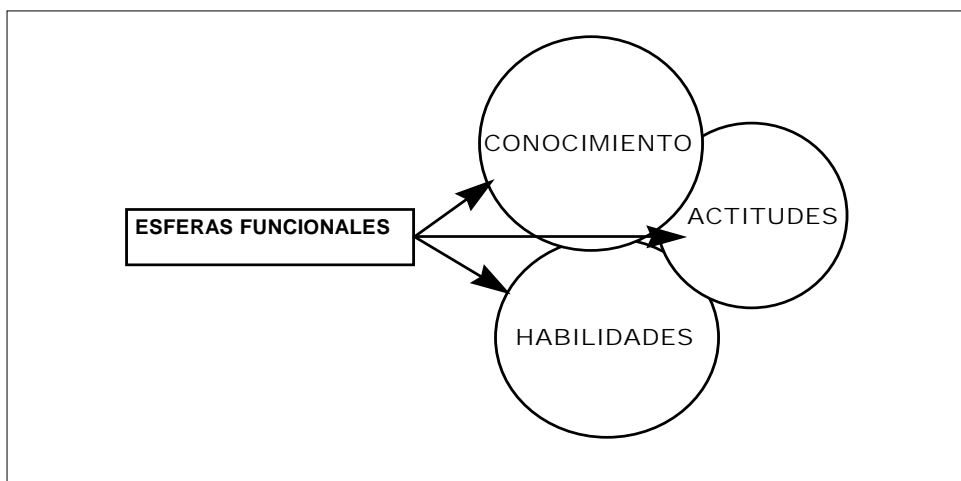
Asimismo, se incluyeron en la situación real cuatro momentos de la acción tutorial que permitieron explicar el continuo que, consciente e inconscientemente transita el tutor, los cuales van definiendo los estilos de tutores según su comportamiento en cada uno de ellos o al transitar la secuencia de la investigación. Dentro de esta secuencialidad, se hallan las tipologías de investigación: descripción, comparación, explicación y aplicación. Estos dos últimos elementos del componente proceso se conectan directamente con el proceso de generación de conocimiento.

El modelo se encuadró apoyado en su condición de acción intencionada y diferenciable, dependiendo del comportamiento de cada uno de los niveles y de las esferas que lo explican.

En este marco de referencia, se ofrece el modelo de derivación dentro de un análisis funcional y estructural que transfiere a una red de conexiones, conformada por una serie de esferas y niveles.

### *Esferas Funcionales de la Acción Tutorial*

Para adentrarse en el modelo, se asume lo planteado por Parson (1967): la acción es una forma de conducta humana que no puede entenderse sin los actores y la situación de acción( p.89). Como se deduce de los planteamientos de este autor, la acción posee una función humana analizable en campos de aprendizaje diferenciales, producto de los conocimientos, las actitudes y las habilidades manifiestas, como lo ilustra el Gráfico 9.



**Gráfico 9**

**Esferas de la Acción Tutorial**

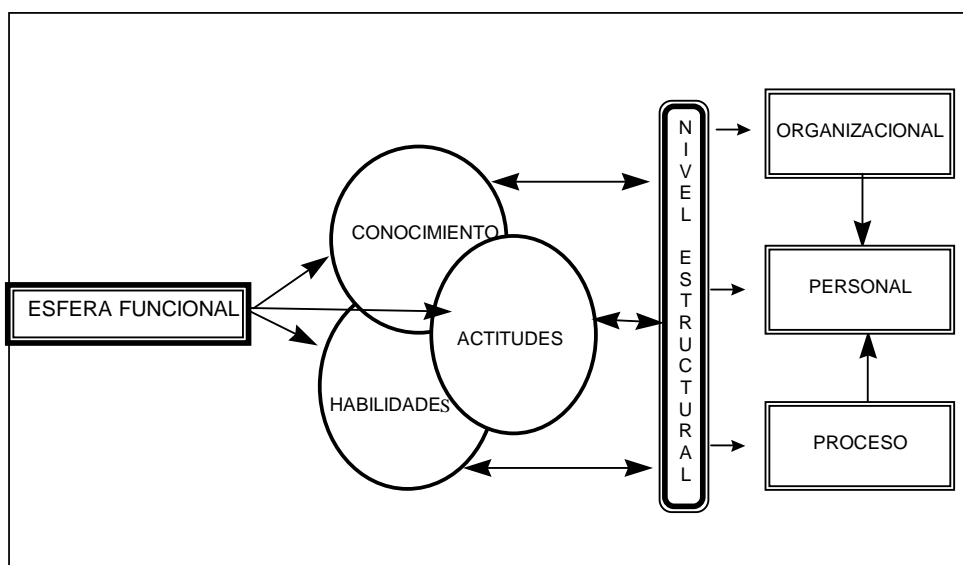
En estas esferas, se gestan los mensajes que el hombre y la organización incorporan del contexto y que modelan su comportamiento. Para efectos de este modelo, las habilidades se entienden como la sapiencia del tutor o la capacidad intelectual requerida para el desempeño de una determinada tarea de investigación. En un marco operacional, las habilidades permiten ejecutar los “roles” propios del tutor o investigador y está condicionadas por los métodos de abordaje que lo hacen operativo para atender la realidad o intención de la investigación. Incluyen las competencias que el papel del tutor requiere en términos de herramientas o métodos de abordaje para estructurar metodológicamente las ideas y los procesos que caracterizan la acción de investigación. Es decir, en la acción tutorial se hace necesaria la aplicación de “roles” especializados, por ejemplo, ambos agentes : tesista y tutor, ejercen roles diferenciales dentro de una misma acción.

Las actitudes se entienden en el modelo como la tendencia del comportamiento afectivo del tutor en función de los componentes socio contextuales regidos por el conocimiento que tiene sobre las personas, organización y los procesos. De tal forma que las actitudes se asocian con los intereses del tutor y la estructura que lo mueve. El conocimiento es otra esfera que se atiende en esta investigación dentro de dos condiciones: el conocimiento requerido o a priori y el adquirido durante la investigación o

a posteriori. Ambos se comportan como exigencias necesarias en diferentes momentos del proceso.

### *Niveles de la Acción Tutorial*

En el Gráfico 9 se representan los niveles de la acción tutorial. Se nota una estructura interconectada con las esferas funcionales, la cual determina los parámetros de significación sobre la actuación del tutor, si se pretende interpretar cada uno de los estados particulares de su acción tutorial.



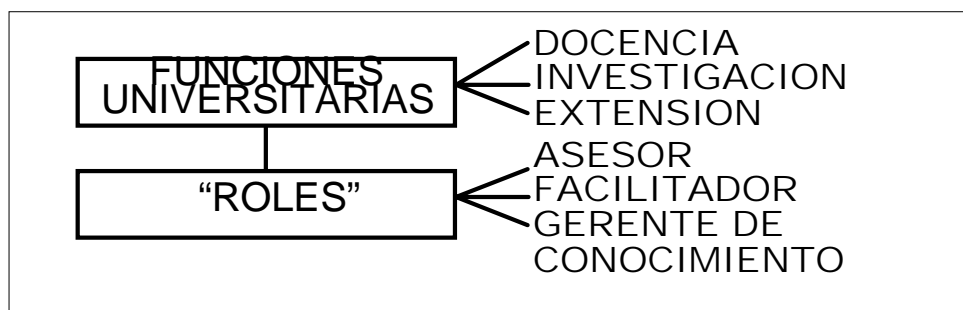
**Gráfico 10**

### **Esfera de la Acción Tutorial**

Los niveles de la acción tutorial remiten a una red de intercambio que responde a intereses individuales y colectivos y se ancla en una



institución universitaria con tres componentes básicos : el proceso, las personas y la organización. De allí, la intención de analizar la acción tutorial dentro de un contexto de acción organizada.



**Gráfico 11**

**Componente organizacional de la Acción Tutorial**

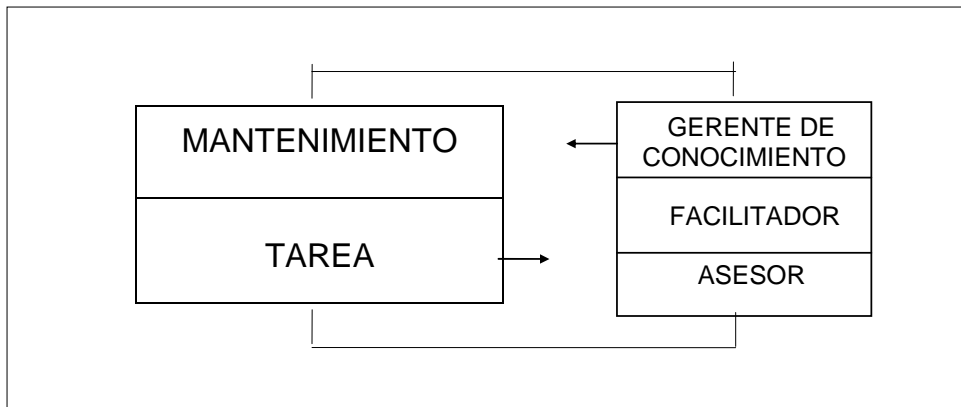
Así se observa, que un programa de postgrado cumple las funciones que le asigna la normativa, las cuales se transfieren a la acción tutorial y generan una plataforma para la acción. En consecuencia, si la acción tutorial apoya las funciones de la universidad, éstas se transfieren al currículo del postgrado, que será más o menos articulado, dependiendo de la estructura interrelacional que se establezca en el cumplimiento de tales funciones.

Desde luego, si la investigación, la docencia y la extensión son funciones de la acción tutorial, entonces entre sus componentes se encuentra el componente organizacional que puede explicarse a través de. Estas funciones en la práctica se encuentran dispersas, aun cuando tengan

componentes comunes que acortan la distancia entre una función y otra, como en el caso de la docencia y la investigación y de ambas con la extensión.

Por su parte, los “roles” responden a necesidades propias de los tutores, del proceso y de la organización y, a su vez están determinados por las actitudes, las habilidades y los conocimientos que ellos asuman. Por la manera como se crucen conformarán subroles, organizados y ejecutados durante la acción. En esencia, toda organización exige las responsabilidades de ejercer funciones y ejecutar los “roles” que le son propios, dentro de exigencias colectivas e individuales, esto es, ratifica el hecho de que toda organización está estructurada por un conjunto de funciones que requieren ciertos roles, los cuales, al interactuar en unidades independientes, se cruzan y adaptan entre sí.

Para los efectos de explicar los “roles” del tutor, se utilizaron dos criterios íntimamente vinculados: el mantenimiento y la tarea (Gráfico 11). En la acción tutorial, el “rol” de mantenimiento legitima la institución universitaria y se vincula con las metas organizacionales o de trascendencia sociocontextual y académica y se define dentro de un “rol” de gerente de la acción tutorial. El de tareas se relaciona con los conocimientos y los procesos necesarios para cumplir con el tutorizado y con la tutoría en general, se define dentro de un “rol” de asesor y facilitador.



**Gráfico 12**  
**Clasificación de los Roles del Tutor**

En el postgrado la asignación de “roles” tiene carácter institucional, con un sesgo escolar. Así se evidencia al analizar los artículos del reglamento de postgrado precedente y los resultados de la investigación legitimada socialmente en el nivel. De allí que armonizar el “roles” de mantenimiento y de tarea en la acción tutorial, mediante herramientas de gestión, ayuda a encontrar formas de eliminar diferencias y de consolidar su propósito implícito (lo organizacional) y explícito (académico).

Como se muestra en el Gráfico 12, los roles básicos de una acción tutorial, vinculados con las funciones universitarias, son la facilitación, el asesoramiento y la gerencia de conocimientos, los cuales permiten encontrar posiciones diferenciadas dentro de la acción tutorial.

La facilitación en un marco general es un método para gerenciar la interacción entre grupos, mediante los momentos y tipologías que le son propios, lo cual se explicará más adelante. Así mismo, se inscribe la facilitación en el modelo de las relaciones humanas, donde ninguno de los miembros del grupo sería capaz de conseguir logros individuales o colectivos, si no aprovecha la potencialidad del grupo y las propias. Se acepta en el modelo lo planteado por Rees,. (1995), quien señala:

Que el facilitador proporciona el método y la estructura para que un grupo centre su energía y creatividad en una tarea, en un proceso de apoyo, mediante una metodología de liberación de frustración. La facilitación es un método gerencial poco estructurado que evita el desorden y el caos. Un tutorizado con un buen facilitador tiene fronteras muy bien definidas y reglas básicas por las cuales guiarse. Los facilitadores utilizan una buena parte de su tiempo en planear cómo trabajar con su grupo, cómo deben operar las reuniones y cómo se deben comunicar y resolver los problemas. En ambos casos, el facilitador puede tener un rol doble: experto en contenido y experto en proceso, esto le permite convertirse en un asesor hábil si utiliza la experiencia y conocimiento previo cuando enseña o investiga. (p.p. 29-86).

Para ese autor, el "rol" de facilitador permite gerenciar los procesos y dar apoyo personal y, en algunos casos, metodológico, para hacer posibles, la comunicación, el intercambio, la toma de decisión y la resolución de problemas, todo lo cual se asocia con la gerencia y la asesoría.

En el mismo orden, Quinn (1995) reporta que:

El rol de facilitador se inscribe en el rol de mando, fomenta el esfuerzo colectivo, crea la unión, aumenta la moral del equipo y gestiona los conflictos interpersonales. Algunos de los recursos que utiliza el facilitador sea escuchar, manejar la empatía y la sensibilidad a las necesidades de los demás. Ahora bien, el rol

de facilitador se centra en tres competencias: La creación de equipos, la toma de decisiones participativa y la gestión del conflicto. Cada una de ellas exige que el facilitador equilibre las necesidades individuales con las del equipo, a fin de crear y mantener un clima positivo de trabajo (p. 240).

En el plano explicativo, un facilitador debe conocer los procesos grupales y asegurarse de que los participantes usen los métodos más eficientes para desarrollar sus tareas e integrarse en la acción. En efecto, la facilitación se asocia con la atención a un grupo con determinadas carencias de proceso, personales y organizacionales.

En el postgrado, el rol de facilitador tiene vigencia en el estilo de pensamientos asociativos, donde las personas y el contexto son insumos para la reflexión y el análisis mediante el contenido y los métodos que generan enfoques particulares con intereses colectivos. En este marco de ideas, la facilitación se vincula con la docencia que muestra rasgos directivos; mientras la asesoría se asocia con mayor un nivel hacia el apoyo técnico al tesista, al cual integra en una acción de descubrir, describir, contrastar, explicar y decidir por sus propios medios, aportándose, como en las tutorías clásicas, soporte técnico, personal e institucional (ver modelo.)

Asimismo el rol del gerente, según Stewart (1992), "procura convenir y lograr objetivos organizacionales, atender tareas y funciones complejas que necesitan realizarse para que eso suceda. Captar la esencia del rol de gerencia se refiere más a hacer posible que a controlar"

(p. 4). De este modo, el rol del gerente se entiende como una acción intencional que procura racionalizar recursos, por tanto, utiliza una estructura funcional y al recurso humano como motor de logros en la organización.

Dentro de un marco gerencial, la acción tutorial permite, siguiendo a Morgan (1991):

El desarrollo de los procesos que se emprenden y no es el "azar" lo que hace una experiencia enriquecedora. Existe cierto orden y cierta predictibilidad para realizar una mejor labor, identificando, creando y enriqueciendo experiencias con el propósito de lograr el desarrollo y poder predecir por lo menos en forma general el tipo de cosas que podrían aprenderse de diversas experiencias (p.p. 13-14).

El aporte de la gerencia a la acción tutorial sirve para aprovechar las potencialidades del recurso humano y técnico, para hacer posibles los objetivos propuestos por la organización, desde un enfoque de negociación, que apoye estrategias que integren las funciones de docencia, investigación y extensión.

En este punto de análisis, Partin (1991) plantea que "las estrategias gerenciales aplicadas a la investigación proveen metodología y técnicas de intervención que permiten aprovechar el comportamiento humano y las disciplinas socio-técnicas que explican tanto la gerencia como la investigación" (p. 7). De allí que el papel de gerente es útil para la

conducción de una organización o de un programa de postgrado, mediante una acción integrada por una serie de fases, entre éstas : la planificación, la organización, la dirección y el control. Estas varían significativamente dependiendo del contexto donde se utilicen, del estilo de pensamiento del tutor y del nivel de organización atendido.

El “rol” del gerente según Stewart (1992), aporta procedimientos para el cambio planificado, entendido éste:

Como una decisión consciente y positiva para producir una diferencia deseada. Por consiguiente, tiene que ver con la implementación de una decisión específica, a fin de superar una necesidad o problema sentido que puede desviarse de un cambio por el ambiente operativo o por una fuerza interna. “La medida final de la efectividad gerencial consiste en evitar sus etapas. Por eso, es esencial el conocimiento y la aplicación de este proceso para gerenciar el trabajo en la organización (p.p. 22-23).

Se propone, entonces, una estrategia gerencial para el cambio, consciente, previamente determinada y precisa en los sujetos, cuyas responsabilidades se apoyan en una serie de “roles” con rasgos característicos, como se presenta en la cuadro N° 11.

### **Cuadro 11**

#### **Rasgos Característicos Extraídos de los Tutores Por “Roles”**

<b>ASESOR</b>	<b>FACILITADOR</b>	<b>GERENTE DE CONOCIMIENTO</b>
Manejo de Contenido	Manejo de Grupo	Planificador del Tiempo
Manejo Metodológico.	Gerencia Personal.	Planificador de Acciones y secuencias Lógicas.
Gerencia de Proceso.	Manejo de Energía.	Racionalizador de Recursos para Explicar y Conectar.
Interés Organizacional.	Apoyo al grupo.	Organizador de acción desde el enfoque de totalidad.
Legitimador de Acciones.	Metodología de Liberación.	Control de acciones para reorientar
Liberación Individual mediante Normas.	Estructura Interactiva y Sociohistórica.	Coordinador de funciones para construir una nueva realidad.
Capacidad de Análisis Global	Gestiona los conflictos Interpersonales.	
El Asesor es Realista.	Guía del tutorizado	
Facilitador de Proceso.	Catalizador de Acciones	
Planificador de Acciones.		
Comunicador de Estrategias.		

Estos rasgos tienen una condición individual y suponen exigencias organizacionales que conforman una red donde se inicia cualquier explicación del modelo. (Ver modelo derivado).

Evidentemente, esta condición de facilitación, asesoría o gerencia del conocimiento va a estar determinada por el estilo de pensamiento del tutor y por la tendencia de su acción. La facilitación se mueve hacia la estructura



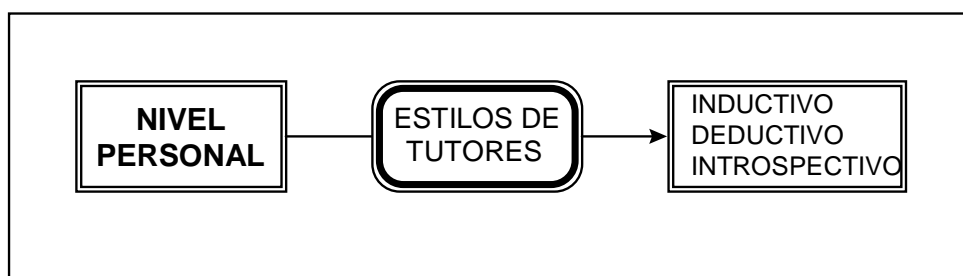
interactiva y sociohistórica. Por consiguiente, un facilitador actúa como guía o catalizador para ayudar al grupo a realizar su trabajo dentro de las particularidades que imprime el trabajo de grado, mientras que la asesoría tiene vigencia en el estilo de pensamiento donde prevalece la estructura, las observaciones, los esquemas aritméticos y lógico-formales. Así mismo, el gerente utiliza habilidades para analizar, explicar y hacer conexiones ordenándolas para tomar decisiones mediante un pensamiento racional, secuencial y lógico.

Estos “roles” son necesarios, si se considera que la acción tutorial es una tarea de ayuda y orientación al maestrante que el tutor debe realizar en paralelo a su función como docente. En efecto, el tutor facilita y legitima institucionalmente el proceso y el producto de la investigación, apoyado en un proceso de comunicación y toma de decisión.

En resumen, no existe una forma ideal de facilitación, asesoría o gerencia del conocimiento, como tampoco puede hablarse de una fórmula prescrita o un estilo definido. Esto depende de la personalidad del tutor, la situación de acción, la naturaleza de los integrantes y, por supuesto, de la concepción que se tenga de la acción tutorial. Entonces, no hay dos facilitadores o asesores o gerentes iguales, pues la propia naturaleza de estos “roles” propicia estilos de pensamientos diferenciables dentro de un mismo estilo.

Igualmente, se puede decir que existen varios elementos que a través del tiempo han diferenciado el papel del asesor, del facilitador o del gerente, el manejo individual o colectivo de las personas, los procesos y las funciones organizacionales que ejercen.

Actualmente, en el postgrado se aspira a un acercamiento entre estos "roles", con el fin de llegar a consolidar los componentes que lo caracterizan como organización y proceso académico y socializado, donde interactúan varios agentes de investigación comprometidos con la investigación, la docencia y la extensión universitaria.



**Gráfico 13**

**Nivel Personal - Estilo de Tutoría**

El nivel personal se focaliza a través de estilos y subestilos de la acción tutorial, entre los cual se indican el inductivo, el deductivo y el introspectivo con combinaciones entre ambos que van generando una tendencia en la acción, producto de las actitudes manifiestas hacia la persona, el proceso y la organización. Retomando los estilos de

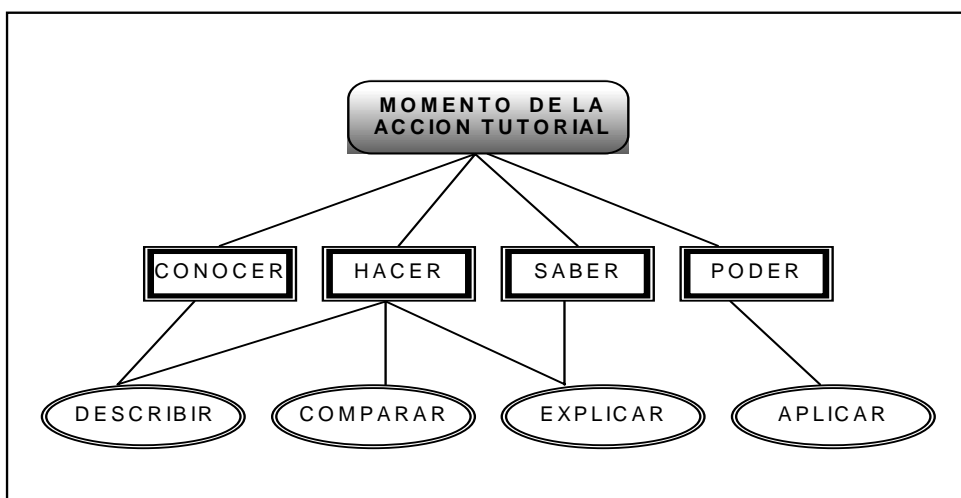
pensamientos que sustentan el estilo de tutoría en esta investigación se acepta la clasificación manejada en la teoría de base, a saber: el inductivo-concreto (empirismo, apoyado en estructuras observacionales y esquemas aritméticos), el deductivo-abstracto (racionalismo, atiende estructuras teóricas, esquemas lógico-formales) y el introspectivo-intuitivo (fenomenología, vinculados por estructuras interactivas y sociohistóricas y esquemas simbólicos-culturales).

En el estilo introspectivo intuitivo, los rasgos básicos que lo definen son las categorías verbales (conocimientos), los esquemas simbólico-culturales, donde el método es también producto de los mismos autores (métodos).

El estilo de tutoría que se generaliza en la organización está determinado por los “roles” y funciones que se ejercen y por las condiciones particulares del programa. De allí que el estilo de tutoría precisa el rol del tutor, encontrándose en las derivaciones teóricas y empíricas, que en los estilos de pensamientos inductivos prevalece el “rol” de asesor, teórico y metodológico, con tendencia hacia la función de investigación. En el deductivo, sobresalió el “rol” de gerente de conocimiento, con una actuación organizada que lo vincula con los subroles de planificador del tiempo de los contenidos y de los procesos, con la organización de actividades, la ejecución y el control .

El introspectivo se corresponde con el “rol” de facilitador o defensor de las relaciones humanas. De modo que el tutor es animador de voluntades y orientador teórico, con apoyo en herramientas de autogestión, donde se beneficia la extensión.

Estos estilos transfieren a la situación real de la acción y se asocian con la práctica o la acción de uso, vale decir, permiten caracterizar la acción tutorial en el postgrado, dentro de un marco diferenciable que limita la explicación de la acción tutorial a partir de un modelo único.



**Gráfico 14**

**Componentes del Proceso Momento y Tipología de la Acción Tutorial**

El nivel de proceso está conformado por dos elementos básicos interconectados lógicamente y cognoscitivamente, que van armando los momentos de la acción tutorial, entre estos: el conocer, el haber, el saber y el poder y

las tipologías o secuencias de investigación; que son: la descripción, la comparación, la explicación y la aplicación. Ambos elementos se cruzan y se apoyan para concretar la intención del tutor durante el proceso. Del análisis se obtuvo que el estilo del tutor le permitiría ubicarse en determinados momentos y tipologías o transitar el continuo durante la investigación. Es decir, se entendería el estilo de tutoría como el conjunto total de acciones entre el tutor y el tutorizado que responde al momento y tipología que conectan el continuo del proceso de investigación, tal como se presenta en el Gráfico 13.

El tránsito del tutor y el tesista por los momentos de la acción tutorial es útil para llegar a una tutoría académica, entendida como aquella que permite vincular las funciones de investigación, docencia e investigación durante la tutoría. La desarticulación de estas funciones en el plano empírico pudiera ser consecuencia de la discontinuidad que evidencian los momentos y tipologías de la acción tutorial, donde la secuencialidad que teóricamente respalda la acción se fractura, generando inconsistencia teórica y metodológica.

Evidentemente que el nivel de proceso en la acción tutorial compromete el componente lógico-estructural, en el cual aparecen tres campos esenciales de variación: el metodológico, el empírico y el teórico, aspectos comunes en cualquier investigación. Lo metodológico se refiere a la estructura operativa de un trabajo, se asocia con las habilidades para

trasladar teorías y métodos sin alterar su significación original o retribuir teoría. Lo empírico está vinculado a aspectos observacionales y lo teórico aborda tanto los sistemas explicativos de soporte de entrada, como aquellas explicativas de construcción o salida (resultados). Esto quiere decir que el comportamiento de los tutores generado por las distintas formas de ocurrencia empírica, manifiesta procesos tutoriales diferenciales. El modelo explica el proceso unido a cuatro momentos que son: el conocer, el accionar, el saber y el poder actuar sobre la necesidad, lo cuales al ser integrados o separados van ensanchando ciertos conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias, reforzando una concepción particular de la acción tutorial.

Esos momentos sirven para explicar la variabilidad de la acción tutorial dentro de un nivel de proceso, donde el conocer es el acervo de conocimiento disponible del tutor, es variable de un sujeto a otro, pero indispensable para iniciar un proceso de investigación. El accionar es el hacer y se basa en el conocimiento y en los métodos de abordaje diversos, dependiendo del estilo de pensamiento del tutor y su tendencia hacia uno u otro nivel de la acción tutorial. El saber es el producto requerido o la producción de conocimiento, que se apoya en el conocimiento inicial y procura un soporte empírico, teórico y metodológico que, al integrarse construye un conocimiento particularizado, contextual y cognitivamente, o

sea, asume condiciones de variabilidad en su aplicación, según el contexto y del estilo de pensamiento.

El poder es otro momento y se asocia con la capacidad del individuo para dar respuestas a las necesidades iniciales, apoyado en las actitudes, conocimientos y habilidades adquiridas durante su interacción por la acción tutorial. Este último momento asume vigencia o se omite, dependiendo del estilo de pensamiento del tutor. Se entiende como la capacidad de asociar la necesidad inicial con el proceso para vincular en su acción los "roles" y las funciones que le exigen el nivel de postgrado y la acción tutorial en particular.

En resumen, dependiendo del estilo de pensamiento, la acción puede ser más o menos racional, asociativa, inductiva o intuitiva (fenomenológica). Es decir, los estilos de tutoría están determinados por los estilos de pensamiento del tutor y éstos, a su vez, van modelando diferentes maneras de tomar decisiones durante la tutoría. El estilo de tutoría se refiere al estilo de pensamiento que elige el tutor en su interacción con el tutorizado durante el proceso de investigación, en su intento por apropiarse del saber en una atmósfera que motive a sus tutorizados para generar respuestas al entorno (poder).

El método inductivo se sustenta en un esquema aritmético que aporta mediciones cuantitativas, hace uso de la estadísticas y de los diseños experimentales y evidencia el siguiente comportamiento: el conocer

(observación), el accionar (teoría y el método inductivo y las observaciones), el saber se soporta en la estadística y el poder en la mayoría de los casos es reflexión particular del investigador. Esto es no trasciende las esferas sociohistóricas.

En el estilo introspectivo intuitivo, el saber sólo es una vía para llegar a la intervención y la transformación de una situación deficitaria, en la cual se plantea una estructura interactiva entre los autores, que trasciende lo inmediato para transferirlo a las exigencias sociohistóricas.

En este estilo de sesgo fenomenológico, el énfasis está en el accionar y en el poder que aporta la interacción del hombre dentro de un colectivo y procura llegar a los intereses personales y sociohistóricos; los diseños son experienciales y la teoría es interpretativa de una realidad con sus particularidades. El conocer a priori es experiencial y el saber, punto de partida para la acción. Es decir, el nivel estructural remite a un modelo con cuatro momentos: conocer, saber, accionar y poder. Esto es típico de las investigaciones de paradigma cualitativo, como sería el caso específico de la investigación acción, esos momentos se presentarán mas adelante.

Estos estilos caracterizan al tutor en un momento dado, de manera diferenciable, quien puede, en ciertas condiciones o hechos, ser extremadamente inductivo, deductivo o intuitivo, con ciertas combinaciones



entre ellos, dependiendo del sesgo hacia uno y otro componente del nivel estructural.

En el caso del tutor de postgrado, existe una tendencia a seleccionar a los tesisistas y el tema de investigación según el estilo de pensamiento que caracterice al tutor. Esto significa que se encuentran tutores cuya productividad científica puede ser ubicada dentro de un solo estilo de pensamiento sea este, fenomenológico, inductivo, deductivo y pocas veces se encuentran tutores que atiendan el área que investiga desde diferentes posiciones o estilo epistémico. Esto ha generado que en muchos casos se desaproveche el estilo de pensamiento particular del tesisista y el método de abordaje que requiere un hecho en determinado contexto de estudio o se pierda la oportunidad de validar una teoría dentro de diferentes campos disciplinarios.

Se procura, entonces, el trabajo en equipo para tales confrontaciones o la autorreflexión del tutor sobre su estilo de pensamiento y las demandas de abordaje e interés del área que asesora. La poca atención a estas exigencias ha contribuido, igualmente, a desvincular los niveles de la acción tutorial, entre éstos: los personales, las organizacionales y los del proceso.

Sin embargo, la continuidad, la ,secuencialidad o la simultaneidad que se establecen en la investigación delimitan un proceso que comprende

la exploración, la descripción, la contratación, la explicación y la aplicación, conformando tipologías de investigación.

Así se observa que, dentro del proceso lógico-estructural, se define el tipo de estudio por realizar por el tesista, establecido por las hipótesis o preguntas de investigación. Estos elementos son insumos para el diseño, entendido como un plan o estrategia, el cual determina el tránsito por los momentos y la tipología de investigación, sea ésta exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa o de aplicación.

Esta última alternativa, arma una red de oportunidades de dirigir la investigación a innumerables problemas o redes de investigación, de los cuales unas requieren tratamientos particulares y otras, la integración de los momentos y de la tipología de indagación.

Los estudios descriptivos mantienen su condición de describir situaciones y eventos para conocer las características y propiedades de la situación por investigar. Los correlacionales contienen esas mismas condiciones, pero van más allá para indagar las relaciones existentes conociendo el comportamiento de las variables. Los estudios explicativos, por su parte, superan la descripción de conceptos o fenómenos y el establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales y su interés es la explicación de éstas.

En cuanto a las investigaciones aplicadas estas ejecutan estrategias de acción. La diferencia radica en su tendencia hacia los procesos y las personas para indagar e intervenir una situación deficitaria. Se vinculan teóricamente con la inducción dentro de la experimentación y la investigación acción, influenciadas ambas por la neutralidad del investigador cuando se ubica en el estilo inductivo centrado en sus rasgos característicos y la condición de transformación y consenso que soportan a la segunda.

La investigación acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de una misma acción exploratoria.

En este sentido, la vinculación entre conocer y actuar significa, entre otras cosas, que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda, si se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa y esto sólo se puede transformar en la medida en que se convierten las actuaciones y perspectivas propias en objeto de investigación.

Asimismo, como se mencionó antes, una investigación puede iniciarse

como exploratoria o descriptiva y después llegar a ser correlacional, explicativa y aun aplicada, de acuerdo con su ubicación en los momentos de la acción.

Es importante destacar el valor que estas tipologías han tomado en la acción de investigación, las cuales en innumerables ocasiones, se han manejado desvinculadas de su significación y alcance. Esto es importante si se considera que empíricamente se ha constatado, que uno de los criterios de selección que prevalece es la inversión de tiempo, el del menor esfuerzo y la restricción del compromiso con el producto.

De lo antes planteado se infiere que existen relaciones entre los niveles de la acción tutorial que se evidencian en el modelo de derivación que explica la dinámica de la acción tutorial y que los estilos de tutoría del tutor determinan el cumplimiento de las funciones universitarias y de los "roles" que le competen.

De este modo, el inductivo se sesga hacia el "rol" de asesor y media entre la docencia y la investigación, el deductivo va hacia la gerencia de conocimiento y media igualmente entre la docencia y la investigación y el fenomenológico o introspectivo se orienta hacia el "rol" de facilitador, con una tendencia hacia la docencia y la extensión y con ciertas variaciones entre los informantes que flexibilizan el pensamiento del tutor, generando tutores que se centran en los rasgos característicos de la teoría

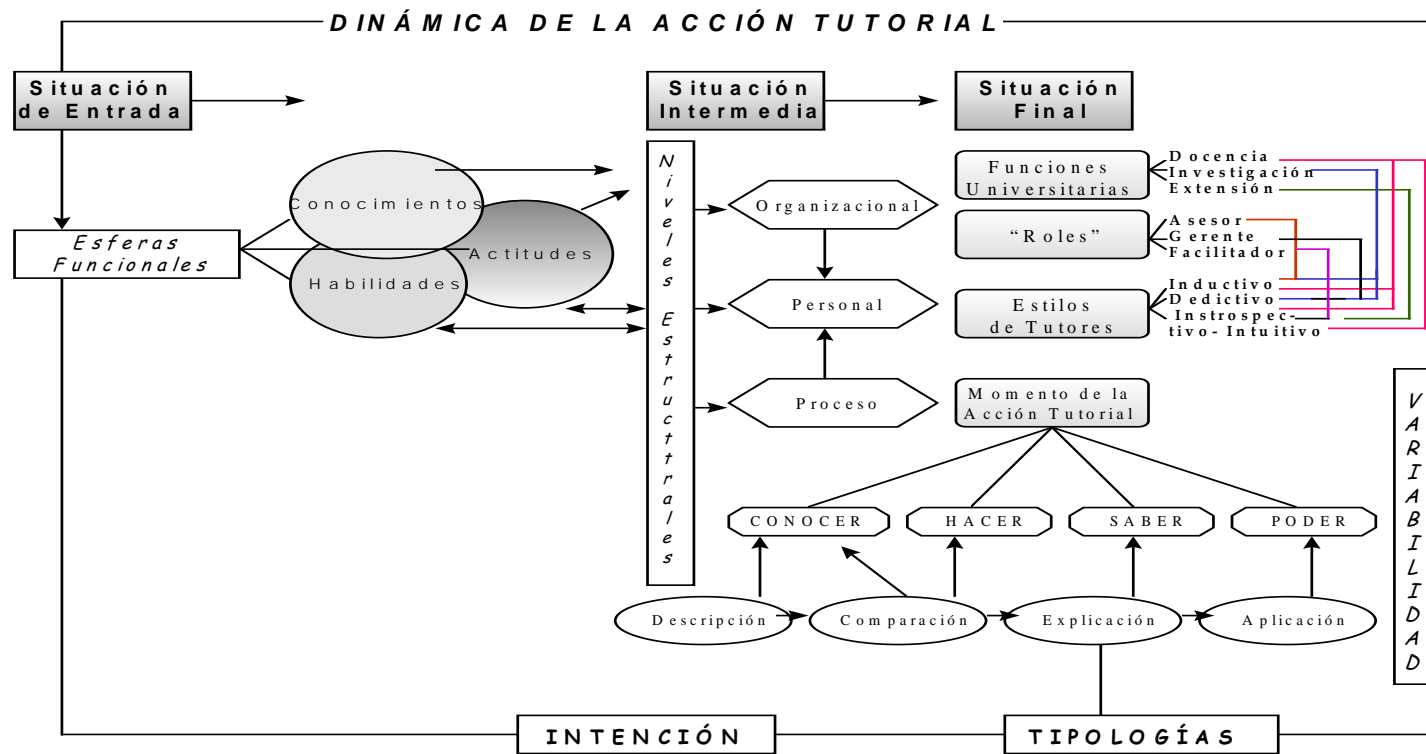
de los estilos epistémicos y otros con sesgo o con una combinación de ellos.

De los estilos de tutoría se deriva, igualmente, la tipología que predomine en el proceso de investigación de la acción tutorial y esta, a su vez, se encuentran directamente relacionadas con los momentos de la acción tutorial, la descripción se apoya en el conocer y es insumo básico para abordar la investigación y la acción tutorial y la comparación se conecta directamente con el conocer y el hacer y, lógicamente, con la descripción.

La explicación requiere de un saber previo, solo así el tutor puede llegar al plano de aplicación para calibrar la teoría o el conocimiento adquirido y transformar la situación, hecho o limitación que motivó el estudio.

Sin embargo, la preocupación por la generación de conocimiento, dentro de estas relaciones y subrelaciones remite a un modelo comprensible dentro de la realidad personal, de proceso y organizacional, en procura del cumplimiento de las funciones que apoyan la acción tutorial en los contextos universitarios de postgrado.

### MODELO



**Gráfico 15**

**Modelo de la dinámica de Acción tutorial**

## **Presentación Sucinta de la Validación Teórica del Modelo**

Dentro de los hallazgos encontrados en la investigación y considerados para reorientar la situación de acción en el modelo se encontró: El modelo representa de manera resumida la realidad de la acción tutorial en el postgrado.

Desde es punto de vista el modelo se caracteriza como racional, comprensible, lógico y significativo, no ofrece contradicciones en los componentes teóricos y refleja una realidad en cuanto a las esferas y niveles que se comprometen con la acción tutorial, es decir, son repetibles en la práctica tutorial. Las relaciones y subrelaciones entre los componentes permiten captar una red de intenciones que funcionan como cíclicas. Se sugiere: a) cambiar la posición de las actitudes en el modelo o en la estructura colocándolas, como esfera inicial, para atender el hecho de que en ella se inician las motivaciones del tutor y del tutorizado; b) sustituir la situación real por situación de salida, para dar ideas del producto o conclusión de una acción, aun cuando se mantenga su condición de retroacción.; c) hacer explícita en el modelo su condición de retroacción para enfatizar los requerimientos de ajuste y control y d) desglosar . las esferas en los componentes básicos que las explican en el estudio para elevar la comprensión de la situación tutorial en el momento.

Asimismo, el modelo es comprensible y permite explicar la acción tutorial tal y como está conformada en los niveles funcionales y estructurales. Planteó que la situación intermedia debe desplazarse más hacia el nivel estructural para delimitar con mayor precisión el nivel funcional. Se hace necesario ubicar, de forma precisa la situación intermedia y real dentro del nivel estructural, tal como lo concibe el modelo y dejar sólo la situación de entrada para el nivel funcional. En general, hay que revisar la dirección de acción entre los elementos del modelo, a fin de lograr ubicar al lector en cada componente de la acción. Igualmente las esferas de la acción tutorial conocimientos, habilidades y actitudes deben ser de igual tamaño en las subesferas que las encierran, para evitar percepciones de naturaleza jerárquica entre ellas.

Sería interesante ubicar la dirección de interacción entre lo personal y los estilos de tutores, considerando que el modelo integra una realidad teórica y práctica que permite explicar de manera amplia y significativa la acción tutorial en el postgrado

## **Programa de Formación de Tutores**

### *Presentación del Programa*

El programa que se presenta parte del argumento de que cualquier intento de formación de tutores en contextos universitarios de postgrado



debe ser el producto de un proceso de investigación, en el cual estén comprometidos los agentes de la acción tutorial, dentro de dos posiciones la primera vinculada con la acción para definir sus límites y particularizar las decisiones y la segunda dibujada en un modelo que explique las relaciones y subrelaciones que se gestan en la acción, a partir de niveles y esferas extraídos de los hechos concretos.

Indudablemente que el enfoque etnográfico que orientó la indagación y la sistematización de experiencias en esta investigación no permite abordar un proceso de formación planificado por otros investigadores, ni centrar la acción solo en el uso de técnicas y herramientas de abordaje de la investigación, ya que se estarían reduciendo sus “roles” y funciones organizacionales y académicas a un mero ejecutor de métodos y metodología. Tampoco satisface un proceso de formación centrado exclusivamente en la actualización de contenidos, ya que se coincide con Habermas en que no es el contenido informativo de las teorías, sino un hábito reflexivo e ilustrado en los teóricos mismos lo que, en definitiva, genera una cultura científica. Hay que recordar que los conceptos cambian y evolucionan y, por lo tanto, el conocimiento se modifica históricamente. En tal sentido, entendemos el Programa de Formación de Tutores como un proceso que promueve un espacio de intercambio entre los profesionales que se desempeñan como tutores o que están interesados en serlo. Esto amplía las posibilidades de compartir y tomar

decisiones colectivas en la práctica y sobre la práctica, para enriquecerla y fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes de los tutores en contextos universitarios de postgrado.

Lo expuesto remite, a una temática polémica que imposibilita abarcar todas las posibilidades de ocurrencia empíricas y observacionales de cada programa. A esto se suma, la diversidad de enfoques que han tratado de explicar la acción tutorial, sin embargo la intención del programa que se presenta se cubre abordando, como plantea Habermas, la práctica de manera crítica y objetiva, con base en criterios encontrados en los hechos e incorporando a los actores.

Este enfoque es posible por la intención común que subyace en el apoyar la producción de conocimiento y la aplicación de reglas de acción fundadas en un conocimiento colectivo, validado en los hechos concretos y del cual se desprende la respuesta a una necesidad personal e institucionalizada del postgrado.

En resumen, el Programa de Formación de Tutores que a continuación se presenta no pretende confrontar posiciones teóricas contradictorias estériles. En todo caso, el interés radica en promover un espacio de trabajo que permita analizar y marcar posiciones sobre las posibles variaciones que tipifican la acción tutorial a partir de las esferas funcionales y los niveles que le son propios.

### *Fundamentación del Programa.*

En nuestras universidades y demás instituciones de educación superiores, al igual que en muchos otros espacios institucionales donde se intenta hacer investigación, está presente un conjunto de limitaciones y redes de problemas que tiene que ver con la labor aislada que realizan algunos tutores dentro de la línea que investiga y en las funciones y “roles” que le asigna la organización. En tal sentido, se concibe la investigación de manera integrada tanto durante el proceso como en lo que respecta a los actores de la acción tutorial. Es decir, se aprovecha las particularidades de cada tipología, descripción, contrastación y aplicación durante la investigación y la incorporación del tutor y tutorizado en programas de investigación que permitan organizar y sistematizar los hallazgos dentro de determinado tema de investigación o programa.

En definitiva, se pretende concienciar al tutor sobre el estilo de pensamiento que asume, dentro de un contexto teórico y operativo que trascienda los intereses particulares para llegar a los organizacionales.

Igualmente asume vigencia el Programa de Formación de Tutores con el incremento actual de los programas de maestría en las instituciones de educación superior y, con ello del número de tutorizados y tutores comprometidos.

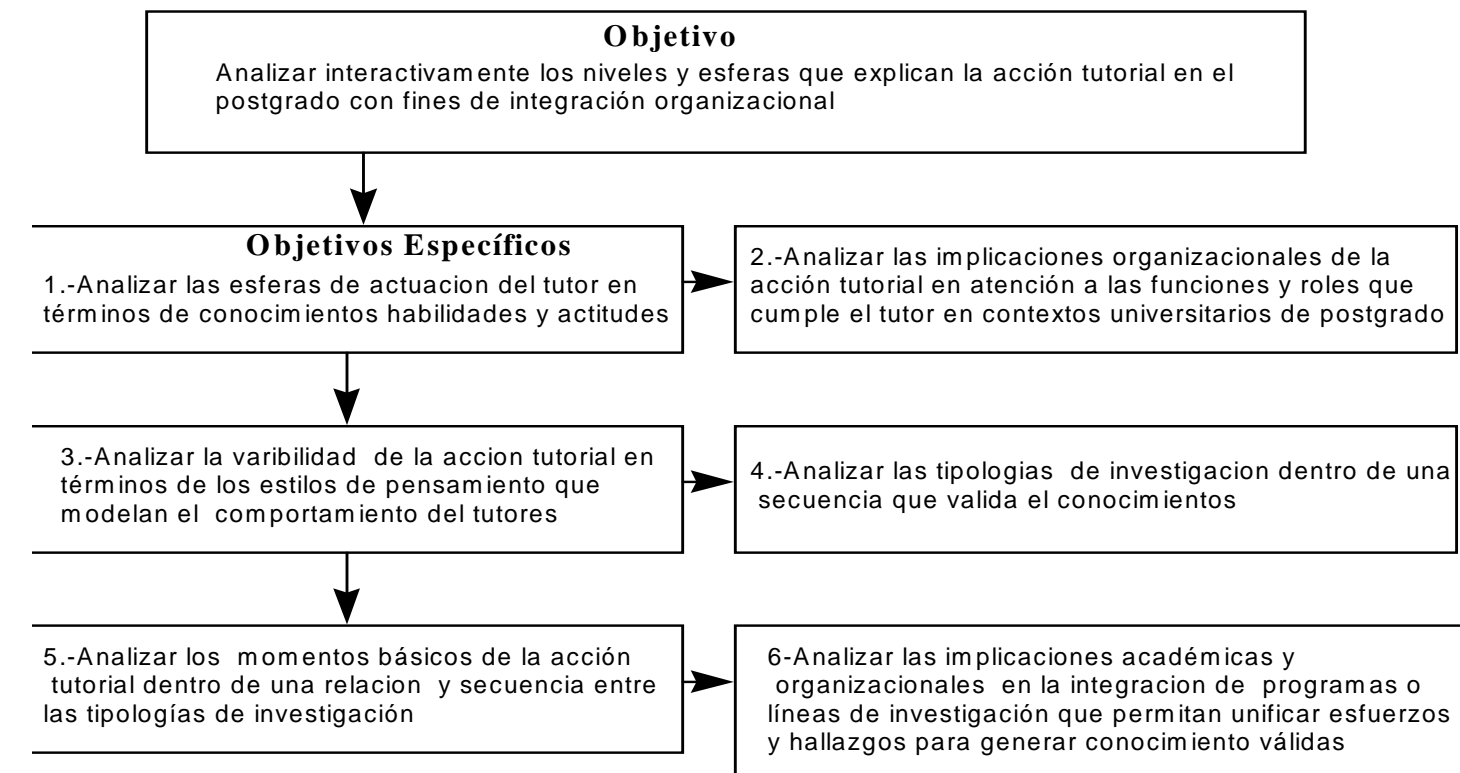
En este contexto, el compromiso es la calidad para superar el

carácter reproductor de la actividad investigativa, donde se destaca la confirmación de saberes antes que la generación de conocimientos, validada empírica y teóricamente.

Asimismo, se fundamenta el programa en la Normativa General de los Estudios de Postgrado (1996), en cuyo Art.1. se entiende por estudios de postgrado toda actividad que tenga por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de los egresados del subsistemas de educación superior ; y el Art. 4 establece que los estudios de postgrado tienen como finalidad fundamental: a) Profundizar la formación de los profesionales universitarios que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional. B)Formar investigadores que sirvan a los altos fines del desarrollo de la ciencia y la tecnología del país. La normativa, en efecto, considera que el postgrado cumple una función amplia de apoyo a la docencia, investigación y extensión universitaria, lo cual compromete al tutor quien asume estas funciones dentro de la acción tutorial.

Este conjunto de razones, entre otras, ha motivado la búsqueda de opciones epistémicas para contribuir, a través de ciertos objetivos y estrategias, con la generación de conocimiento útil, apoyado en implicaciones personales, organizacionales y procedimentales, dentro de las esferas que de algún modo delinear los logros del tutor .

## **Objetivos del Programa de Formación de Tutores**



**Gráfico N° 16**

**Objetivos del Plan de Formación de Tutores**

## Sistematización del Programa por Objetivo

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
1. Analizar las esferas de actuación del tutor en términos de conocimientos.	1.- Conocimiento de entrada 2- Conocimiento de salida o a posteriori. 3.-Conocimiento movilizado explícitamente. 4- Conocimiento movilizado implícitamente. 5.-Relación de los estratos del conocimiento en la acción tutorial.	1.-Intercambiar ideas sobre el conocimiento movilizado en la acción tutorial y el adquirido. 2.-Elaborar una lista de categorías básicas para explicar la movilización del conocimiento. 3.-Unificar ideas sobre los conocimientos requeridos en la acción tutorial. 4.-Compartir experiencias individuales y colectivas que permitan analizar los estratos del conocimiento.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	2 horas

**Competencia:** *Manejo de los estratos del conocimiento.*

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
2. Analizar las esferas de actuación del tutor en términos de habilidades.	<p>1.- Métodos de abordaje del proceso de investigación inductivo, racionalista e interpretativo, con sus derivaciones.</p> <p>2- “Roles” básicos que cumple:</p> <p>Mantenimiento Tareas Tipos de “roles” Asesor Facilitador Gerente de conocimiento.</p>	<p>1.- Intercambiar ideas sobre las habilidades en términos de métodos de abordaje y “roles” que cumple.</p> <p>2.-Elaborar una lista de categorías básicas para explicar las habilidades requeridas en algunos métodos.</p> <p>3.- Unificar ideas sobre los “roles” en sus dos modalidades (mantenimiento y tareas).</p>	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	2 horas.

**Competencia:** *Manejo de las habilidades, actitudes y destrezas particulares durante la acción tutorial.*

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE TIEMPO EVALUACIÓN</b>
3. Analizar las esferas de actuación del tutor en términos de actitudes.	1-Actitudes y tendencia del tutor hacia las personas. 2-Actitudes y tendencia del tutor hacia los procesos. 3-Actitudes y tendencia del tutor hacia la organización .	1.-Intercambiar ideas sobre las actitudes y los valores movilizados en la acción tutorial y los adquiridos . 2.-Elaborar un listado de las sub-categorías básicas para explicar la movilización de las actitudes. 3.- Unificar ideas sobre las actitudes requeridas por el tutor en cada uno de sus "roles".	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas. 2 horas.

**Competencia:** *Manejo de las actitudes requeridas por el tutor.*

## Programa de Formación de Tutores



**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE TIEMPO EVALUACIÓN</b>
4. Analizar las implicaciones organizacionales de la acción tutorial en atención a las funciones y "roles" que cumple el tutor en contextos universitarios de postgrado.	1.- Funciones de la acción tutorial. 2.- "Roles" de la acción tutorial. 3.-Tipos de "roles" de la acción tutorial.	1.-Intercambiar ideas sobre las funciones de la acción tutorial . 2.- Unificar ideas sobre las funciones de la acción tutorial. 3.-Elaborar una lista sobre las categorías básicas que caracterizan los roles del tutor. 4.-Jerarquizar los "roles" presentes en la acción tutorial.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas. 2 horas.

**Competencia:**

**1.- Vinculación de las funciones universitarias**

**2.- Aplicación de los roles básicos del tutor**

**Programa de Formación de Tutores**

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
5. Analizar la variabilidad de la acción tutorial en términos de los estilos de pensamiento que modelan el comportamiento del tutor.	Estilos de pensamiento del tutor Estilo racional Estilo inductivo Estilo introspectivo  Debilidades y fortalezas en la acción tutorial.	1.-Intercambiar ideas sobre los diferentes estilos de tutorías  2. Identificar características básicas por estilos.  3.-Unificar ideas sobre los diferentes estilos de tutorías.  4.-Modelar con el apoyo teórico el estilo particular de cada tutor, a partir de su propia percepción.  5.-Elaborar un cuadro comparativo de los estilos epistémicos en atención a categorías básicas.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	2 horas.

**Competencia:** *Capacidad para adecuar el estilo de tutoría a situaciones particulares, manejo de las habilidades, actitudes y destrezas particulares durante la acción tutorial.*

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
6. Analizar las tipologías de investigación dentro de una secuencia que valide el conocimiento.	1.-Tipología de investigación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptiva</li> <li>• Comparativa</li> <li>• Explicativa y de</li> <li>• Aplicación.</li> </ul> Continuidad entre ellas.  Elaboración de un programa de apoyo organizacional.	1.- Unificar ideas sobre la tipología de investigación dentro de un proceso que legitima la investigación y la generación de conocimiento.  2- Elaborar un resumen sobre las tipologías de investigación y su aporte sistemático en los programas y líneas de investigación.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	3 horas.

**Competencia:** *Manejo de las tipologías dentro de un proceso secuencial ajustado a programas y líneas de investigación.*

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
7. Analizar los momentos básicos de la acción tutorial dentro de una relación secuencial de las tipologías de investigación.	1.-Momentos de la acción tutorial : Momento del conocer, Momento del hacer, Momento del saber y Momento del poder. Relación entre los momentos y las tipologías estudiadas.	1.-Intercambiar ideas sobre los diferentes momentos encontrados en la acción tutorial. 2.-Caracterizar los momentos de investigación y su vinculación con los estilos de tutoría. 3.-Establecer relaciones entre los momentos, las tipologías de investigación y los estilos que las apoyan. 4-Unificar ideas sobre los momentos de la acción tutorial y el logro de las funciones universitarias y los conocimientos requeridos en la acción tutorial.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	2 horas.

**Competencia:** *Capacidad para explorar la investigación durante la acción tutorial, a partir de los momentos estudiados*

### Programa de Formación de Tutores

**OBJETIVO GENERAL :** *Analizar interactivamente los niveles y esferas que explican la acción*

*tutorial en el postgrado con fines de integración organizacional.*

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>CONTENIDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
8. Analizar las implicaciones académicas y organizacionales en la integración de programas o líneas de investigación que permitan unificar esfuerzos y hallazgos para generar conocimiento validos.	1.-Caracterizar los programas de investigación.  2.-Conocer las implicaciones personales, organizacionales y técnicas de los programas de investigación.	1.-Intercambiar ideas sobre los aportes de los programas de investigación a las tutorías .  2.- Unificar ideas sobre las exigencias de los programas de investigación en los logros de la acción tutorial.	Aporte a la dinámica e intercambio de ideas.	2 horas.

**Competencia:** *Manejo de programas de investigación durante la acción tutorial*

### *Administración del Programa.*

La administración del programa se desarrollara como un proceso interactivo y pretende ser el germen de un programa permanente de formación de tutores que actualice a los profesionales que se desempeñan o están interesados en acciones tutoriales.

*CUPO MAXIMO: 25 Participantes*

*COORDINADOR : El investigador*

*DURACION : 25 Horas de intercambio.*

### *Estrategias Propuestas.*

Se cubrirá mediante la técnica del talleres y mediante un proceso interactivo con las siguientes actividades :

- Crear clima de trabajo explorando la expectativas y generando acuerdos.
- Exposición del investigador para introducir la dinámica de trabajo.
- Establecer mesas de trabajo con cuatro participantes cada una.
- intercambio de experiencias y conocimiento para aportar ideas y unificar las del grupo .
- Intercambio con el resto de los grupos para compartir ideas y experiencias

- Unificar conclusiones sobre los contenidos y propuestas generadas en el taller.

- Evaluación del taller mediante criterios dados.

- El contenido del taller supone una gran relatividad de los contenidos con respecto a los objetivos de aprendizaje y a la competencia determinada, lo que se pretende es definir ámbitos de interés antes que cuerpos informacionales, esta idea privilegia los espacios de trabajo. La información contenida en el programa puede ampliarse tomando como referencia teórica el modelo y sus ilustraciones que pueden ser utilizados como recursos de apoyo. Su carácter flexible es considerado un acercamiento a un programa de formación de tutores, que pretende ser compartido, sustituido o ampliado en sus componentes, con el aporte de los comprometidos.

En este sentido, este programa no es en absoluto un documento científico ni busca aportar elementos para el crecimiento de las teorías dentro de la acción tutorial o de sus aplicaciones. Aunque se presentan algunos aspectos procedimentales (teóricos-metodológicos), personal y organizacional originales, la intención es estrictamente académica y orientadora.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación responden a datos empíricos y teóricos orientados por la interrogante y a los objetivos de la investigación como a continuación se exponen.

Las esferas funcionales que modifican el comportamiento del tutor en el Postgrado son los conocimientos, habilidades y actitudes. En los conocimientos se encontraron los que trae el tutor y los adquiridos en la investigación, en las habilidades se presentan con mayor peso los métodos de abordaje utilizados por el tutor. y los roles que cumple, donde prevalece el asesor, facilitador y gerente del conocimiento. Igualmente la esfera de las actitudes permitió determinar los niveles hacia donde se sesga la acción.

Los niveles de la acción tutorial extraídos de los datos empíricos y de las teorías son tres, personal, organizacional y de proceso encontrando que mediante ellos, se pueden explicar de manera amplia y significativa la acción tutorial dentro de los programas que sirvieron de escenario a la acción tutorial

Dentro de los niveles de la acción tutorial se encuentran una serie de componente, que se conectan de un nivel u otro. Estos niveles van conformando una red donde están presente relaciones y sub-relaciones que permiten explicar el comportamiento de la acción tutorial; así encontramos



que en el nivel organizacional están presentes dos componentes básicos, que permiten explicarlo en el plano de los hechos concretos entre estos: Las funciones universitarias de docencia, investigación - extensión, que pueden ser explicados mediante una red de interconexiones que caracterizan la acción tutorial.

El otro componente del nivel organizacional son los roles, que están directamente vinculados según los datos recogidos con las esferas de las habilidades donde prima el asesor, aquel que combina las competencias teóricas y metodológicas, el facilitador que adhiere a lo anterior la capacidad para reorientar a las personas y el gerente de conocimiento como aquel que gerencia su acción tutorial, mediante la planificación, organización, ejecución y control. Así mismo los del tutor en la acción se orientan hacia una doble misión, el mantenimiento de la tutoría dentro de una implicaciones organizacional que le asigna vigencia al rol de gerente de conocimiento, mientras que el rol de tareas se asocia con los roles del facilitador y asesor que asumen del proceso y la interacción con el recurso humano.

En el nivel personal se encontraron tres estilos y dos sub-estilos entre estos : el inductivo, deductivo, introspectivo, centrado en sus rasgos característicos o con tendencia hacia la persona, la organización o el proceso que generan.

El inductivo concreto apoyada en una estructura observacional y esquemas aritméticos, el inductivo abstracto atiende estructuras teóricas y esquemas lógicos y el instrospectivo inductivo que se vincula con estructura interactivas, socio históricas y esquemas culturales. Los subestilos se presentan dependiendo de la tendencia que asuman los estilos hacia las personas, proceso y organización.

Dentro del nivel personal encontramos que el estilo de tutoría del tutor, determina el rol que asume, sea este de gerencia, asesoría o facilitación, e incluso su transito por las funciones universitarias. De allí que las variaciones de la acción tutorial se encuentran en primer orden en los estilos de pensamiento del tutor, diferenciable de un tutor a otro y dentro de una misma organización.

En el nivel de proceso se encontró que existen momento y tipología que explican la acción tutorial y la investigación, que se cruzan y van determinando diferentes maneras de abordaje de la tutoría en tanto, se centre en conocer, hacer, saber o poder transformar las necesidades que motivaron la acción. De la misma manera encontramos que tanto la investigación como la acción tutorial en general se sesga hacia cualquiera de las tipologías de investigación, entre esta la descripción, comparación Explicación y la aplicación.

La ubicación del tutor en los momentos de la acción está condicionada por los estilos de tutoría, el cual, como en el caso de ellas tipologías puede transitar el continuo que se presenta en el gráfico número (13) trece o centrarse en algunos y/o algunas de ellos. El sesgo del tutor hacia uno y otro momento o tipología limita los roles que cumple y el compromiso con las funciones universitarias, es decir, la integración de la docencia, investigación y extensión universitaria.

De lo planteado anteriormente, se evidencia , que existen relaciones entre los niveles de la acción tutorial que se evidencia en el modelo que explica la dinámica de la acción tutorial, encontrando que los estilos de tutoría que asuma el tutor determina el cumplimiento de las funciones universitarias y de los roles que cumple.

El inductivo se sesga hacia rol de asesor y media entre la docencia y la investigación. El deductivo va hacia la gerencia de conocimiento y media igualmente entre la docencia y la investigación. El fenomenológico o introspectivo se orienta hacia el rol de facilitador con una tendencia hacia la docencia y la extensión. Existen ciertas variaciones en los estilo de pensamiento de los informantes que flexibilizan el pensamiento del tutor, encontrando algunos tutores asumen los rasgos característicos que teóricamente se asocia con los estilos epistémicos y otros evidencian combinación de ellos.

Los estilos de tutoría determinan igualmente la tipología que priva en el proceso de investigación y la acción tutorial y estas a su vez, se encuentran directamente relacionadas con los momentos de la acción tutorial, la descripción se apoya en el conocer, y es insumo básico para abordar la investigación. La comparación se vincula directamente con el conocer, el hacer, y lógicamente con la descripción.

La explicación requiere de un saber previo, solo así el tutor puede llegar al plano de aplicación para calibrar la teoría o conocimiento adquirido.

Esta cohesión se evidencia en el modelo teórico de derivación de la dinámica de la acción tutorial en el escenario estudiado, a partir de las cuales puede explicarse de acuerdo a los datos, las variaciones de dicha acción en el plano de los hechos concretos y dentro de las esferas y niveles planteadas

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALANIS, A. (1993). La Formación de formadores. México Editorial Trilla SA.  
p. 25.
- ARGYRIS CH. (1974). Razonamiento Estrategias de Acción y Rutina defensiva. El caso de los profesionales del desarrollo organizacional. Editorial Ventura. p. 57.
- BEAUPORT, E. (1995). Las Tres Caras de la Mente. Caracas, Venezuela : Editorial Galac, S.A. p. 57.
- BRICEÑO y CHACIN (1994). Relación Docencia Investigación en las Universidades Venezolanas . UNESR Decanato de Postgrado.  
p.p. 4-15
- BROSSIAN. P. (1980). Conocimiento y Epistemología .PRADI España p. 48.
- CANESTRI, I . (1984). Instrumento para el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Agencia musical. Caracas. p. 54.
- COLL, M. (1994). La Investigación en las Ciencias Sociales CLIEM Mexico  
p.9
- CHISTENSEN. (1980). Métodos de Investigación. Trilla México. p.37.
- CHEVALLARD. (1980). Teoría y Práctica en Acción. Madrid. p. 160.

DEL LA VILLA. S. (1996). Modelo Teórico del Desempeño Docente UNESR  
p.p. 50-86.

GALLAGHER (1990). Métodos Cualitativos Para El Estudio de la  
Investigación. Educación. MC GRAW-HILL Madrid. p.160.

HABERMAN J. (1971) Teoría de la Sección Comunitativa. Madrid  
Taurus. p. 94

JOHANSON, H. (1946). Sociología Paidos. Buenos Aires p 36

MAHÓN, H. (1991). Excelencia, una Forma de Vida. Buenos Aires, Argentina.  
Javier Vergara Editor, S.A. San Martín 969. Colombia : Editorial  
Cincel, S.A.

MERTON R. (1964) Teoría y Estructura Social Paidos. p.30-32.

MORGAN, Mc. y Otros. (1991). Gerencia Exitosa. Legis Editorial S.A.  
Bogotá Colombia . p.p.13-14.

NAMAKFOROOSH. (1.995). Metodología de la Investigación Editorial  
Limusa, S.A. México D.F. p. 56

Consejo Nacional de Universidades. Normativa general de estudio de  
posgrado (1997). P.p. 2-4.

PADRÓN, J. (1996). Análisis del discurso e investigación social. Caracas :  
Publicaciones del Decanato de la UNESR pp5-6.

- PADRÓN, J. (1997). Organización Gerencial de Investigación y Estructura Investigativa. Maracaibo .Universidad Rafael Beloso Chacín. Programa Doctoral. Seminario de Filosofía de la Ciencia.p8-64
- PARSONS T. (1967)..Ensayo de Teoría Sociológica. New York .p.p. 58-190.
- PARTIN. J. (1991). Estructura del Conocimiento. Addison -Wesley Argentina. p.7
- PEÑÁLOZA W. ( 1995), Tecnología Educativa LUZ. p. 4.
- PIETRAGALLA, C. ( 1976). Introducción al Estudio de las Organizaciones y su Administración. Córdoba, Buenos Aires. Ediciones Macchi, S.A. p. 201
- PIZZOLANTE, N. (1996). Reingeniería del Pensamiento. Caracas - Venezuela. Editorial Panapo de Venezuela, C.A.pp97-120
- QUINN, R. y Otros. (1995). Maestría en la Gestión de Organización. Madrid España : Ediciones Díaz de Santos, S.A. p240-243
- REES. (1995). Liderazgo en los grupos de trabajo. Panorama Editorial S.A México. p.p. 29-80.
- RODRÍGUEZ, M. (1996). Una Propuesta Metodológica para Asesorar Trabajos de Investigación. Material de Apoyo Didáctico para el taller de formación de tutores. UPEL. p.p. 1-20.
- SENILLE (1992). Calidad y Liderazgo. Ediciones Gestión 2000- Barcelona. p. 27.
- SPENSER H. (1985). Principios de Sociología. Tomo II. p. 114.

STEWART, R. (1.991). Gerencia para el Cambio. Legis Editores. S.A.4-23

SWIERINGA, J. (1995). La Organización que Aprende. Addison - Wesley Iberoamericana, S.A. E.U.A. p.151.

TERRY, T. (1992). El desarrollo organizacional . Iberoamericana México. p. 85.

TOURAINI, L. (1989). Orientaciones Básicas de Metodología de la Investigación Científica. Lima - Perú. p. 4.

URDANETA, D. (1997). La Investigación en el Postgrado. UNET Venezuela. p. 97.

VIVAS, J. (1995). La formación de Investigadores una experiencia en el diseño de un programa de maestría U.S.B. p. 89

.  
-  
-  
.



## ANEXO A

UNIVERSIDAD RAFAEL BELLOSO CHACIN  
VICERECTORADO ACADÉMICO  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA INVESTIGACION

*INSTRUMENTO:*HOJA DE VIDA SOBRE SU EXPERIENCIA COMO TESISISTA

El instrumento que se presenta pretende recoger información sobre su experiencia como tesisista de postgrado, en particular sobre la relación tutor-tutorado. Se agradece que responda ajustándose a lo solicitado en el instrumento.

1.- Señale su situación académica en el postgrado.

EGRESADO ( )

ACTIVO EN TESIS ( )

2.- REFLEXIÓN: Los estudios de postgrado tienen como requisito académico la elaboración de un trabajo de investigación asesorado por un tutor. Usted como maestrante - investigador ha cumplido con esta exigencia académica. En atención a esa experiencia tutorial, lo (a) invito a describir su interacción con el tutor durante el proceso de investigación.

## ANEXO A 1

UNIVERSIDAD RAFAEL BELLOSO CHACIN  
VICERECTORADO ACADÉMICO  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA INVESTIGACION

## INSTRUMENTO:

GUÍA PARA LA ENTREVISTA

Esta entrevista pretende recoger información sobre la actuación del tutor de postgrado, dentro de la relación tutor -tutoriado.

## PREGUNTAS:

¿Qué es para usted un tutor de postgrado?

¿Qué aporta usted al proceso de investigación?

¿A través de qué roles explica su comportamiento como tutor?

¿Cuáles han sido los indicadores de logros de su acción tutorial?

¿Cómo clasifica usted los estilos de tutoría y en cuál de ellos, se ubica como tutor?

¿Hasta dónde llega su compromiso como tutor con el tesista?

¿Qué alternativas propone para dinamizar la acción tutorial en el postgrado?

**ANEXO A 2**

**UNIVERSIDAD RAFAEL BELLOSO CHACÍN  
VICE-RECTORADO ACADÉMICO  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIO DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA INVESTIGACION**

***INSTRUMENTO.*****HOJA DE VIDA SOBRE SU EXPERIENCIA COMO TUTOR.**

El instrumento que se presenta, pretende recoger información sobre la actuación del tutor de Postgrado, dentro de la relación tutor-tutoriado.

**REFLEXIÓN:** En su acción como tutor de tesis, usted ha vivido experiencias que han enriquecido en mayor o menor nivel, sus competencias como investigador, algunas han sido sentidas o detectadas al momento y otras han pasado desapercibidas y no por esto, le han sido menos provechosas. Le invito a describir su experiencia tutorial, dentro de la relación tutor-tutoriado en el Postgrado.

**ANEXO B**  
**EVIDENCIA SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS**  
**INFORMACION DE LOS EGRESADOS**

1. En mi experiencia como tesista y la interacción con mi tutor fue excelente en el lapso de la realización e investigación y culminación de la tesis.

Muy personal, mi tutor me asesoró en una forma tan objetiva, clara, precisa donde adquirí los conocimientos que no poseía, una experiencia muy bonita con ella.

1. En la investigación se me presentaron una serie de tropiezos, dificultades bastante desagradables, hasta el punto de abandonar la investigación, pero gracias a Dios y a mi tutora Juana Ojeda de López, seguí hacia delante y culminé en una forma satisfactoria que Dios la bendiga.

2. Mi interacción con el tutor al principio fue de plantearme ideas y nuevos conceptos para anexarle al trabajo, luego una vez que ya se estaba en conocimiento de esas ideas y planteamientos, fue más libre.

3. El tutor simplemente revisaba el material investigado y realizaba las observaciones, las cuales no eran muy claras y no las justificaba.

4. El haberme enfrentado a la praxis investigativa, ha contribuido a clarificar una serie de aspectos metodológicos que pueden llevar a confundir a los investigadores y limitarlo en el ámbito del trabajo investigativo.

Durante mi experiencia con mi tutor tuve la oportunidad, como investigadora, de enfrentar la realidad con la forma como se debe llevar el proceso investigativo, del cual tenía la concepción que era un camino muy difícil de transitar.

Existió una clara interacción entre tutor y tesista, lo cual me condujo a desarrollar “libremente” mi labor investigativa. En esta ardua tarea complementaba los diversos métodos, técnicas e instrumentos, los cuales yo consideraba que podían ser aplicados, con los que mi tutor me proponía y, de esta manera argumentaba mi trabajo, sobre la base de principios consistentes.

Integrándome con mi tutor, el trabajo se convirtió en una experiencia fundamentalmente significativa, sin limitaciones ni restricciones de ningún tipo, combinándose las áreas de conocimientos; sin romperse reglas que hubieran podido llevarme a una nueva forma del planteamiento ya sugerido.

5. La interacción con el tutor de una investigación debe ser ante todo de aprendizaje reflexivo, que permita soluciones oportunas en pro del enriquecimiento intelectual; sin embargo la experiencia ha demostrado que muchas veces este contacto se convierte en un período de desajuste emocional, que perjudica notablemente el proceso de producción intelectual. Lo antes mencionado es, en su mayoría producto de los estilos de dirección que emplean los tutores y su rigidez metodológica para abordar los

problemas de investigación, y si a esto le agregamos el poco tiempo disponible, y la comercialización o monetarismo muy de moda en este campo, se podría sugerir incluir en seminario de preparación, de sensibilización, de codificación y de fortalecimiento emocional para los aspirantes a realizar investigación de grado, con el fin de evitar caer en el síndrome TMT.

### **ACTIVOS EN TESIS**

1. En general mi tutor ha sido una persona que me ha sabido guiar, apoyar y conseguir en todo lo referente a mi tesis. Por otra parte, él ofrece a todos sus tesistas el tiempo necesario para consultar y rediseñar la investigación.

2. Mi interacción con el tutor ha sido estilo tutoría, donde, el tutor revisa lo que yo he investigado y me orienta en lineamientos que debo considerar en el trabajo ; asignando una próxima reunión para revisar los avances de la tesis, originándose así las retroalimentaciones.

Considero que la orientación ha sido positiva, y recomiendo que la relación entre tesista sea mas estilo asesorial, donde el tutor o asesor planifique los lineamientos a seguir y permita seguir con todos los aspectos, considerando todos los lineamientos metodológicos, analíticos, y otros ; formar al tesista en una línea de investigación.

### 3. Interacción esperada. Asesorías a tiempo.

La aplicación de los conocimientos del asesor, al área seleccionada por el maestrante resultaron satisfactorias, cubriendo las expectativas.

4. La relación establecida por el profesor tutor y mi persona al realizar el trabajo de investigación fue de una comunicación constante, permitiendo esta el enriquecimiento y refuerzo de los conocimientos necesarios de una investigación.

No obstante, el haber tenido esta interacción con el profesor me ayudo a tener más confianza Y SEGURIDAD en el momento de desarrollar todos los aspectos contenidos en un trabajo de investigación puesto que su orientación fue excelente que me permitió solventar las vicisitudes que me surgían a lo largo de la investigación.

Por lo tanto, puedo decir, que esta relación fue bastante fructífera.

5. Durante la elaboración de mi tesis, la interacción con mi tutor fue muy buena e interesante, por que me aportó conocimientos y estrategias de investigación, de redacción, instrumentación, planificación de las actividades que debía llevar a cabo para la culminación de un trabajo de culminación de estudios de postgrado. En especial considero que mi tutor tiene un papel preponderante en cuanto a los conocimientos, experiencias que viví durante la realización de la misma.

## INFORMACIÓN APORTADA POR EL TUTOR

1. En mi experiencia tutorial con tesis de nivel de postgrado he tenido o he detectado situaciones :

Me he encontrado con tesis muy proactivos, estudiosos, colaboradores, muy motivados a realizar la investigación y a realizar todas las tareas que se les ha asignado; también he encontrado tesis muy despreocupados en realizar su investigación, pero en el devenir del proceso, me he dado cuenta que esa actitud a sido motivada a la falta de conocimientos, técnicas y herramientas para realizar ese tipo de estudio y por último otros estudiantes que están realizando su trabajo, sin motivaciones tales, es decir, hacer una investigación solo para luego obtener una mejor remuneración en su profesión.

Por otro lado en cuanto a mi relación con el tesis, en el primer contacto con respecto a su trabajo como tutoriado he abordado los siguientes aspectos, tiempo de dedicación para su tesis, grado de responsabilidad, uno de metodología de trabajo, cronograma de trabajo, retroalimentación de los procesos, formas de abordar los procesos, entre otros.

Con respecto al enriquecimiento de mis competencias como investigador he observado que he crecido mucho.



Con la tarea de investigadora, ya que el manejo de teorías, metodologías, herramientas de investigación ; me han permitido enriquecer mis conocimientos en mi tarea, he logrado con mi trabajo mejorar algunas metodologías de trabajo, los procesos de investigación y el abordaje global de la investigación.

2. Ha sido provechosa esta experiencia, puesto que al tutoriado se le hace ver la importancia de la investigación ya que solventa o busca la solución a una problemática planteada, y, el tutor crece en el proceso de investigación como persona, como profesional y como investigador.

3. Hacer entender la importancia de cada una de las etapas del proceso de investigación, y su relación entre las mismas ; ha sido de gran satisfacción en la mencionada relación, ya que, el investigador afronta la realidad que pretende asumir objetiva, confiable, viable y factiblemente.

4. El proceso de aprendizaje que se emprende con las tutorías en los trabajos de investigación es exitosa, en la medida en que se establezca una relación dialógica entre las personas que lo realizan. Mi experiencia a través de tres años en este campo, ha sido satisfactoria, esto lo afirmo en virtud del cumulo de conocimientos que he adquirido, así como también, la oportunidad que he tenido en detectar mis limitaciones y carencias, que me han impulsado a realizar estudios que me permitan a dar respuestas a próximos tesis.

El trabajo de orientación que se ejecutan, lleva consigo aspectos relevantes que incrementan la motivación de las persona involucradas, esta es la parte afectiva, la empatía y el respeto que prevalecen en la relación, y que genera un compromiso para cumplir con la meta propuesta. Una meta implica el deseo de culminar con éxito un trabajo, que significa, una realización personal y profesional.

Este ha sido mi norte.

5. En mi experiencia como tutor, he considerado, algunos aspectos tales como :

- a. Fijación de un cronograma de reuniones.
- b. Desarrollo del trabajo por capítulo, dejando libertad al tesista en el desarrollo de su tópico.
- c. Recomendación de textos y trabajos de investigación realizados que les sirve de soporte.
- d. Relaciones humanas : mantenimientos de criterios que lleven a la satisfacción de la tutoría, y no a la frustración, por la creación de situaciones problemáticas que generen conflictos.

Se trata con respeto, y cordialidad al tesista, haciéndole las observaciones necesarias.

Se guían los pasos que se debe seguir en el trabajo.

**ANEXO C**

UNIVERSIDAD RAFAEL BELLOSO CHACIN  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA INVESTIGACION

Maracaibo, Julio de 1997.

Ciudadano (a)

Dr. \_\_\_\_\_

Ciudad.-

Le solicito su colaboración para la validación del modelo teórico que a continuación se anexa.

Su opinión y sugerencias son importantes para acercarnos a la pregunta de investigación: ¿Qué niveles permiten explicar la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado ?

Le agradezco su colaboración al respecto.

Atentamente,

M.Sc. Luz Maritza Reyes de Suárez

## 1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

NOMBRE : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

INSTITUCIÓN

: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

PROGRAMA DE POSTGRADO AL CUAL PERTENECE : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

TÍTULO DE POSTGRADO QUE POSEE : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

La naturaleza etnográfica de esta investigación obliga nuevamente a recurrir a un conjunto de informantes para indagar si ellos, en cuanto protagonistas o participantes de esa acción tutorial, se sienten interpretados en el modelo teórico que se anexa. Se incluye el título y los objetivos de esta investigación y unos criterios de validación teóricos.

### 1.1. Criterios de adecuación del estudio

Para entender las teorías y hallazgos de esta investigación se describen los criterios que la fundamentan, los cuales sirven de patrón para validaciones posteriores. Entre estos se señalan las siguientes :

#### Consistencia.

Los componentes que explican la acción tutorial se presentan en un modelo teórico estructurado en niveles y esferas con ciertas relaciones, y, subrelaciones reproducibles en el terreno de los hechos concretos. Es decir, los resultados que se ofrecen no se contradicen con los componentes teóricos y observacionales que caracterizan los programas de postgrado estudiados.

#### Pertinencia.

El problema que se investiga responde a la siguiente interrogante ¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado? Surge por la necesidad, de indagar sobre esos componentes, dichos componentes, que teóricamente se presentan dispersos y diferenciables en los programas de Postgrado.

Los hallazgos fueron descriptivos e interpretativos de una realidad, con sus particularidades y basados en una teoría adquirida en un plano observable, amplio y repetible dentro del mismo contexto teórico, es decir, fueron mas allá de los intereses particulares del investigador .

Validez.

Para validar el modelo y derivar el programa de formación de tutores se recurrió a un conjunto de informantes, para indagar si ellos, en tanto protagonistas o participantes de la acción tutorial, se sentían interpretados en el modelo teórico reproductor de esa realidad.

En consecuencia, los resultados se presentan como válidos, si son repetibles en el terreno de los hechos concretos, y, la investigación no tiene énfasis en lo medicinal, ya que esto, sólo se atiende con fines de jerarquización y ordenamiento de los datos empíricos.

Independencia.

Se examina en qué medida los enunciados teóricos, el marco experiencial del investigador, los datos empíricos recogidos en el espacio informacional, se superponen unos a otros, o si alguno de ellos está implícito o subyacente en otros, puesto que, en este caso, se estarían confundiendo los niveles de razonamiento y estructuración del modelo con respecto a los hechos concretos.

Título : Un Modelo Teórico de la Acción Tutorial en el Postgrado

Pregunta : ¿Qué componentes estructuran la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado?

Estos componentes teóricamente se encontraron dispersos, pero en la práctica se presentan íntimamente relacionados con las acciones de los tutores.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

### Objetivo General.

- Construir un modelo teórico que explique la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado, determinando componentes y relaciones, según, las distintas categorías de análisis, de modo que de ese modelo puedan derivarse diferentes programas para el mejoramiento de la acción tutorial.

### Objetivos Específicos:

- Determinar las esferas funcionales y los niveles de la acción tutorial en contextos universitarios de postgrado.
- Establecer los componentes de la acción tutorial en cada una de las esferas funcionales y en los niveles estudiados.
- Identificar las relaciones y subrelaciones que vinculan entre sí a los componentes dentro de cada uno de los niveles de la acción tutorial.
- Cohesionar los resultados de los objetivos anteriores en un modelo teórico de esa acción tutorial, a partir del cual puedan explicarse las posibles variaciones de dicha acción en el terreno de los hechos concretos.

- Aplicar el modelo teórico de la acción tutorial en un programa de tutores que responda a las esferas y niveles derivado de la acción tutorial.

#### JUICIO DEL EXPERTO

El modelo teórico de la acción tutorial, en contextos universitarios de postgrado, permite interpretar su práctica tutorial en el postgrado.

Suficiente : \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente : \_\_\_\_\_

Insuficiente : \_\_\_\_\_

Los constructos teóricos se adaptan al plano de los hechos concretos.

Suficiente : \_\_\_\_\_

Medianamente suficiente : \_\_\_\_\_

Insuficiente : \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

Se deja constancia de que el instrumento ha sido validado por especialistas.



Confirmando lo anteriormente expuesto, firman en Maracaibo, el mes de Enero de 1998.

---

NOMBRE  
C.I.  
TITULO

#### **ANEXO D**

#### **TRANSCRIPCION DE LAS ENTREVISTAS DE INFORMANTES CLAVES**

N0-1. PROFESOR : Nelson Hernández.  
INSTITUCION :Universidad del Zulia. Facultad de Odontología  
RESPONSABILIDAD : Coordinador de extensión Universitaria. P.P.I.  
FECHA :26-04-97  
DESARROLLO:¿Qué es para usted un tutor de postgrado ?

“Un tutor de postgrado es fundamentalmente un investigador activo. Un investigador activo, es aquel, que continuamente desempeña actividades sobre una línea específica de investigación, que amplia y profundiza. Es una persona que publica los resultados de su investigación para contrastarla y tener las respuestas a los pares a nivel internacional y nacional. Un investigador activo, es aquel que forma recursos humanos, no se puede ser simplemente investigador o líder de investigación cuando publica, si esa publicación, no va vinculado a la formación de recursos humanos. El proceso del saber, es un proceso complejo y para que se complete el proceso del saber tiene que estar relacionado con el conocer, tener el conocimiento actual, investigar, actuar sobre lo conocido; luego que tú hayas conocido y actuado, tienes que enseñar, actuar, conocer, investigar, actuar sobre lo

conocido, enseñar. Una vez que has enseñado lo conocido y lo que has actuado, entonces se cumple el proceso del saber. Si éstas cuatro etapas no se han dado, el proceso del saber no se ha completado; por lo tanto, no te puedes considerar investigador y mucho menos líder de investigación.

Un investigador tiene que ser un líder en investigación que haya formado escuela en investigación, es decir; que tenga una línea de desarrollo, que maneje teorías del conocimiento científico, que permita el abordaje del problema social, dentro de contexto histórico. Además, esta llamado a formarlas con esos recursos humanos que tú has venido formando, y que forma parte del equipo que tú liderizas y al cual, se le impone una línea de desarrollo y una estrategias de investigación.

Cómo tutor de postgrado. ¿Qué aporta usted al proceso de investigación ?

Se aporta en primer lugar, la formación del recurso humano, aporto al tutoriado el conocimiento. Recuerda que en una investigación quien realmente incide sobre el proceso es el tutor, y el tutor forma al tutoriado, por tanto el tutoriado debe ceñirse a la línea que le define el tutor. El tutor al imponer esa línea y al trasmitir todo ese conocimiento teórico metodológico, en el área de la especialidad en la cual esta inserto, va formando recurso nuevo, va trasmitiendo saber, está enseñando. Asimismo, debe ir trasmitiendo al tutoriado esa seguridad en el conocimiento que le esta

aportando, lo que a la larga, lo convierte o les aporta, los elementos para que en el futuro sean un líder en investigación. Para que no se quede en seguir a un líder, si no que progrese hacia la formación de nuevas escuelas y se convierta en un líder en investigación. Esto no es un proceso de un día para otro, el hecho de que tu hagas una tesis hoy no te da elementos para proclamarte tutor de tesis, y , que eres un investigador. La investigación es un proceso permanente, continuo, dinámico y sistemático.

¿A través de que roles explica usted esa acción tutorial ?.

En el proceso de asesoría se debe contemplar primero la función de que el tutor es un formador nato, es un educador que no puede estar desligado de la concepción pedagógica que todo investigador debe conocer. Si existe un desconocimiento del manejo pedagógico, puede producir un desfase entre el tutor y el tutorizado, ya que el manejo pedagógico le permite conocer la forma de abordar, para identificar en primer lugar, las capacidades del tutoriado, segundo, la capacidad en cuanto a la facilidad de acceso al conocimiento, la capacidad de poder manejar el conocimiento, y, el conocimiento previo que el tutorizado trae sobre la materia que se va a tratar, sobre la metodología de análisis que se puedan aplicar.

Por eso, yo digo que un tutor es en sí, un maestro que no solamente debe limitarse a decir, “¡ vas ha realizar eso !,“¡ vas a realizar aquello ! ; tiene que enseñarle a desvelar toda la capacidad de aprendizaje que trae el

tutoriado. Empezar por saber cual es su capacidad, sus potencialidades, cuáles son sus limitantes para conocer cuales son sus limitaciones para avanzar. Es como si agarraras un niño que no sabe leer, ni escribir y le fueras a enseñar las letras a sumar o a multiplicar, asimismo es el tutor en un proceso de investigación. Recuerda que el tutoriado viene prácticamente con un conocimiento que podría llamarse nulo, de la teoría del conocimiento científico y de las metodologías de abordaje del proceso que se va a analizar, por tanto, hay que partir de lo más sencillo a lo más complejo.

¿Qué competencias debe tener un tutor de postgrado ?

En primer lugar, la formación que debe tener, el nivel académico la formación en cuanto al abordaje del conocimiento científico en forma global, no puede solo conocer sobre un área específica de la especialidad, sino que debe tener todo un abordaje del conocimiento, desde el punto de vista teórico, metodológico y análisis del método científico. Conocimiento sobre la realidad en la cual va a trabajar, conocimiento por lo menos mínimo para el manejo desde el punto de vista estadístico, del análisis de los datos y fundamentalmente una condición moral, y una capacidad de conocer sus propias limitaciones en el momento determinado. En síntesis, debe ser una persona de conocimiento amplio y de condición humilde en la capacidad de reconocer sus conocimientos, debe ser humilde en la forma de manejar el conocimiento.

¿Cuáles han sido sus indicadores de logro en la acción tutorial ?

En primer lugar, la formación de recursos humanos, ver como cada vez se forman más recursos humanos de mejor calidad, y que cada vez haya mejor aceptación del tutorizado en la búsqueda de esa línea de enseñanza que uno utiliza.

En segundo, lugar el nivel de publicación que uno va adquiriendo y del contraste de esa información con sus pares, que le permiten a uno dentro del conocer, reforzar o negar si lo que esta diciendo; si esta bien hecho o va por un buen o mal camino.

En tercer lugar, el aporte es dar respuestas a los problemas concretos de la realidad social y la aceptación que uno tiene dentro del estilo de enseñanza que uno tiene, a través del reconocimiento que recibe del tesista, no solamente dentro de la línea que uno ha participado, sino cuando uno actúa dentro del conocimiento global. Del conocimiento teórico - metodológico que ha podido acceder a la formación en especialidades que a veces, ni remotamente, creía que podía abordar. Es decir; la forma en que cada día se amplía más la gama de posibilidades de formación de recursos humanos y la posibilidad de que esos recursos humanos no solamente se hayan formado, sino que estén participando a su vez en motivar y estimular la búsqueda de respuestas a los problemas que ha logrado detectar a través de su investigación.

Si el tutor es un formador de recursos humano como ve usted, la vinculación entre la docencia la investigación y extensión universitaria. ?

Dentro del proceso académico no puede haber diferencia entre la docencia, la investigación y la extensión ; para que el proceso académico se de en su totalidad, tiene que haber un sano equilibrio entre estas funciones. Parto del principio que la investigación nos enseña a explorar el problema ; la extensión es el espacio, a través del cual vamos a aplicar los resultados de la investigación que nos ha permitido conocer el problema y dar respuesta. Es el espacio donde se aplican los resultados de la investigación, donde se comprueban a través del tiempo y el espacio ; y a su vez, la comprobación de esos resultados permite actuar en una forma retroalimentadora de la docencia. Por lo tanto, si nosotros delimitamos con fines pedagógicos la docencia, la investigación y la extensión ; en el objetivo final de dar respuesta al problema, se pierde la exigencia académica, no puede haber una separación entre docencia, investigación y extensión ; y los tutores que no sean capaces de comprender el equilibrio entre éstas pueden caer en un desfase de la realidad desde el punto de vista académico.

Se ha planteado que actualmente se gestan varios estilos de tutor en el postgrado. ¿Cuál es su opinión al respecto ?

Primero, habría que ver que se esta definiendo como estilo de tutoría, porque esto puede ser algo muy similar a lo que se decía : que método voy

aplicar para la investigación, yo no hablaría de estilos, yo hablaría de conductas de los tutores, de su actuación de acuerdo a intereses particulares o grupales, porque si hablamos de estilos tendríamos que partir, primero, actuar en función de una política de investigación a nivel nacional que defina los estilos de tutoría que se puedan dar en un momento determinado. No creo, que existan estilos de tutores, yo lo que creo, es que existen actuaciones o prácticas tutoriales que están definidas por la personalidad del tutor o por la conducta que el tutor asuma en un determinado momento, no se puede hablar de estilos de tutorías, sino de prácticas.

¿Qué alternativa propone para dinamizar la acción tutorial en el postgrado ?

Revisar las líneas de investigación a nivel nacional y regional, hay que definir políticas de investigación nacional e internacional, hay que revisar los postgrado. En tercer lugar, habría que relacionar investigación - postgrado, tendría que haber una unidad muy cerrada entre investigación y postgrado. Las líneas de investigación tendrían que estar en función de las líneas de investigación que se definan a través de esas políticas. No puede haber un postgrado que no tenga dentro de su cuerpo de docente un staf de investigadores. Es tiempo de salir de esa practica, de ir asumiendo tutores improvisados; que si fulano hizo una tesis sobre determinado tema, ya puede ser tutor de otra tesis, porque el hizo una. Hay que ir pensando en las

llamadas escuelas de tutores y esas son las escuelas de investigadores. Partiendo primero de una revisión y diagnóstico de lo que son nuestros postgrado, qué tenemos, cómo se vinculan los postgrado con la investigaciones, inclusive como se vinculan esos postgrado con la docencia y con la extensión. Sabemos que no podemos dejar de un lado la llamada investigación básica o de punta, que es necesaria en cualquier país ; por cuanto el desarrollo científico y tecnológico del país, tiene que ir avanzando hacia la búsqueda de la investigación en los países más desarrollados. Esa investigación de largo plazo, que si no da resultados hoy, los puede dar mañana, o dentro de varios años .

Por otro lado, tampoco hay que descuidar la investigación estratégica, y la investigación acción, las cuales dan respuesta inmediata a problemas concretos, y que sin dar respuesta a esos problemas concretos de desarrollo social, no tenemos los basamentos para el desarrollo de una investigación que nos pueda llevar al máximo desarrollo científico. Por lo tanto, hay que ser muy cuidadosos al tener en cuenta que necesitamos nosotros, y sin descuidar lo otro desarrollar el vinculo entre la investigación, el postgrado y la extensión.

N0-2.-PROFESOR : Dr. Bertilio Neris.

INSTITUCION :Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educacion

RESPONSABILIDAD : Coordinador del Doctorado en Ciencias Humanas.

FECHA :7-05-97

DESARROLLO: ¿Cómo definiría usted un tutor de postgrado ?



“Revisando los reglamentos, se puede encontrar definido un tutor de postgrado : cuáles son los requisitos que deben llenar, tener experiencia en la materia, que deben hacer y como lo deben hacer, etc.

El rol del tutor se puede desempeñar de muchas maneras y una de ellas es que debe tratar de apoyar y establecer una relación mutua, casi como amistad o colega, estrechar esa relación ya que están trabajando ambos sobre un tema y que se vea que los dos están aportando y recibiendo. Debemos tener cuidado de que el tutor no sea el que imponga, lo que tiene que salir en la tesis, sino que lo haga el tesista. Es un orientador quien apoya, explica, aporta, a quien esta tutoriando .Se debe dejar libertad en cierto sentido, que él vaya buscando camino. Yo creo que esa es la experiencia que he tenido como tutor.

De acuerdo con lo anteriormente dicho caemos en lo de la legitimación, estamos habituados a que cuando escribimos citamos al actor como si eso fuera la única verdad, puede ser que esa verdad fuera hasta ese momento, las verdades de otros nos llegan tarde a nosotros, vamos atrasados. La verdad de los científicos que dicen que encontraron hasta ese momento, esa verdad, nos llegan cuando ya ellos están modificando, esa verdad que encontraron y nosotros estamos con la primera aquí. Eso es peligroso porque el conocimiento, es dinámico, entonces nosotros nos rasgamos las vestiduras por una verdad, que ya no es ni verdad, además no

va a seguir siendo verdad. Esa verdad va cambiando por que el científico la busca pero nunca llega a aprehenderla.

En este sentido cuando legitimamos diciendo eso lo dijo “fulano”, eso esta basado en la teoría “tal” ; hay que tener mucho cuidado porque no podemos tomar las cosas así como están, sino hacerle una reflexión en base a lo que se esta haciendo. Hay que tomar la idea central de esa persona y verla en tu contexto y en tu trabajo, si sirve así como esta, la vuelves a poner como esta, porque te parece, que es excelente, sino la cortas y le quitas, o dices ese señor lo aplico allá, pero aquí no se puede aplicar. En esa vía, quiero agregarle esto porque el no lo vio, aquí esta el aporte la originalidad que debe aportar el tesista.

El reglamento dice, las tesis deben ser originales, deben ser inéditas y realizadas en el periodo que se hace el trabajo. En mi situación de tutor, cuando digo que ese trabajo ya se puede presentar es porque yo he visto : ideas nuevas, originales, planteamientos diferente o aportes a otras cosas que no estaban presente. Por que si no, no estoy cumpliendo con la labor del tutor, por que si nos atenemos a lo que define la tutoría, por que yo tengo que ver que en el trabajo que ayude a armar exista originalidad, exista un aporte. Yo empecé con ese estudiante de aquí a aquí, y eso fue hecho aquí. El tutor tiene que permitir, que ellos puedan decir las cosas, proponer al tutor, traerles los trabajo que el ha ido avanzando, no estar detrás del tutor sino delante del tutor

¿Qué rol utiliza cuando esta ante la acción tutorial. ?

Un poco el que te comentaba, de darle confianza, para que se sienta libre, no que yo soy fulano de tal, y quiero imponer, sino, tratarse como colega -investigador, ya que ambos están investigando, para darle mas libertad y que las personas no se inhiba, de preguntar algo o de pensar, que lo que le va a preguntar, lo puede molestar; entonces no se lo presenta, y al final, el tutor lo trata de meter por acá. Es decir, se debe dar la mayor libertad al tesista.

¿Cuáles cree usted que han sido los indicadores de logro de su acción tutorial. ?

A nivel general, obviamente que las calificaciones dicen algo, la mayoría de las personas dicen yo tutorié varias personas , y no han salido de diecinueve y veinte, esa es una manera de ver un logro en nuestro medio. Sin embargo, como no tenemos una cultura muy desarrollada en el postgrado, se presentan muchas trácalas, muchas cuestiones indeseable, en la cual, a veces los jurados ya tienen nombre y apellido ; una veces es porque no hay mucho donde escoger y siempre están los mismos, esa es otra cosa. Pero en otros casos, es que ya tiene el amigo, el compadre, el cual lo ayuda, y tal vez, lo ayuda no en el mejor sentido, porque a veces ayudar de esa manera como te dije, es buscar recetas, yo te doy una nota, y conmigo vas a pasar, cosas de ese tipo y eso no esta bien, yo en mi caso,

he tratado de que eso no se presente nunca y creo que lo he logrado, por lo menos individualmente, claro te asignan un jurado, como sabe uno si va alguien, que apoye o no al otro, pero hasta donde lo he logrado me siento satisfecho, uno tiene que ser honesto, tratar de hacerlo lo mas objetivo, lo mas científico posible, esa es labor del investigador. Valorarlos con los pares, los que están investigando en el área, así, se refuerza lo científico, si hay algún científico que se presta a ese tipo de cosas, la parte ética, de ese científico tiene una gran interrogante, allí, y no debe ser en ningún sentido. En mi caso, yo puedo ser amigo de alguien y si ese alguien que yo este tutoriando expone sus ideas en un libro, donde sea, y yo no este de acuerdo, lo mas honesto es decirle, yo no estoy de acuerdo, por estas razones, y entablar una conversación, pero no aceptarlo sabiendo que no esta bien, porque es amigo entre comillas. Esta experiencia no debe generalizarse en los jurados y tutores.

¿Hasta dónde llega su responsabilidad con el tesista en el proceso de investigación ?

Realmente mi responsabilidad llega hasta que termine, hasta que entregue la tesis. Como científico no debe ser solo hasta allí, si la persona ha demostrado que sabe y que puede dar más, se le puede decir : !mira !, tu puedes seguir este trabajo de investigación por esta otra vía. Así tienes investigación e investigador para rato.

En otro, caso: ¡mira!, tu trabajo está aprobado, pero en los puntos que te dije, trata de mejorarlo, siempre pensando en que eso sea bueno para él ,incluso eso es aparte de mi labor como tutor, hay que incentivar a estas personas que no van a un título por el título, sino que uno ve que tiene interés.

Los logros se miden a largo plazo, en función de la productividad de las maestrías que han hecho con las tesis que han presentado ; mucha de ellas, salen con mención Publicación y no se han publicado, porque el estudiante no tiene los medios, y la universidad no le prepara la posibilidad de que se la publiquen. La que publica debería ser la universidad, eso es productividad de la universidad, si yo tengo muchas tesis que han sido mencionadas para ser publicadas y yo las publico me estoy fortaleciendo. Sin ir más lejos los éxitos de la ULA que reconoce todo el mundo a nivel de publicaciones, es que ella, tiene un sistema de apoyo a las publicaciones que ha permitido que se publiquen no solo las tesis, sino muchas otras cosas, aquí tu vas a preguntar y no han sido publicadas, yo no conozco ninguna. En ese sentido, esa productividad tiene que ser medida a largo plazo, que a pasado con las personas con la tesis.

¿Cómo ve usted la vinculación entre las funciones de la universidad docencia, investigación y extensión ?

La oportunidad que tiene un tutor para que lo que resultó de una tesis se publique, o si hay posibilidades de nuevas investigaciones que pudieran ser continuadas, es muy delicado, uno ve que en algunas tesis van hacia la generación de tecnologías que van hacia afuera, lamentablemente el tutor como tutor, no tiene mucha posibilidad.

En el área de las ciencias naturales se ve más esa posibilidad en la parte de extensión, se maneja mucho la investigación aplicada, la básica es la que manejamos los de las ciencias sociales mas, en el caso de las naturales, ellos van a la tecnología, uno sabe muy bien que existen personas que no siempre le asignan esa continuidad.

Un buen investigador siempre tiene a su alrededor, varias personas también investigadoras, ya que ha demostrado que es muy bueno y tiene esa forma de trabajar, un tipo que lo guía y otro que esta a su alrededor. En esos casos, la mayoría de los conocimientos de todos ellos se va llevando hacia afuera, como por ejemplo, si han logrado algunos aspectos interesantes en el área de : Física, Matemática, Química o Biología ; y eso se le facilita.

De allí, si se puede medir que la labor del tutor esta dando o no resultados, porque se han producido artículos arbitrados en revistas, se han llevado a alguna empresa aplicando "x " sistema y eso no ha dado resultado, etc. Mientras que en las ciencias sociales y humanas la cosa no es tan fácil

porque los objetivos son mas complejos. Sin embargo, esa es una vía, a medida que se van formando esos grupos de trabajos, que siguen una línea de investigación y van alimentándola, de allí que se obtengan muchos resultados, tales como : publicaciones, presentaciones a través de eventos, hasta hacer convenios con otras instituciones de intercambios y de aplicaciones.

Por ejemplo, a nivel educativo la teoría de la acción, los resultados de esta investigación van creando un modelo tanto a nivel metodológico como resultado, que pudieran ser aplicados a las distintas escuelas, utilizando escuelas pilotos y a su vez se van llevando sucesivamente a otras escuelas, esa es la vía que manifiesta que se están dando resultados hacia el entorno, hacia lo que esta afuera.

De acuerdo a su experiencia, quisiera saber su opinión sobre ¿ que alternativas piensa usted que se deben aplicar en este momento a nivel de los postgrado para dinamizar la acción tutorial ?

Se ve al tutor como una persona, que por estar dentro de la institución no debe cobrar a la hora de asesorar, ya que pertenece o es miembro de la institución y por otro lado, existen personas que se ofrecen como tutores y cobran las tutorías.

En nuestro caso, refiriéndome a la Universidad del Zulia, no se quiere pagar al tutor, su actividad. Cuando es una cuestión de mucha

responsabilidad si se considera al doctorado como tal. Entonces los tutores, como la situación ha cambiado desde el punto de vista socio económica en el mundo y aquí en Venezuela, ya la gente no, puede estar pensando desde el punto de vista ético, estos conocimientos son para todo el mundo y no voy a cobrar por ello, sabemos que en algunas universidades todavía seguimos pensando, los profesores investigadores tan buenos, que hacen tutorías y ni siquiera cobran. Hay un slogan que dice el conocer y tener la oportunidad de aplicar es lo que esta dando resultados.

“Conocer es poder”, dicen algunos. En mi caso, conocer posibilidades, y posibilidades de divulgar es lo mas importante, pero porque yo si veo que eso es tan importante para la sociedad y para todo, y si aquí, todo lo valorizan a nivel de dinero, porque al tutor no se le tiene que pagar, al contrario lo va a motivar, claro uno pone limitaciones.

En el postgrado nuestro, los investigadores que estén con nosotros en nuestro campo, dentro del doctorado, pueden asesorar un máximo de tres personas a la vez, porque dirían entonces se van a convertir en un mercantilista que no van a atender a los tesisistas. Hay forma de limitar, nosotros tenemos esa norma, tres es más que suficiente, en ocupación, en dedicación que tiene que darle a la persona, además de eso no les pagamos, no es lógico, en vez de apoyar y fortalecer, lo que estamos es limitando, hay que pagarle, no digamos que les pagues estremuras, si no lo que normalmente tiene que pagar, el tiempo es oro. Porque así como le



dedica a una tesis se puede dedicar a otras cosas o que le dedique a otras cosas que si le están dando dinero. Entonces, que hago yo si me llegan un proyecto que me va a aportar "X" cantidad de dinero y esta tutoría no, las tutorías deben ser pagadas, para que el tutor sienta que se le esta dando un pago, incluso el pago le da mayor responsabilidad por que ante uno decía la tesis no se paga, si yo deje a tal tesista porque no tenia tiempo me ofrecieron algo y tuve que dejarlo. De esta manera el tutoriado se queda, sin tutor al mismo tiempo, esto crea un problema en el postgrado."

N0-3-. PROFESOR : Cesar García

INSTITUCION : Universidad del Zulia.

RESPONSABILIDAD : Ex - Decano de la Facultad de Ingeniería de L.U.Z

FECHA :26-4 97.

DESARROLLA :¿Cómo define usted el perfil de un tutor de postgrado ?

"Depende del nivel. Por ejemplo, si es el cuarto nivel la misma normativa establece que es un trabajo guiado, conducido. De allí que puede partir de un conocimiento ya establecido, y eso lo exige, quizás, conducir una persona que recién acaba de culminar un trabajo o hacer pequeños aportes a la ciencia y a la tecnología.

Sin embargo, cuando se hace un trabajo de quinto nivel las exigencias son mayores, van mas allá de las simples limitaciones del tutor; que tiene que ver con sus vivencias acumuladas en la investigación y haber establecido una metodología en investigación; esa secuencia metódica que conduzca a resultados de cierto valor científico - tecnológico.

Quizás estableciendo dos niveles, el primer nivel :que esta vinculado con un trabajo del mundo actual. Básicamente puede decirse, que posee pequeñas innovaciones o pequeños cambios y que esa conducción nos lleva a obtener otros resultados, quizás repetir algunas evidencias algunos resultados. En este nivel no existen tantas exigencias ; mientras que en un quinto nivel se plantean otras búsquedas.

Un investigador en su iniciación puede ser un buen tutor en un trabajo de tercer y cuarto nivel, en cambio un investigador ya formado es lo mas aconsejable para un trabajo de quinto nivel.

¿Qué competencia utiliza usted cuando asesora una tesis ?

Depende de los alcances de los trabajos, cuando se tiene bien definido el nivel de cada uno, el tutor puede establecer algunas exigencias, que pueden ser en algunos tutoriados abiertos y en otros limitadas. En exigencias de tercer o cuarto nivel, de algún modo descansa mucho en el tutor el trabajo, quizás un 51 por ciento de responsabilidad para el tutor, es el quien debe tener una amplia visión de lo que hay que hacer.

En referencia al quinto nivel, la misión reposa más en el estudiante que en el tutor, de modo que como es un trabajo guiado, a nivel de tercer y cuarto nivel, de acuerdo a las habilidades que tenga el estudiante puede

acortar o alargar el trabajo. De modo, que las competencias que pueda tener tanto el tutor como el tutorado, hay un alto peso por parte del tutor.

¿Cuáles considera Ud. que son los indicadores de logros en las tesis que usted ha asesorado ?

Indudablemente que deja una satisfacción, hay trabajos donde el tutor siente que se han hechos unos aportes, más en unos que en otros, obviamente, que eso depende del tiempo. Aunque existen estudiantes que son competentes y desarrollan el trabajo en poco tiempo, mientras que otras personas lo pudieran hacer en mas tiempo. Esto permite ir más allá de los objetivos que uno se plantee y facilita comenzar otras cosas, quizás plantearse otras hipótesis

La satisfacción en cuanto a la parte técnica, podría decirse que sería la comprobación de nuevos modelos, poder desarrollar nuevos productos y procesos ; obviamente, que con excelentes estudiantes ; el trabajo que uno desempeña se facilita más.

Por otro lado, los estudiantes podrían producir cierta satisfacción en lo personal.

¿Hasta donde llega la responsabilidad de usted con un tesista cuando lo asesora ?

Una vez que el estudiante haya entendido el planteamiento del trabajo y ya establecida la secuencia de las herramientas y los instrumentos ; le corresponde ejecutar e implementar lo que puede ser la búsqueda del ácido, formula de trabajo son dos fases que de algún modo se articulan, sin embargo, hay un impase que es la labor exclusiva del estudiante que no puede ser delegada a otra persona.

Se plantea actualmente que la acción tutorial es una de las formas de integrar la docencia, la investigación y la extensión universitaria. ¿Qué piensa usted sobre este aspecto?

Comparto la idea de que la investigación puede enriquecer la docencia. En tiempos atrás se veía como una utopía, no se veía el mecanismo posible de articular una cosa con la otra. Aquí se han hecho muchos ensayos y pequeños ajustes que se hacen a nivel de diseño curricular, trabajo de ascenso. Depende mucho de la permanente formación que tenga el profesor, que pueda ir inyectando nuevos conocimientos a nivel de pregrado y a través de una buena línea de investigación que hagan posible ir facilitando esa enseñanza.

¿Qué alternativas se deben implementar actualmente en el postgrado para tratar de dinamizar esa vinculación ?

Esa integración docencia - investigación - extensión puede incidir en una mejor enseñanza, pero allí hay un esfuerzo, y ojalá todas las

universidades del país entiendan eso, que allí existe un camino que permite ubicar a los niveles de una enseñanza masiva a una enseñanza surtida en la metodología docente de investigación cognoscitiva, que permite elevar el nivel de la enseñanza de la investigación.

Uno de los pocos Magister que tiene especificada la componenda de la investigación, es un Maestrante que se le enseña herramientas a fin de poder canalizar actitudes de investigación. La enseñanza técnica, en una facultad como la nuestra, no dispone de esos elementos informativos que el estudiante en su disciplina pueda abordar en la actividad de investigación.

Por otra lado, esta el ejercicio mismo del hacer de investigación. Esta es una herramienta que se domina con el tiempo, con los años ; son ellos lo que permiten desarrollar las habilidades y destrezas para poder precisar los elementos básicos de una investigación”.

N0-4-. PROFESOR : Prof. Omar Yajure

INSTITUCION : La Universidad Centro-Occidental, La Universidad Politécnica UNESCO, en la Universidad Pedagógica Libertador, en la Universidad del Zulia, en la Universidad Rafael Beloso y además he estado cumpliendo otras actividades de investigación en el CONICIT y en la Comisión Latinoamericana de licencia y Tecnología COLCIT y ahora estoy en un programa de Extensión muy importante que tenemos en el COMITY COLLEGE TEXAS, Estados Unidos, conjuntamente con unos 14 tecnológicos.

RESPONSABILIDAD : INVESTIGADOR CONOCIT.

FECHA :26-04-97

Ud. ha sido seleccionado como informante clave en la investigación que yo realizo. Considerando que Ud. es un profesional con una amplia

experiencia curricular en diferentes universidades del país, incluso se ha desempeñado en la docencia, investigación y extensión universitaria.

Yo quisiera saber su opinión en cuanto a ¿ Qué es para usted un Tutor de Postgrado ?

Mira, un tutor de postgrado es un facilitador. Es un gerente de conocimiento especializado que debe promover todo un cúmulo de actividades direccionadas, con su apoyo especializado hacia la búsqueda de alguna propuesta, de alguna formulación que pretenda el pasante.

De tal manera que el tutor a nivel del cuarto o quinto nivel, tendría que ser una persona alternamente capacitada, suficientemente tolerante y comprensivo, con mucha dignidad y fundamentalmente un orientador muy acertado con el maestrante o el pasante que él controla.

No olvido que yo tenía un maestro en Magister en Inglaterra que nos decía que *“en el pellejo del tutor va el pellejo del pasante”*. De manera que es una amplia responsabilidad el informe de tesis, tanto para el tutor como del propio pasante. Por eso esas características que señalé inicialmente creo que son muy válidas para los efectos de que resulte una tesis bien de maestría o bien doctoral, que se corresponda con las exigencia que ese nivel plantea para la investigación y la propia docencia.

¿Que aporta usted como tutor al tesista en el proceso de investigación?

Bueno, mira, en principio orientaciones hasta donde puedan extenderlas, mi especialización, en la búsqueda de las formulación de los lineamientos que él requiere y se ha planteado como objetivos en su tesis.

Es muy importante tratar de que los objetivos, se conjuguen en un trabajo conjunto con el tutor - es muy importante que los objetivos que se plantea cualquier tesis (cualquiera que sea su nivel) tengan que ver definitivamente con los resultados que se obtienen en la investigación. Y en ese sentido, el tutor tiene que aportar mucha fuente, mucho bagaje bibliográfico, mucha orientación acertada en la selección de esa bibliografía; tiene que hablarle e inducirlo hacia la bibliografía general, hacia la básica y la especializada y compartir con él todo lo que signifique, cualquier apoyo de esta naturaleza que vaya a nutrir su tesis.

Debe también de una u otra manera, tener un cronograma disciplinario de actividades que debe ser celosamente cumplido a objeto de que el pasante se discipline con los tiempos, se discipline con las entregas, porque eso de una u otra manera incide en lo que significa el éxito de una tesis.

El debe aportarle también mucha responsabilidad en el cumplimiento del cronograma de actividades que ellos tengan porque contrariamente se vicia mucho la tesis.

¿ Hasta dónde llega su compromiso con el tesista en ese proceso de investigación?

Desde el día que lo adquiero, hasta el día que firmo conjuntamente con el visto bueno del jurado el acta de aprobación de esa tesis.

¿ Qué funciones o roles operacionaliza usted cuando está ante esa acción Tutorial ?

Bueno, mira, el rol fundamental es de un defensor de esa propia tesis que, como ya te dije, va implícita a toda una gestión tuya como tutor; y ese rol de defensa de esa tesis va hasta el propio momento de lo que es la operatividad de defensa frente a un jurado que tu desconoces, en el sentido entonces, de indicarle con mucha propiedad al escenario, que el trabajo que se hizo, tiene la validez que le corresponde como tesis.

Ud. habló, prof. Yajure, de un término "Defensa"¿ En qué norte calibra Ud. el término "Defensa" en ese proceso tutorial?

Bueno, ese término "defensa" yo lo direcciono en el sentido de que tú has adquirido, más que un privilegio, como tutor es una responsabilidad, y como tal, tienes que culminar con ella, y ese trayecto de cumplir con esa



responsabilidad no solamente de formular sino de ejecutar esa responsabilidad, de evaluar esa responsabilidad, de motivar con esa responsabilidad para que definitivamente te salga lo que te has propuesto como objetivo, para mí es una “defensa” realmente permanente. De manera que el término “defensa” yo la direcciono en un cumplimiento cabal de la responsabilidad que tienes como tutor frente a los resultados que se persigan en un tiempo determinado, debe cumplir institucionalmente donde él gestiona, en donde él hace su postgrado.

Se ha planteado que últimamente se han delineado diferentes estilos de tutoría en el postgrado que permiten diferenciar la actuación de un tutor con respecto a otro. Yo quisiera saber ¿ cuál es su opinión al respecto y en cual de estos estilos se ubica Ud. como tutor?

Bueno, mira, digamos que las tutorías en nuestro país, parece que se asume con mucha libertad. No obstante, el tutor tiene que guiarse definitivamente por un reglamento tutorial que le pauté la institución a la cual sirve su tutoría, en función de la ayuda que le está prestando al pasante, y esa de otra manera, esa reglamentación te imparte un estilo de trabajo, porque tienes que ajustarte a ella, no lo puedes modificar.

No obstante, lo que significan distintos estilos, eso es muy variable. Yo realmente me ubicaría en un estilo, si se quiere para darle un nombre, un estilo un tanto disciplinado que tenemos por lo menos nosotros en el

IUFA, donde se trazan un cronograma, se ajusta a un reglamento y se responde en la totalidad, por lo que significa haber sido una ayuda indispensable para ese tutorado.

¿ Con qué vincula los indicadores de logro que Ud. ha alcanzado en ese proceso Tutorial?

Mira, eso lo vinculo en principio con un ajuste y con un empeño muy fundamental del pasante. No te olvides que la tutoría, para uno que tiene múltiples actividades, no llega a traducirse en una dedicación exclusiva a eso, porque no hay profesor de tutoría de dedicación exclusiva entre otras cosas; pero lo que significa la disponibilidad y el empeño, el esfuerzo, la disciplina, la dedicación profesional que el pasante tenga con su tesis, ahí vincularía yo fundamentalmente los logros que se tenga con esa tesis.

¿ Considerando su experiencia como académico e investigador, que propone Ud. cómo alternativa para dinámizar la acción tutorial en el postgrado, específicamente la relación tutor - tutoriado ?

En principio, que la propia universidad logre tener a disponibilidad un cuerpo de tutores con evidente suficiencia en las líneas de investigación que tenemos anunciadas.

En segundo término, que recurra con todo lo llamado competitivo adecuado para proveer de tutores, también adecuados a las líneas de investigación que no tengan esos tutores.

De tal manera, que yo creo que inaugurar ese tipo de gestión en principio es muy favorable tanto para los tutorados como para la universidad porque, y, yo pienso plantear de otra manera la posibilidad de ir

generando todo un cuerpo de tutores que son muy difíciles para cualquier tipo de universidad.

Actualmente se plantea que la acción tutorial puede ser una vía para investigar la docencia, la investigación en la extensión universitaria

Mira, esta tutoría de comportamiento que es la que debe caracterizar el direccionamiento de la universidad, mejor dicho si se logra institucionalizar un cuerpo de tutores especializado para determinadas áreas de investigación, para determinadas líneas de investigación, evidentemente que eso fortalece mucho la presencia integral universitaria, porque es convergencia de investigadores, porque es conocimiento y porque es de otra manera, digamos, escenario que se le crea a propia universidad, para entender eso como extensión y evidentemente una actitud de tutoría, una actitud de ayuda, una actitud de orientación que entonces nos ubica ya en el plano de la docencia.

De tal manera, que la posibilidad real de que la tutoría pueda ser un soporte importante para el direccionamiento de estas tres funciones universitarias es muy vital.

Cada vez que una universidad pueda ponerse en un cuerpo de tutores se está poniendo definitivamente en un cuerpo de apoyo importante para su propia gestión universitaria.

Yo quisiera Profesor Yajure que Usted me hiciera un tránsito rápido un poco por las Universidades que Usted ha trabajado y la función que ha ejercido allí. Un poco para dejar reflejo de su experiencia académica ?

Mira en principio soy un profesor de los tecnológicos del país, yo estuve durante más de 25 años ubicado en ese sector y en segundo término, he venido los últimos 10 años trabajando fundamentalmente en postgrado en

la Universidad Centro - Occidental, el IUFA, La Universidad Politécnica, UNESCO, en la Universidad Pedagógica Libertador, en la Universidad del Zulia, en la Universidad Rafael Beloso y además he estado cumpliendo otras actividades de investigación en el CONICIT en la Comisión Latinoamericana de licencia y Tecnología COLCIT y ahora estoy en un programa de extensión muy importante que tenemos en el COMITY COLLEGE TEXAS, Estados Unidos , conjuntamente con unos 14 tecnológicos.

De manera que eso me ha proporcionado la posibilidad más o menos de tener una modesta ayuda para los pasantes que me han tocado y que me pudieran tocar y atender felizmente en esta tarea.

N0-5-. PROFESOR *Prof. Alicia Inciarte*

INSTITUCION :Universidad del Zulia

RESPONSABILIDAD :Coordinador U.B.E.-INVESTIGADOR.

FECHA :24-04-97

Usted ha sido considerada como informante clave para la investigación que yo realizo.

Quisiera saber su opinión en cuanto a las condiciones que presenta actualmente el régimen tutorial en el postgrado.

Bueno, esa pregunta es muy amplia, pero te la puedo contestar de acuerdo a algunos aspectos que yo he considerado y que he analizado. Por ejemplo, un problema que yo he visto en el postgrado y que conozco en mi institución, es el problema de la Tutoría, no se toma como una función institucional, no se cuenta en la dedicación de lo profesional.

Vamos a verlo desde el lado del tutor. El hecho de que tú tengas uno, dos, tres o cuatro tutorizados eso no representa para ti descarga de tu actividad académica; no representa para ti que goces de algún beneficio, como por ejemplo, el hecho que tengas cuatro tutorizados implica que tú tengas derecho a pedir revistas arbitradas, cosas como esas, que podrían ser incentivo académico; incluso, sé de muchos profesores tutores de aquí de la Universidad que tienen bastantes tutorizados y ni siquiera tienen una oficina cómoda donde atenderlos.

Entonces, yo pienso que la investigación, en el postgrado como institución, digamos, la División de postgrado en L.U.Z., no ha asumido institucionalmente el problema de las Tutorías, eso por un lado. Por el otro lado, vamos a verlo desde el punto de vista del participante. El conseguir tutor se convierte así como en una lotería; yo la juego a ver hasta que gane el premio. Yo sé mucho de participantes de Postgrado que van deambulando, tocan de puerta en puerta, buscando una tutoría. Pero eso básicamente responde a que las tesis no están inscritas en líneas de investigación. Ambos profesionales, tanto el primero como el segundo. En el primero, en cuanto a la condición del tutor, si tú eres un tutor y no eres un investigador que tienes un programa de investigación, y que tienes por lo tanto un espacio ya definido para tu investigación, pues vas a ser un tutor que vas a tener que andar en los pasillos, extraoficialmente, si quieres, hasta subversivamente a ver, dónde te puedes encontrar con el asesorado.

Ahora, igual pasa con quienes andan buscando tutores, si yo tengo una investigación que se relaciona con una línea de Investigación existente, y esa línea de Investigación ya tiene un espacio Institucional ganado, no solamente desde el punto de vista de una reflexión y de una línea de análisis ya definida, sino también de un espacio físico. ; entonces ,yo no sé a quien acudir porque tengo un problema que no va inscrito en ninguna línea de Investigación del postgrado. Pero el problema es, que en el postgrado no existe una línea de investigación definida, entonces yo no tengo a quien acudir. Ahora, si yo acudo a una línea de Investigación ya consolidada, yo voy a encontrar, no un tutor, puedo encontrar un conjunto de tutores, puedo citar como ejemplo, las personas que vienen aquí para ser asesoradas en las líneas de Investigación de Generación de Tecnología Educativa. Ahí no las asesoramos Maritza y yo, las asesora todo el equipo, es decir , por ejemplo, ellas vienen aquí, entonces, los proyectos, sí yo soy la tutora, los leo yo y los lee Maritza, los informes los leo yo y los lee Maritza.

Si Maritza es la tutora los leemos las dos; participan las asistentes de Investigación en las incursiones; si se va hacer una entrevista, ellas también pueden transcribir y analizar la investigación, o sea ; hay un soporte de tutoría de verdadera tutoría, que es hacer equipo con el investigador, se puede dar, siempre que sea asumida como una función, se puede dar en la concepción que yo tengo, no que es que haya una línea de desarrollo de Investigación, y la persona se inserta con algo que es de su interés; porque

el otro problema también lo veo mal, el hecho de que, bueno, como hay personas con una línea única, pero a mi no me interesa, pero me inscribo aquí, porque es lo único que me interesa, tengo que apegarme a esa obligado; o hay personas que primero buscan el tutor y después buscan el problema, es decir, como sé que Maritza me sirve de tutora, entonces busco un problema que Maritza me lo pueda asesorar, eso también yo lo veo negativo.

Yo creo, que los postgrado tienen que definir una política de Tutoría y que la tutoría se convierta en un acto de aprendizaje, de desarrollo de la investigación y del desarrollo del mismo Postgrado. Pienso que muchas de las tesis que se hacen en los Post-Grados de nosotros tienen implícito una reformulación de ese postgrado, por eso no se toma en cuenta, los resultados de las tesis son letras muertas, van a los estantes y no implican cambios, ¿porque no implican cambios?, porque no hay línea y no hay contacto con la línea de Investigación

Por otro lado, no concibo un postgrado, y mucho menos un Doctorado, que no tenga línea de Investigación, centro de Investigación. Si no hay centro de Investigación con líneas, donde a la final el doctorado se inserte en ella, no sé cómo puede darse un Doctorado.

Dentro de lo que yo entiendo qué es un Doctorado, no sé cómo puede darse. Yo pienso que hace falta una definición de política Institucional al respecto.

Ud. ha planteado. Profesora, que es importante construir equipo de Investigación que permitan la reflexión de los Tesistas y el fortalecimiento de la teoría y la práctica. ¿Cuál es su opinión en cuanto a los roles que debe atender en un tutor en un postgrado?.

Primero vamos a ver ¿qué es un tutor ? es apoyo al tesista, y, un tesista es una persona que ha entrado en el postgrado con un interés de Investigación, tiene ya definido un camino. Un estudiante de postgrado debería tener ya definido un interés; es una persona que hace un seminario para hacer una revisión de cómo va a el análisis, cómo va la reflexión en esa área que a él le interesa.

Los planes de estudio de los Post-Grados, a pesar de planes seriamente definidos, colectivos e igual para todos, debería cada uno de los participantes orientar su reflexión hacia lo que es su interés de Investigación. Entonces, un tesista tiene que ser una persona que maneje el apoyo teórico, la ciencia, digamos, el apoyo científico que tiene conocimiento del contexto en el cual se da el problema de Investigación que él espera abordar y que además maneja herramientas metodológicas para su abordar.



Entonces, el tesista los roles que cumple van relacionados con esos tres aspectos, es decir ; tiene claridad en un problema y trata de definirlo y de aproximarse a él, ¿ Con qué ? con una herramienta metodológica y unos conceptos teóricos que ya tiene. Ahora, un tesista debería ser una persona que es capaz de comunicar su producción intelectual, que es capaz de expresar claramente tanto escrito como de manera oral lo que hizo a lo largo de la Investigación.

Un tesista debe ser una persona que debe estar preparado para trabajar en el equipo de Investigación. Un tesista debe ser una persona abierta al cambio, el que está produciendo conocimiento tiene que saber, que la provisionalidad del conocimiento es cada vez más abrumadora. Antes nosotros teníamos un conocimiento un poco más estable, no porque el conocimiento no se quería hacer, sino porque nosotros no teníamos acceso a el. Pero cada día, tenemos nuevos campos de acceso a ese conocimiento, es mucho más provisional el conocimiento que obtenemos porque ahora tenemos puertas abiertas al mundo a conocer los adelantos, y entonces hay más posibilidad de cambio.

Podemos constatar que el conocimiento que estamos manejando ha sido superado. Entonces, tiene que ser una persona abierta a esas posibilidades, abierta a la posibilidad de que el conocimiento es dinámico, que debe cambiar.

Un tesista tiene que ser una persona que produce, digamos, ideas, esto que yo decía de su capacidad para expresar oral y de manera escrita, tiene que ser una persona que tiene que estar dispuesta a producir muchas ideas, a compartir, a socializar esas ideas, no solamente para ofrecer la manera buscando mecanismos para comunicar esas ideas, mecanismos que sean eficientes, porque a veces nosotros, sólo con explicar o sólo con escribir un artículo no logramos verdaderamente llevar al colectivo la idea que tenemos. A veces incluso, es necesario vivirlo. Por ejm., yo dudo mucho que las tesis que dicen investigaciones sociales críticas, transformadores de la realidad y tal, y lo hago sólo desde mi escritorio. Yo no, puedo hacer una tesis desde mi escritorio y muy válida científicamente y muy útil, yo creo en esas, bastante ; pero entonces tengo que ubicarme bien en cuál es el tipo de investigación que yo quiero llevar. Por ejm., una persona que es capaz de diferenciar y de orientar muy bien sus objetivos.

Hoy, además se le plantean otros requerimientos a los tesistas que es manejar los sistemas de acceso a información. Yo por ejm., le estoy preguntando a los tesistas algunas cosas:

1) ¿Qué tiempo le va a dedicar?. No quiere decir que el hecho que me digan ellos no voy a tener ni medio tiempo, voy a usar, las noches, los sábados de 5 a 8, lo acepto pero en el compromiso del tiempo ¿ porqué ? los tesista, por lo menos, la experiencia que nosotros tenemos es que los tesistas, trabajan por espasmo, o sea, aparezco, me desaparezco del tutor,

aparezco un poco, entonces hasta que por fin, en uno de esos espasmos paf!, llegó y la presentó.

Tratar de llevar un seguimiento; es vivir un proceso de investigación que implica una reprensión permanente, constante. Entonces, no es que hago un poco, porque me lo piden en el Seminario, hago poco, porque se me va a acabar el tiempo, otro poco porque ya terminé, porque se me va a acabar el tiempo y si no lo presentaba este mes ya no se podía. Entonces, por eso tiene que ser una persona que lleve un proceso de reflexión permanente, con herramientas para comunicarse, para manejar esos mecanismos de comunicación.

Ah!, yo decía que le preguntaba: ¿qué tienes?

2) ¿Tienes computadora o tienes acceso a una computadora?. Porque imagínate cómo hacíamos antes la tesis, aquella máquina y vuélvemelo a pasar, y vuélvemelo a pasar, y vuélvelo... ya eso se superó, ... o llevarlo y traerlo a personas que transcriben y vuélvemelo a pasar, y vuélvemelo a pasar. Se pondera el proceso, y no la producción del volumen documental.

Y la otra cosa, que yo le estoy pidiendo a los tesisistas, es que tengan acceso a literatura. Yo creo que eso es necesario.

- Profesora, usted es quizás una de las personas que ha conjugado dos disciplinas muy bien, que es el curriculum y la investigación. Yo quisiera

saber ¿cuál es su opinión en cuanto a ese perfil del tutor actual exige el Postgrado?

Primero, yo creo que el profesor de tutor de Post-Grado tiene que ser un investigador. Yo no entiendo cómo es que puede haber profesores que no hacen investigación, que nunca han hecho una investigación y que son tutores de tesis de Postgrado, no lo entiendo de verdad. Yo creo que tiene que ser un investigador. Si no son investigadores que tienen proyectos adscritos a los centros de investigación, por lo menos deben tener una manera de tener una producción de investigación, eso sí, creo que es necesario, porque no basta con conocer los lineamientos metodológicos teóricamente, hay que vivírselos por su propia investigación. La realidad es muy dinámica, muy maleable, muy cambiante; entonces, de lo que uno tiene como Metodología de la Investigación a lo que se da en la realidad hay una gran diferencia, entonces, yo creo que eso es importante.

O sea, un tutor tiene que ser un investigador, y tiene que ser una persona, además, que se preocupa por estar al día en la bibliografía del área en la cual está tutorizando y en la cual, está investigando y tiene que ser una persona que trabaje en equipo, que esté dispuesta a trabajar en equipo. Tiene que ser una persona comunicativa, tiene que ser una persona que escucha, mucho, que sabe valorar el adelanto, el logro del otro, porque también en estas cosas de la tesis se da muchas relaciones de poder, de opresión. Más o menos así es una explicación, una persona que comunica

mucho, que sabe que el tesista que está allí es un colega donde nos vamos a tratar a la par. Bueno, yo no creo en esas situaciones de dominio de ningún tipo, pero en este en particular, tienes que sentir que la gente que está allí trabajando es una persona como tú, es un profesional que tiene una profesión que va a compartir contigo, que tu experiencia previa le puede dar alguna ayuda a esa persona, pero que también está recibiendo y hacer también del proceso de tutoría de tesis un proceso de aprendizaje para el tutor.

Yo, por ejemplo, yo siento que con cada tesis que tutorizo yo aprendo un montón. Incluso, en la manera de solucionar los problemas del tutorizado yo tengo grandes aportes para mí porque cuando tenemos que discutir *“Ajá! Y esto ¿cómo lo vamos a enfrentar?, ¿cómo se va a hacer esto?, ¿cómo lo vamos a validar?”* allí hay que ir solucionando problemas. Tiene que ser una persona que maneje bien el proceso de solución de problemas.

En cuanto a los estilos de tutor, ¿qué experiencia tiene usted sobre eso?, o ¿qué ha captado en esa acción tutorial?. Quizás, el suyo en particular, o de sus colegas.

Bueno, hay tutores que asumen una actitud - yo diría - paternalista, o yo le diría de inseguridad sobre la capacidad de producción del otro y que terminan dictándole las cosas, eso yo lo veo completamente negativo, tanto para el tesista como para el tutorizado, porque el tutorizado tiene que vivir la

experiencia de producir un conocimiento sobre el problema que se ha planteado y esto tiene mucho que ver con esa conjugación que tú dices del curriculum; o sea, nosotros, en nuestro proceso de formación tenemos que dejar que la persona que se está formando llegue a su logro bajo el concepto de educación, que es algo que emerge de adentro hacia afuera, es algo que está dentro de las personas y se descubre, se devela y pone a actuar a esa persona; en consecuencia, para eso ha sido educado.

Yo no creo en la educación que se deja afuera, que sea un jarabe; igual que la tesis. Yo te doy a ti una tesis y yo te digo escribe esto, yo te digo desarrolla; hay que dejar que sea un desarrollo autónomo del tesista. Yo he visto con preocupación tutores que *“no, no, no, yo te dije que el esquema era este, yo te dije que lo escribieras así, a mi no me gusta, a mi no me gusta este estilo, a mi no..”*. No, pienso que hay que discutir y respetar al tutorizado en su estilo, en sus intereses, en su manera de expresarse y dejar que viva esa experiencia, ¿ves?, y hacer equipo para discutir, me parece bien, hacer equipos para, digamos llegar a algunos acuerdos generales y un poco validar la información. Pero no pensar que el trabajo del tutor es “hacer”. Yo creo que el tutor es un coautor; no es, sin embargo, que voy a tomar el lápiz para escribir, porque me desespera que no escriba exactamente lo que yo quiero que escriba. Yo he oído muchos profesores: *“tuve que terminar quitándole el papel ese”* y no es así. Yo nunca he quitado un papel para escribir. En este momento, tengo una

tutorizada, estoy pasando por un problema similar donde no, y no, y no da; y yo me contengo y digo “no ,ella tiene que escribir”, y puedo poner ejercicios, “¿ves? Aquí tienes la idea principal, pero esa idea la analizaste y la olvidaste y después te fuiste para otro lado” , “Vamos a hacer un mapa de lo que escribiste”, “vamos..” O.K., ese tipo de preguntas pero no terminar haciéndole el trabajo, ni pensar que ese trabajo tiene que salir como yo diga, sino como el mismo proceso lo va constituyendo.

Hay otros tutores que bajo el supuesto de la exigencia, nunca dan por terminada una tesis, y hay que pensar que la tesis es un momento en el proceso de formación de un investigador, que hay que cubrirla pero no es, para toda la vida. Tú no te vas a pasar toda la vida haciendo tu tesis de Maestría, ni haciendo tu tesis de Doctorado. Tú tienes que decir: “Tú te fijaste estos objetivos. Bueno, cuando hayas logrado esos objetivos” no quiere decir que has producido todo lo que tú puedes y lo que se puede y lo que se debe hacer sobre ese problema, O.K. Pero, como ejercicio de investigación o como una producción de conocimiento de un aspecto determinado pondríamos “llegar hasta aquí”.

Hay tutores que siguen y siguen y nunca terminan, así como he visto tutores que hacen verdaderamente de la tutoría un proceso de compartir, de crecimiento en un área de conocimiento. Pienso que las tesis tienen que aportar, no puede ser igual un área de conocimiento antes de una tesis, que después de una tesis, mucho menos de Doctorado. Por ejemplo, en esta

universidad L.U.Z. - no puede ser igual el área de conocimiento en educación ahorita, que cuando se produzca todas las tesis de todas las personas que se están formando. Tiene que haber una cosa que tiene que implicar cambios. Yo, por ejemplo, creo que hay en Educación sobre todo, donde tenemos tantos problemas, hay un compromiso muy grande entre el conocimiento y la acción, y que ese conocimiento debe permitir mejorar lo que sea. Porque, lo último de la ciencia es buscar mejores condiciones de vida para la humanidad; la ciencia por la ciencia es importante, pero en sí, lo que busca es mejorar la condición de vida.

Entonces, bueno, también veo y conozco tutores buenos que permiten que la persona crezca, que la persona solucione sus problemas, que hace equipo con ella, que no solamente implica un aporte para ese tutorizado sino para la institución donde el tutorizado trabaja y para el grupo de investigación donde participa.

He visto como tres estilos: el que termina haciendo la tesis, el que es exigente, exigente, exigente y nunca da por terminado y el que hace equipo y que sabe que la tesis es un momento en el camino y que es el producto de una reflexión en equipo.

Y otro tipo de tutor, que he visto y que ha proliferado mucho últimamente, que es el que me preocupa más, es el comercial; el que dice: *“O.K., la tesis la hacemos por tanto”, “Si , si ..”* , eso lo hay aquí, *“si la*



*quieres con el proyecto es tanto*”, “*y si quieres el proceso de investigación es tanto*”, “*si la quieres que te la haga así las imágenes ..*” y “*yo soy el tutor, tengo mi empresa, te aparece avalado con mi nombre*” y esos, son los que más me preocupan; yo esos no los considero ni siquiera de este campo, eso es otra cosa, esos no son para mí, tutores.

Mira, acabamos de vivir una experiencia en esta universidad de dos personas que se inscriben en un postgrado, no de aquí de la universidad, un postgrado de afuera. Dos personas se inscriben: una se veía con muchas competencias, muy preocupada, y el otro un poco menos. Y hay una tutora de aquí de la universidad que le comienza a tutorizar a las dos, y me llama y dice: “*Mira, Alicia, ayúdame porque tú sabes que es de curriculum*” y yo “*Ah! Bueno, sí*” y nos reunimos varias veces.

Yo digo: “Bueno, ella tiene muchas posibilidades de hacerlo exitoso y en el tiempo requerido, ésta hay que trabajarle un poco más”. Nos despedimos.

Ella sigue tutorizando la tesis, y ¿qué me dice?: “Alicia, tú no sabes que la que me dijiste que tenía menos me trajo ya la tesis. Y bien, mira qué chica!, que bueno..., que tal”..

Pero, cometió un pequeño error. Adentro de la tesis venía un recibo de pago de la persona que le había procesado toda la información; fue la

persona que viajó a los lugares que había que viajar para recolectar la información; fue a quien ella contrató.

Eso es real, Pasó hace... en Noviembre.

En esos casos ¿Qué hace?

No, a esa persona se le dio... bueno, no sé porque es de otra universidad, pero la tutora es de aquí.

Bueno, Profesora, para finalizar con la entrevista yo quisiera saber ¿cuál es su opinión en cuanto a las alternativas que puede vislumbrarse para dinamizar esa acción tutorial en el Postgrado, específicamente en la relación tutor - investigador.

Sí, bueno, yo creo - en consecuencia de lo que he dicho hasta ahora que los tutores de los postgrado deben ser miembros de una línea de investigación, deben ser investigadores y que, por lo tanto, el hecho de que entre un tutor, y que venga un tutorizado a trabajar con esta persona, esa persona debe ser incluida en el equipo de investigación. Tiene que formarse en el equipo y hacer su aporte.

Entonces, yo creo que en los postgrado, hay una cosa que se ha venido hablando desde hace mucho tiempo, se tienen que contactar los centros de investigación y los investigadores, y que hay que abrir líneas de investigación y buscar especialistas que las apoyen.

Bueno, entonces el tutorizado pasa a formar parte del equipo de investigación, se forma con él, cumple todas las actividades del equipo. Nosotros le pedimos a nuestros tutorizados que vengan a las reuniones del grupo que tú has estado. Ellos deben participar en todas las reuniones del grupo que se hagan y ahí se van informando, van captando todo el marco teórico, el fundamento teórico de los proyectos.

Entonces, yo creo que si los postgrado se contactaran verdaderamente con las líneas de investigación, muchos de estos problemas pueden ser subsanados para que el tutorizado pase a ser un miembro más del grupo.

## ANEXO E

## ANÁLISIS SINTÁCTICO

SER ES	DEBER SER- TIENE QUE SER.
<p>El tutor forma parte de un binomio inseparable en el proceso de investigación.</p>	<p>El tutor tiene que ser una persona ligada completamente al participante o a la investigación.</p>
<p>El Rol del tutor lo define la normativa y parte de un ser y un deber ser.</p>	<p>Tiene que ser una persona identificada con el investigador que <b>comprenda</b> la investigación.</p>
<p>Uno de los requisitos para ser tutor es ser Magister.</p>	<p>El tutor tiene que ser una persona que se identifique con el investigador.</p>
<p>Hay un perfil general del tutor, que esta conformado por un perfil, personal, ocupacional o de la especialidad y un perfil académico.</p>	<p>Debe tomar la dirección del trabajo, en función de hasta donde quiera llegar el investigador.</p>
<p>Algunos tesistas continúan investigando después que son Magister otros no.</p>	<p>Cuando el termine la escolaridad debe entregar un anteproyecto, parte inicial del proceso de la investigación.</p>
<p>La investigación es el punto central en la forma del Magister.</p>	<p>Debe tener conocimiento de las teorías recientes en cuanto al problema que se está investigando.</p>
<p>El papel del tutor es de asesor, que el tutoriado cumpla el proceso para llegar al título.</p>	<p>El tutor debe llevar al tesista de la mano.</p>
<p>La investigación es permanente, sistemática, continua y el aprendizaje tiene las mismas características.</p>	<p>Debe conocer bien la situación problemática, del entorno y las teorías que fundamenta el trabajo especial de grado.</p>
	<p>No debe romperse el binomio tutor - tutoriado , cuando defiende, aprueba y obtenga el título.</p>
	<p>Se debe continuar y aún más tratar de elaborar equipo de investigación para seguir reflexionando en el área.</p>

	<p>Debe defender los hallazgos de ambos.</p> <p>El perfil le exige al Magister continuar investigando después de egresado.</p> <p>La tutoría y las tesis deben dar respuestas a los problemas del contexto.</p> <p>La investigación tiene que ser el punto central de la formación del tesista.</p> <p>El perfil de personalidad tiene efecto de cambio en la sociedad.</p> <p>Deben haber escuelas, equipos de investigación para mantener el compromiso de investigación antes y después de finalizar el trabajo especial de grado.</p>
--	---

SER ES	DEBER SER- TIENER QUE- PUEDEN.
<p>Reconocer que no todas las áreas de investigación van a tener el mismo modelo dentro de un trabajo de Postgrado.</p> <p>Es valido utilizar diferentes tipos de investigación.</p> <p>El régimen tutorial es estricto.</p> <p>Muchos tesista para tratar de ahorrar tiempo se hacen unos instrumentos, un marco teórico, conceptualizando los enunciados que tienen mayor relevancia.</p> <p>Algunos tutores y tesistas no dominan o no tienen una reflexión epistemológica.</p> <p>Si un tutor no <b>conoce</b> la importancia de las distintas fases de un esquema metodológico puede aceptar equívocamente una trampa del tesista para ganar tiempo.</p> <p>Por ética uno no se atreve a decir, al tesista, esto no sirve, sino hay que buscar la manera mas académica.</p> <p>La experiencia que tengo como tutora es traumática, porque a nivel de Postgrado la gente tiene su preparación, experiencia y un titulo y muchas veces pretenden que el tutor le haga la tesis.</p>	<p>Ningún tesita puede aceptar que los alumnos se presente con un instrumento de recolección de información antes de haber realizado un bosquejo teórico donde se ubique los concepto y categorías que van a manejar en el instrumento.</p> <p>Pueden utilizarse los cronogramas.</p> <p>Es evidente que la primera referencia tenga que realizarse a la parte teórica de manera que se puedan elaborar instrumento o la fase metodológica.</p> <p>El régimen tutorial debe ser estricto.</p> <p>Las fases de la investigación no debe ser alterada, o sea, las expectativas de un capitulo, debe ser completamente cubierta para que las otras puedan darse.</p> <p>El régimen no se debe rompe, porque va a caer en una investigación recursiva y después de agotar una cuestión metodológica tiene que volver a lo teórico para luego redefinir lo metodológico.</p> <p>El tesista debe aportar estrictamente conocimientos, dominio del área.</p> <p>Una primera fase debe ser de una relación amistosa, donde no haya arrogancia del tutor, ni la subordinación del tutorizado, en el sentido que no vaya a creer que el</p>

	tutor sea quien tenga que hacer.
--	----------------------------------

SER	DEBER SER
<p>Yo diría que a un tutor le gusta mas ser investigador y no tutor.</p> <p>Los tesista utilizan la pluralidad de esquema para descalificar unos y calificar a aquel que mas se adapte a su comodidad, al tiempo que tiene previsto o a lo que sabe.</p> <p>El tutor es quien valida los textos que el tesista vaya viendo necesario en contenido y metodología.</p> <p>El tutor es tutor porque esta relacionado a un área.</p> <p>Yo camino con el tesista cuando veo que me esta enriqueciendo también a mí. Cuando hace algo que me anime a seguir y sirve.</p> <p>El tutor tiene un Rol estrictamente académico.</p> <p>Los recursos del proyecto son del tesista y los logros también.</p> <p>Leer la tesis por línea seria castigador para el tutor y cómodo para el tesista.</p> <p>Mis logros están en que el tesista logre agotar todas sus fases y este es mi Rol académico. Que llegue el tesita a conocer su área, y que las variables que estudian sean pertinentes con los instrumentos y los valide.</p>	<p>Muchas veces hay que romper con los esquemas, y aceptar cosas que en un principio no se había planteado como tutor.</p> <p>El tutor de contenido, de la forma y la metodología debe ser el mismo.</p> <p>Los pecados y los errores que hayan en esa tesis producto de los errores metodológicos, no se le pueden atribuir al tutor porque los tesista son quienes hacen lo que les parece.</p> <p>El tutor nunca puede ser el que recomienda todos los textos.</p> <p>Se debe más bien inducir al tesista a que busque bibliografía, y, uno como tutor validar si tiene pertinencia con el enfoque.</p> <p>El tesista debe caminar solo, sino, yo no camino con el.</p> <p>El tutor debe llegar a dominar el tema de tesis con las teoría que le aporta el tutorizado.</p> <p>Las tutorías debe ser consulta y no sesiones de trabajo. Es decir, deben ser planes tutoriales efectivos y no tediosos y deben ser sustentados en la conversación, validación ,corrección, no literal, ni lineal o hiperlineal, solo ubico las intenciones y el vocabulario.</p> <p>El tesista debe estar claro y bien informado en el área que escogió y tener acceso a la información.</p>

SER	DEBER SER
<p>El tutor debe ser multidisciplinario, trabajar en equipos, estar adscrito a los centros de investigación.</p> <p>El tutor que desconoce el área, la epistemología y metodología atrasa al tutorizado.</p> <p>No se puede realizar una tesis en 6 meses que tenga un aporte sustancial.</p> <p>Las ideas de las tesis son las mismas del tutor. Existe mucha repetición de conocimiento en las tesis.</p> <p>Las tesis son unidireccional y unipersonal.</p> <p>Hay una división insólita, que atenta contra la unidad de la docencia, investigación y extensión.</p> <p>Algunos tutores se hacen de la vista gorda en la tutoría y van dejando que el alumno se autoinforme, y lo que hacen es firmar. Eso tiene que ver con la ética del tutor.</p>	<p>El tutor tiene que tener un perfil relacionado con la especialidad que asesora. Debe ser, especialista en el área que tutoriza.</p> <p>Debe conocer de manera profunda, los aspectos metodológicos del proceso de investigación.</p> <p>Tener un conocimiento profundo de la epistemología o de la filosofía de la Ciencia, para hacer diferencia entre las tesis de postgrado pregrado y doctorado.</p> <p>Debe impulsar las bases del conocimiento de la disciplina</p> <p>Debe responder a los problemas de la realidades actual, eso le da relevancia.</p> <p>Debe tener formación y disposición para que el tesista arranque.</p> <p>Debe haber un tiempo suficiente razonable y reconocido por la institución a los fines de realizar la tutoría.</p> <p>Se debe rescatar la unidad entre docencia, investigación y extensión universitaria.</p> <p>La complejidad de los problemas exige que los trabajos sean multidisciplinario y hasta trasdisciplinarios, y una sola persona no aporta esta condición .</p>



	<p>Deben ser multidisciplinaria, que se presente en un equipo complejo adscrito a un centro de investigación .</p> <p>Se debe Combinar docencia e investigación 25 % de seminarios y 75 % tutoría dependiendo del nivel.</p> <p>Hay que tomar en cuenta el ritmo medio de aprovechamiento de los tesisistas.</p> <p>El tutor debe arrancar con el tutorizado al inicio de la escolaridad</p> <p>No se puede tutorizar una tesis que no sea un aporte sustancial.</p>
--	--

SER	DEBE SER
<p>Un tutor es un investigador activo que continuamente se desempeña activamente en una línea específica de investigación, que amplía y profundiza.</p> <p>Es una persona que publica los resultados de su investigación para contrastarlo tanto a nivel nacional e intelectual.</p> <p>Es aquel que forma recursos humanos.</p> <p>El proceso del saber es un proceso complejo y tiene que estar relacionado con el conocer, actuar, investigar, actúa sobre lo conocido. Estas etapas conforman el proceso del saber.</p> <p>Aporte formación de recursos humanos de mejor calidad.</p>	<p>No puede ser simplemente investigador o líder de investigación cuando publica, si no va vinculado a la forma de recursos humanos</p> <p>Tiene que enseñar a actuar, conocer, investigar, saber lo conocido, enseñar. Si estas etapas no se cumplen no puede considerarse el tutor investigador ni líder de investigación.</p> <p>Un investigador tiene que ser un líder en investigación que haya formado escuela de investigación. Que tenga una línea de desarrollo que permita el abordaje del Problema social dentro del contexto histórico.</p> <p>Además esta llamado a formar escuela con los recursos humanos (tutorizado) que tu has venido formando y que forman parte del equipo que tu liderizas y al cual, se le impone una línea de desarrollo y una estrategia de investigación.</p> <p>Debe el tesista unirse a la línea que define el tutor.</p> <p>Así mismo debe ir trasmitiendo al tutorizado seguridad en el conocimiento para que en un futuro sea también un líder de investigación.</p>

SER	DEBE SER
<p>La investigación es un proceso permanente, continuo, dinámico y sistemático</p> <p>Si existe un desconocimiento del manejo pedagógico se puede producir un desfase entre el tutor y el tutorizado.</p> <p>El manejo pedagógico le permite conocer e identificar capacidad y facilidad de acceso al conocimiento.</p> <p>Debe <b>poder</b> manejar el conocimiento que el tesista trae y la metodología de análisis.</p> <p>El tesista viene con un conocimiento nulo de la teoría de conocer científico y de las metodología de abordaje del proceso.</p> <p>El reconocimiento de los tesista es un de mis logros como investigador.</p>	<p>El hecho de que tu orientes a un tesista no le da elementos para decir que tu eres tutor de tesis y que eres un investigador.</p> <p>El tutor debe ser un formador nato.</p> <p>Se debe contemplar que el tutor es un formador nato, que no puede estar desligado de la concepción pedagógica.</p> <p>No debe limitarse a decir vas a realizar eso, o aquello. Tiene que enseñare a explorar toda la capacidad de aprendizaje que trae el tesista, sus limitaciones, potencialidades para avanzar.</p> <p>El tutor debe tener un nivel académico que forme recursos humanos de alta calidad.</p> <p>Debe tener un nivel de publicación para contrastar la información con los pares a nivel nacional e internacional para validar o mejorar lo que se dice.</p> <p>Debe dar respuesta de los problemas, conocer la realidad social, y validarlo en la enseñanza.</p> <p>El tutor debe tener conocimiento sobre la línea que tutoriza y un conocimiento general en otras disciplina.</p>

**ANALISIS PRAGMATICO Y SEMANTICO**

CONOCIMIENTO	ACTITUDES	HABILIDADES
Publica conocimiento actual en su área.	Seguridad	Capacidad para publicar Investigaciones
	Moralidad	
Aporta conocimiento científico	Humildad en el conocimiento	Capacidad para formar líderes en investigación
	Solidaridad	
Aporta conocimiento social e histórico que da respuestas al entorno		Capacidad para formar recursos humanos.
Aporta concepción pedagógica		Capacidad para enseñar
Aporta un nivel académico		Capacidad para formar líder de investigación
Conocimiento general sobre otras disciplinas		Manejo pedagógico
Conocimiento sobre método científico		Habilidades teórico metodológico y de análisis estadístico
Conocimiento sobre la realidad que investiga		Capacidad para develar conocimiento
Conocimiento de sus autolimitaciones		Capacidad para contrastar información para realimentar la docencia con la investigación
		capacidad de
Conocimiento para la exploración de cualidades y experiencia previa del tutorizado		
		Rol de evaluado
Transmitir sabe		Herramientas para el diagnosticar


CONOCIMIENTO	ACTITUDES	HABILIDADES
Aporta conocimiento y explicación	Socialización Cooperación.	Rol de Orientador
		Manejo de tiempo
Conocimiento de la dinámica científica	Democrático	Rol de Investigador
	Libertad	Valoración con los pares para reforzar lo científico
Conocimiento del contexto de investigación y de trabajo	Legitimación	Capacidad para elevar la Productividad científica
	Originalidad	
Aporta ideas originales a otras disciplinas	Originalidad Responsabilidad	Habilidades para la publicación Rol de Orientador
	Honesto	Rol de extensionista
Aportes de conocimientos	Ética	
	Honesto	Capacidad para guiar la investigación
Adquisición de conocimiento del tesista	Comunicativo	Capacidad para la aplicación de
	Autenticidad	procedimiento de
	Responsabilidad hasta el final de la tesis	investigación Capacidad para publicar
Continuidad entre la investigación básica y aplicada para generar conocimiento.	Incentivo	investigaciones
	Cooperación	Manejo de modelos metodológicos
	Cooperación en grupo	

Proyección del conocimiento hacia afuera.	Convenios con otras instituciones	Capacidad para aplicar de
	Responsabilidad actitud	Manejo procedimientos motivadores
Publicación de Artículos arbitrados.	Etica	Rol de asesor.
	Solidaridad	Capacidad para el
Intercambio	Responsabilidad	manejo de tiempo
y reflexión para conocer posibilidades y limitaciones del tesista		

CONOCIMIENTO	ACTITUDES	HABILIDADES
Conocimiento en el área	Responsabilidad	Facilitador asesor coordinador
Conocer aspecto metodológico	Ética	Evaluador administración
Conocimiento profundo de la epistemología y de la filosofía de la ciencia	Cooperación	Manejo del tiempo Asesor
Bases teórica de la disciplina		Manejo de Internet y revista
Conocimiento para interactuar en equipo y centro de investigaciones		Verificación de proceso y resultado
Conocimiento de los Problema de realidad actuar		Capacidad para integrar el proceso de docencia investigación y extensión
Conocimientos innovadores		Habilidades multidisciplinaria
Conocimiento actualizado de los		Manejo de tiempo
		Manejo del ritmo medio de aprovechamiento del tesista

que investiga		
Intercambio de conocimiento entre el tutor y el tesista en el proceso de investigación.		
Conocimiento de		
Enfoque psicológico sociológico, económico, político para explicar la investigación		
<b>CONOCIMIENTO</b>	<b>ACTITUD</b>	<b>HABILIDAD</b>
Comprender la investigación.	Norma Participativa	Gerente de la investigación.
Experiencia y conocimiento en el área.	Integración con el investigador	Habilidades para llevar una secuencia lógica en la investigación.
Conocimiento de Metodología de la investigación	Identificación con el tesista.	
Conocimiento que integre al tesista a equipos de investigación	Disposición hacia la investigación para trasmitirla al tesista antes y después de la investigación	Habilidades para difundir la investigación.
Conocimientos de estadística aplicada a la investigación	Promotor de cambio	Rol de investigador
Conocimiento sobre la elaboración de instrumentos de medición	Compromiso mutuos antes y después de la investigación	Perfil académico
Conocimiento de teoría reciente sobre	Identificación con la investigación	Perfil ocupacional
		Perfil personalidad
		Capacidad para implementar escuelas de tutores

el problema que se investiga		
		Capacidad para implementar equipo de investigación
Conocer de la situación problemática y del entorno		
		Manejo de un proceso permanente sistemático, continuo
Conocimiento de las teorías que fundamenta la investigación.		

CONOCIMIENTO	ACTITUDES	HABILIDADES
Conocimiento en el área.	Responsabilidad,	Investigador
	Cooperación,	Asesor teórico y metodológico
Conocimiento de la metodología	Compromiso con el tesista	Rol de facilitador del proceso
		Rol de Investigador
Documentación en el área	Integrado al proceso	Rol de motivador
	Coautor	Asesor de conocimiento
Conocimiento de teoría en el área	Entusiasta	Rol de Motivador
	Responsabilidad.	Rol de Educador
Conocimiento sobre lo que se ha	Cooperación	





--	--	--

CONOCIMIENTO	ACTITUDES	HABILIDADES
Conocimiento sobre la visión de la organización	Ética profesional	Rol de Orientador
	Responsabilidad	Habilidad para integrarse a grupo de investigadores
Conceptualización en el área	Cooperación	Rol de facilitador del proceso
	Solidaridad	Manejo de herramientas para el logro de objetivos y resultados
Conocimiento sobre los criterios para interactuar con el tesista	Libertad	





