



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*"El aprendizaje colaborativo y el trabajo del tutor:
Análisis cualitativo de este enfoque en la
Maestría en Ciencias Educativas del IIDE"*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Floralma Alfonzo Guzmán

Ensenada B.C. Febrero de 2007



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



"El aprendizaje colaborativo y el trabajo del tutor: Análisis cualitativo de este enfoque en la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Floralma Alfonzo Guzmán

Aprobado por:

Dr. Gilles Lavigne
(Director de Tesis)

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz
(Sinodal)

Mtra. Alma Adriana León Romero
(Sinodal)

MC Sergio Pou Alberú
(Sinodal)

Ensenada B.C. Febrero de 2007

DEDICATORIA

A mi madre y mis hermanos con cariño y gratitud.

A Gustavo, compañero de conversación y vida.

AGRADECIMIENTOS

Si bien el contenido de este texto es responsabilidad absolutamente mía, subyacen en él cúmulos de influencias y colaboraciones de todo tipo que sería difícil enumerar.

Es mi agradecimiento a todos mis compañeros de las distintas generaciones de la Maestría en Ciencias del IIDE, porque intercambiaron conmigo sus puntos de vista, sus experiencias y su tiempo, de tal forma que enriquecieron profundamente este trabajo.

A todos mis maestros del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por sus enseñanzas, porque siempre tuvieron observaciones exactas a mi trabajo que me permitieron crecer como persona y como estudiante.

A los integrantes del comité de tesis: al M. C. Sergio Pou Alberú, a la Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz y a la Mtra. Alma Adriana León Romero por la dedicación que demostraron al leer y revisar minuciosamente este trabajo, y por sus certeras observaciones y recomendaciones para mejorarlo.

Al Doctor Gilles Lavigne, tutor, amigo y guía experto en esta travesía académica; mi agradecimiento por su paciencia y solidaridad.

Índice

Resumen	1
1. Introducción	2
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Supuestos	5
1.3. Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4. Justificación.....	6
1.5. Importancia	8
1.6. Limitaciones	9
2. Revisión de la literatura	10
2.1. Contexto.....	10
2.2. Estudios previos	11
2.2.1 El aprendizaje colaborativo	13
2.2.2 La tutoría	16
2.2.3 La tutoría y el aprendizaje colaborativo	18
2.3. Problemática teórica	19
2.4. Problemática metodológica	21
3. Metodología.....	25
3.1. Sujetos	25
3.2. Instrumentos	26
3.3. Procedimiento de recolección de datos.....	26
3.4. Procedimiento de análisis de datos.....	28
3.5. Contexto de realización.....	29
4. Resultados.....	30
4.1. Condiciones de realización.....	30
4.1.1 Las entrevistas	31
4.1.2 Los grupos de discusión.....	32
4.2. Mapas conceptuales	35
4.2.1 Estudiantes - tutelados.....	36
Grupo de discusión 1 mapa 1	36
Grupo de discusión 1 mapa 2.....	39
Grupo de discusión 1 mapa 3.....	41
Grupo de discusión 2 mapa 1	43
Entrevista 1 mapa 1.....	45
Entrevista 1 mapa 2.....	47
Entrevista 2 mapa 1.....	49
Entrevista 2 mapa 2.....	51

Entrevista 3 mapa 1.....	53
Entrevista 3 mapa 2.....	55
Entrevista 4 mapa 1.....	55
Entrevista 4 mapa 2.....	57
Entrevista 5 mapa 1.....	59
Entrevista 5 mapa 2.....	61
4.2.2 Docentes-tutores	63
Entrevista 6 mapa 1.....	63
Entrevista 6 mapa 2.....	65
Entrevista 6 mapa 3.....	67
Entrevista 7 mapa 1.....	69
Entrevista 7 mapa 2.....	71
Entrevista 8 mapa 1.....	73
Entrevista 9 mapa 1.....	75
Entrevista 10 mapa 1.....	77
5. Análisis de los resultados.....	79
5.1. Los alumnos tutelados.....	79
5.1.1 Diseño curricular	80
5.1.2 Aprendizaje colaborativo	81
5.1.3 Trabajo colaborativo.....	82
5.1.4 Actividades de equipo	83
5.1.5 Rol del tutor	84
5.1.6 Condiciones	86
5.2. Docentes - tutores	86
5.2.1 Diseño curricular	87
5.2.2 Aprendizaje colaborativo	88
5.2.3 Trabajo colaborativo.....	89
5.2.4 Conceptualización del aprendizaje colaborativo	89
5.2.5 Rol del tutor	90
6. Discusión.....	92
6.1. Interpretación	92
6.2 Conclusión	96
6.3. Recomendación	99
7. Referencias.....	102

Índice de las figuras

Figura	Descripción	Página
1	Grupo de discusión 1, mapa 1	38
2	Grupo de discusión 1, mapa 2	40
3	Grupo de discusión 1, mapa 3	42
4	Grupo de discusión 2, mapa 1	44
5	Entrevista 1, mapa 1	46
6	Entrevista 1, mapa 2	48
7	Entrevista 2, mapa 1	50
8	Entrevista 2, mapa 2	52
9	Entrevista 3, mapa 1	54
10	Entrevista 3, mapa 2	55
11	Entrevista 4, mapa 1	56
12	Entrevista 4, mapa 2	58
13	Entrevista 5, mapa 1	60
14	Entrevista 5, mapa 2	62
15	Entrevista 6, mapa 1	64
16	Entrevista 6, mapa 2	66
17	Entrevista 6, mapa 3	68
18	Entrevista 7, mapa 1	70
19	Entrevista 7, mapa 2	72
20	Entrevista 8, mapa 1	74
21	Entrevista 9, mapa 1	76

Resumen

Este documento aborda el tema del aprendizaje colaborativo y su vinculación con las funciones del tutor a través de un estudio de caso en la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE. Una selectiva revisión de la literatura disponible acerca del aprendizaje colaborativo y la práctica tutorial permitió generar dos tipos de instrumentos de análisis cualitativo: la guía para el grupo de discusión y la guía para entrevista. Durante 2005 se efectuaron tanto las sesiones de grupos de discusión con estudiantes y egresados de la propia maestría, como las entrevistas con los tutores. Después de ser transcritas se analizó su contenido utilizando el programa de cómputo *"atlas ti"*. La información recabada durante las entrevistas y los grupos de discusión fue organizada gráficamente a través de mapas conceptuales, utilizando una función del mismo programa, lo que permitió identificar las relaciones, secuencias, asociaciones y jerarquías de los conceptos emitidos. El análisis de las percepciones de los tutelados y tutores se llevó a cabo en cinco rubros: Diseño curricular, aprendizaje y trabajo colaborativo, actividades de equipo, condiciones del aprendizaje colaborativo y el rol del tutor. Como conclusión preliminar de la presente investigación se postula la necesidad de que en los diferentes niveles educativos se planifiquen actividades de interacción entre educando-educador y tutor-tutelado a fin de favorecer la práctica adquisitiva de conocimientos a través del entorno social. La investigación concluye con algunas recomendaciones particularmente para la Maestría en Ciencias del IIDE y para la Investigación Educativa en general.

1. Introducción

El presente documento estudia las prácticas y las perspectivas que sobre el aprendizaje colaborativo tienen los estudiantes y los tutores de la maestría en Ciencias Educativas (MCE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada.

La MCE tiene como misión formar investigadores en educación, por lo que durante su trayectoria el estudiante deberá obtener todas las herramientas necesarias para desarrollarse en dicho campo, entre las que se encuentran la actitud de trabajar en forma colaborativa entre estudiantes y tutores.

El estudio de estas prácticas y perspectivas fue posible por la utilización de dos recursos de la investigación cualitativa; la entrevista y los grupos de discusión. La entrevista como herramienta de investigación se utilizó para conocer las opiniones y creencias que sobre el rol del tutor y el aprendizaje colaborativo tienen los profesores. A través de los grupos de discusión, fueron registradas las percepciones y descripciones de los estudiantes sobre cuáles fueron las estrategias de aprendizaje colaborativo que efectivamente se practicaron en las diferentes materias del mapa curricular, y cuáles fueron las fortalezas de los tutores para su implementación.

Es necesario agregar que la MCE se imparte en la modalidad semiescolarizada por lo que en porcentajes variables, dependiendo de la materia, los contenidos de aprendizaje se reciben vía internet (en línea) y en otras ocasiones se recurre a la presencialidad. Recordemos, en ese sentido, que la educación en línea enfatiza y promueve, cuando se ha diseñado y planeado adecuadamente, “el aprendizaje autodirigido, orientado a la participación y a la construcción del conocimiento” (Torres, 2004) que no es de la misma manera en el aprendizaje cara a cara, ya que es el maestro el que orienta el aprendizaje.

La formación del investigador promueve una cultura muy especial, casi como un aprendizaje en "compañerismo", con una relación bastante fuerte y personal entre el director de investigación (y de tesis) y el estudiante. Es durante el desarrollo del proyecto de investigación del estudiante que irrumpe el papel del tutor, que cumple la función de modelador y guía del aprendizaje (Padula, 2002). En ese sentido, es importante destacar que una diferencia sustancial entre el profesor y el tutor puede encontrarse en el hecho de que el primero puede atender varios grupos que llegan a ser muy numerosos, por lo que la frecuencia y cantidad de tiempo que dedica a atender y conocer más a fondo los intereses y características de cada estudiante es muy poco, mientras que el segundo atiende grupos cuyas dimensiones le permiten atender personalmente, por largos periodos de tiempo, a cada uno de los integrantes, dedicándoles más atención.

La similitud semántica entre profesor y tutor es aparente. Para que pueda darse la formación en la investigación y por "compañerismo" que tanto distingue al tutor, debe resaltarse que en la base de esta formación está el papel de las relaciones humanas y sociales en el proceso de aprendizaje. Es de esta manera como puede entenderse cuán importante es el aprendizaje colaborativo y la función del tutor en el desarrollo del trabajo de investigación del tutelado.

El resultado del proyecto de investigación que aquí se presenta, contempla un análisis del programa de la MCE del IIDE en cuanto a: 1) la existencia de un aprendizaje cooperativo o colaborativo y su impacto desde el punto de vista de los alumnos; 2) clarificar el rol de este tipo de aprendizaje en la formación de los alumnos y, 3) especificar el papel de los tutores en la realización de un aprendizaje colaborativo.

1.1. Planteamiento del problema

La formación para la investigación, además de tener componentes epistemológicos y teóricos se orienta a la práctica, por lo que el alumno debe aprender a investigar haciendo una investigación. Esta situación pedagógica se

asemeja a la formación profesional, la cual ha dado lugar a la elaboración del concepto pedagógico del "aprendizaje situado" (*situated learning*) (Lave y Wenger, 1991).

De acuerdo con el concepto del aprendizaje situado, la formación para la investigación debe sustentarse, por lo menos en parte, en el aprendizaje colaborativo, por lo que tutores-profesores deben fortalecerlo en su práctica como tutor. Además de subrayar el papel fundamental del aprendizaje colaborativo en la formación profesional, se nota que el aprendizaje en contexto se parece a lo que se realiza en una "comunidad de práctica" (*Community of Practice*) donde se agrupan actores de varios tipos, todos unidos por prácticas comunes.

Actualmente no hay muchas referencias que documenten la importancia del aprendizaje colaborativo en la formación de los estudiantes de posgrado, específicamente en la formación para la investigación educativa. Como consecuencia de la intervención de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), la tutoría al nivel de la licenciatura ha sido estudiada, pero para el posgrado en México los estudios son muy escasos. En lo que se refiere al aprendizaje colaborativo, es una línea de investigación emergente en particular en el campo de la educación en línea.

Para aclarar el contexto en que se desarrolla la formación de investigadores, es importante saber primero si existe, de una manera u otra, un aprendizaje colaborativo, lo cual implica que los estudiantes hayan tomado conciencia sobre su responsabilidad en su aprendizaje, también, es muy importante saber cómo perciben y asumen los tutores su papel como directores del aprendizaje de los estudiantes.

En el diseño de la MCE del IIDE no hay muchas actividades de aprendizaje colaborativo. Sí existen en algunas materias, por ejemplo, los foros, y algunas tareas en algunos de los cursos, que pueden en alguna manera ser un ejemplo de esta actividad. Pero si el aprendizaje colaborativo es tan importante en la

formación práctica, como parece, de acuerdo con las proposiciones de Lave y Wenger (1991), sería importante conocer la opinión de los estudiantes y de los tutores sobre el hecho de que el aprendizaje se lleve en un contexto de colaboración para evaluar la oportunidad de implementar actividades pedagógicas con tal enfoque.

De manera general, puesto que la investigación en este campo es muy reducida en número, es oportuno, primeramente, explorar la literatura disponible sobre este tópico con el fin de conocer la situación que prevalece, y de hacerlo con un enfoque metodológico cualitativo. En efecto, no se conocen suficientemente los factores y las variables involucrados para realizar investigaciones cuantitativas. Para estudiar las prácticas del aprendizaje colaborativo de los alumnos de la MCE del IIDE se efectuó el análisis de dos grupos de discusión con los estudiantes de la cohorte 2002 y la cohorte actual 2004; más las entrevistas con los estudiantes de la cohorte 2000. Se analizaron también las entrevistas realizadas a los tutores.

Con esta información se realizó un análisis sobre las percepciones que con referencia al trabajo colaborativo y al papel de los tutores tienen los estudiantes y egresados de la MCE, ya sea en la modalidad en línea o cara a cara. Mientras que con la finalidad de conocer cuál es la percepción de los maestros-tutores sobre su papel, se realizaron entrevistas con ellos sobre su desempeño profesional con sus tutelados.

Con esta información fue posible, por un lado, identificar la realidad del aprendizaje colaborativo y su impacto, y por otro, conocer la percepción de los estudiantes y de los tutores con relación a su papel, para que el aprendizaje colaborativo se fortalezca en la MCE.

1.2. Supuestos

Esta es una investigación de exploración. Como en la MCE falta un diseño pedagógicamente estructurado que promueva el trabajo colaborativo entre los estudiantes y tutores, se supuso que éste se genera de manera espontánea o,

en otras palabras, a la falta de un diseño de colaboración, la misma necesidad de los alumnos de colaborar en algunas actividades los hace recurrir a este tipo de aprendizaje, ya que éste es fundamental en la formación práctica de investigadores educativos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer cómo se realiza el aprendizaje colaborativo, y cuáles son las percepciones de alumnos y tutores sobre este tipo de aprendizaje.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar los tipos de colaboraciones que se realizan en las actividades de aprendizaje.
- b) Registrar los tipos de aprendizaje colaborativo entre el tutor y sus tutelados.
- c) Reconocer las funciones del tutor y el rol que juega en el campo del aprendizaje colaborativo.
- d) Examinar las competencias profesionales, técnicas e individuales que el tutor debería tener, para fortalecer el aprendizaje colaborativo.

1.4. Justificación

Un logro importante para la investigación educativa, es que sus resultados repercutan en la mejora de la propia calidad educativa. Este proyecto pretende hacer algunas recomendaciones, que quizá podrían ser de utilidad para facilitar el aprendizaje y la formación de los futuros investigadores que estudian en el IIDE.

En las sociedades contemporáneas, de la investigación científica en las diferentes áreas del conocimiento dependen tanto el avance del conocimiento mismo, como de sus aplicaciones que representen mejoras en bien de la sociedad. Es en ese sentido que la investigación educativa está en posibilidad

de hacer contribuciones importantes, que ayuden a los responsables de la toma de decisiones en este ámbito a introducir mejoras en los diferentes niveles educativos del país.

En el nivel del posgrado debe conocerse el rol del tutor y fortalecerlo desde las autoridades de apoyo correspondiente. Benedito *et al.* (1995) señalan tres ejes de acción que pueden ayudar a generar que el papel del tutor se cumpla; primeramente, se refieren a los objetivos generales que darían lugar a las funciones del tutor dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; un segundo eje que haría referencia al rol que se le concederá desde el departamento administrativo al que pertenecen, donde se les ubicarían sus funciones de apoyo, consulta y servicio a alumnos; el tercer eje haría referencia al rol del tutor en función de las necesidades de los alumnos para su desarrollo personal.

Otros autores mencionan que las competencias deseables en él o ella tienen que ver, al menos, con tres aspectos básicos (Méndez Zaballos *et al.*, 2002; González Ceballos e Ysunza Breña, 2005; Baudrit, 2000). El primero es el técnico, es decir, la capacidad que tiene el tutor de sugerir, construir y estructurar un proyecto y actividades congruentes para ser desarrolladas por el tutelado, el segundo aspecto tiene que ver con las actitudes, pues se espera que el tutor asuma un compromiso y responsabilidad frente a su tutelado y un tercer aspecto apunta hacia el área disciplinaria, ya que se espera que el tutor sea un experto en el tema de investigación del tutelado.

El aprendizaje colaborativo es una realidad en estos días, las comunidades de aprendizaje deben organizarse para aprender en colaboración, ya no es posible apostar por las pequeñas islas de conocimiento que se consideraban afortunadas anteriormente; en la actualidad se reconoce al aprendizaje como un don social, que se alimenta con las participaciones y opiniones del entorno. Este tipo de aprendizaje es útil y esencial, en la medida que posibilita que los alumnos alienten a sus compañeros a formular preguntas, a explicar y a justificar

opiniones, a articular sus razonamientos, y a reflexionar sobre su propio conocimiento (Martínez *et al.*, 2004).

Este trabajo contribuye enunciando formas y estrategias de aprendizaje que faciliten el aprovechamiento del estudiante, para que la carga emocional del mismo disminuya y se incrementen las prácticas colaborativas con las oportunas intervenciones del tutor.

1.5. Importancia

Con la incorporación cada día más amplia de conceptos y prácticas pedagógicas basadas en el constructivismo, es primordial investigar cuáles son las prácticas realmente existentes en los diferentes entornos educativos mexicanos, especialmente cuando tratamos de saber de qué tipo son y cómo se reproducen las brechas que hay entre la realidad educativa que se vive en las aulas y la que hay en los conceptos o discursos que nos ayudan a suponer que hay mejores prácticas educativas.

En ese sentido, para el caso de la MCE del IIDE, los conceptos de aprendizaje situado y aprendizaje colaborativo son gemelos aunque diferenciables. Si los ubicamos en situaciones de estudios de posgrado, como los referidos en este documento, veremos que son de ayuda considerable para interpretar las prácticas específicas que llevan a cabo los estudiantes en forma muy intuitiva.

De otra forma, sin los conceptos de situación y colaboración, las prácticas de aprendizaje descritas por las entrevistas y por los grupos de discusión serían vistos como “normales”, sin llevarnos a reflexionar sobre las consecuencias favorables que tendría este posgrado con un diseño curricular, planes de clase y experiencias de aprendizaje estructuradas y orientadas a conquistar el aprendizaje mediante la colaboración explícita de tutores y estudiantes, con una sensibilidad muy especial a la situacionalidad de éstos. Es por ello, que este ejercicio de investigación intenta dar un paso en esa dirección.

1.6. Limitaciones

Es conveniente insistir de nuevo en que esta investigación tiene como misión explorar una sola dimensión; el aprendizaje colaborativo en relación con el papel del tutor en los estudios de posgrado de la MCE del IIDE para la formación de investigadores educativos. Como se mencionó anteriormente, la falta de investigaciones no permiten, en ningún momento, hacer generalizaciones sobre los resultados, ni extrapolarse hacia ambientes de aprendizaje fuera del mundo universitario aquí descrito.

Adicionalmente, el estudio se concentró en una sola descripción de la situación contemporánea de la MCE, por lo que no tiene una dimensión temporal amplia, ni una dimensión teórica de fondo, aceptando que los conceptos en uso hoy en día tienen valor, aunque pueden dar lugar a debates y réplicas debido a la aceptación relativa que pueden tener entre la comunidad de especialistas, o bien, a que el marco de referencia teórico puede parecer difuso por estar en construcción.

2. Revisión de la literatura

Si bien los resultados que arrojan los motores de búsqueda (*search engines*) en Internet pueden ser de varios miles de referencias, el estudioso de este tema encontrará, rápidamente, que constantemente se confunde al aprendizaje colaborativo con el trabajo en equipo. Este hecho puede interpretarse, probablemente, como consecuencia del relativo desconocimiento teórico que hay sobre el aprendizaje colaborativo. Los textos teóricos consultados permiten establecer diferencias importantes entre ambos. Más adelante se abordará esta distinción (véase la sección 5.1.). Como podrá verse en las siguientes secciones, los textos consultados fueron traducidos al español principalmente del francés y del inglés.

La bibliografía que logró reunirse para revisión está lejos de ser considerada como exhaustiva, en el sentido de haber agotado las fuentes. Sí es, en cambio, una revisión esmerada por tener acceso a los textos disponibles en español, inglés y en menor medida en francés desde 1995. Se ha organizado la presentación de los contenidos temáticamente de acuerdo a los siguientes descriptores: estudios previos; la tutoría, el aprendizaje colaborativo; y la tutoría y el aprendizaje colaborativo.

2.1. Contexto

La MCE tiene como objetivo iniciar a los estudiantes en el proceso de la investigación científica, en el plano de aprender a investigar, surge una relación muy estrecha entre el tutor y el alumno.

El trabajo tutorial está enfocado principalmente en ayudar al alumno en la adquisición y desarrollo de habilidades básicas para la investigación. Pero la formación de investigadores no sólo se establece con la aplicación de métodos y técnicas de investigación, sino que se requiere de la adquisición de conocimientos y habilidades para discernir claramente el objeto de estudio y las normas metodológicas del proyecto.

El ejercicio de la investigación se aprende ejerciéndolo, es decir aplicando los métodos y técnicas de investigación que un proyecto requiera. Es pues entonces el concepto de aprendizaje situado, o cognición situada que cobra relevancia, ya que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Díaz Barriga, 2003). Este concepto se aplica a los aprendizajes en contextos reales, donde los alumnos aprenden de los intercambios entre los estudiantes bajo la dirección de un tutor. A notar que este concepto es muy parecido al del aprendizaje significativo el cual es más conocido (Díaz Barriga, 2003).

El trabajo colaborativo es un recurso necesario para todo estudiante en vía de ser investigador, ya que es posible y muy benéfico realizar la investigación en un ambiente de colaboración. Este tipo de aprendizaje es útil y esencial, en la medida que posibilita que los alumnos alienten a sus compañeros a formular preguntas, a explicar y a justificar opiniones, a articular sus razonamientos, y a reflexionar sobre su propio conocimiento (Martínez *et al.*, 2004).

Es entonces posible considerar que los programas de posgrado, orientados a la enseñanza de la investigación científica, se realicen bajo un sustento de las formas de aprendizaje colaborativo tanto entre estudiantes como entre tutores y estudiantes.

2.2. Estudios previos

Más allá de los debates etimológicos y semánticos que ponen en duda el adecuado uso del vocablo “tutor” y proponen sustitutos tales como “asesor”, “orientador”, “guía” o “facilitador” entre otros, la referencia a la “tutoría” ha sido histórica y generalmente aceptada para la denominación de la tarea de quien interactúa con el alumno cara a cara o a distancia respecto de los contenidos y proceso de aprendizaje (Padula, 2002; ANUIES, 2000).

Teresa Henning (2001) considera que el trabajo tutorial requiere de un constante intercambio de opiniones con el tutelado. Esto con el objeto de mantener una estrecha comunicación (tutores y estudiantes) y de esta forma discutir las ideas

de ambos y resolver de manera coordinada cualquier asunto referente a las tareas.

El papel que el tutor juega en el renglón de la preparación profesional es muy delicado, ya que por definición se estima al tutor como “el docente formador” (Baudrit, 2000) que involucrará a sus estudiantes en el mejor rol de aprendizaje que sus necesidades requieran.

En el área de aprendizaje se analizan tres tipos de enseñanza-aprendizaje que son compatibles con el trabajo tutorial:

- a) En primer lugar, se reconoce al aprendizaje colaborativo como una forma efectiva, ya que posibilita que los alumnos alienten a sus compañeros a formular preguntas, a explicar y a justificar opiniones, a articular sus razonamientos, y a reflexionar sobre el conocimiento propio (Martínez *et al*, 2004).
- b) Un segundo acceso es la teoría de la cognición situada, o aprendizaje situado, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje. Este tipo de enseñanza reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación, en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Lave y Wenger, 1991; Díaz Barriga, 2003).
- c) Como un tercer recurso se remite al aprendizaje significativo que señala que el alumno relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas (Díaz Barriga, 2003).

El eje unificador, que permite integrar los tres tipos de aprendizaje mencionados es el ambiente, ya que para que exista un trabajo colaborativo, tiene que ser significativo y realizarse en el contexto del estudiante, pero, por definición, un aprendizaje situado es necesariamente un aprendizaje significativo. Además, considerando lo establecido por Lavigne y Castro (2006), un ambiente se define por los actores que actúan dentro un mismo espacio y tiempo:

"La teoría del aprendizaje situado se construye sobre dos características específicas, el contexto del aprendizaje y la comunidad de aprendizaje (*Learning Community*), entonces es necesario definir:

- el contexto de la formación en la investigación científica y;
- la comunidad, ¿quiénes son los protagonistas de este proceso?

La teoría del aprendizaje significativo se caracteriza por dos dimensiones principales, la relevancia cultural y la actividad social (Díaz, 2003), entonces es necesario definir:

- el ambiente cultural práctico de los doctorantes y;
- las actividades calificables sociales.

La integración de los dos tipos de aprendizaje puede definirse como un "aprendizaje social", porque se realizan en un ambiente social, y son funciones de las actividades, del contexto y de la cultura donde se producen. Brown *et al.* (1989) destacan que el aprendizaje situado se realiza a través de la interacción social cooperativa y la construcción social de los conocimientos." (Lavigne y Castro 2006: 2-3)

Por su parte, Benedito *et al.* (1995) señalan que el rol del tutor, es un tema que no se ha abordado en las universidades como una conducta de desempeño de una determinada función o actividad, asumida responsablemente por los profesionales universitarios; es entonces necesario estudiar este hecho.

2.2.1 El aprendizaje colaborativo

Para Eggen y Kauchak (2001) el aprendizaje colaborativo permite al estudiante desarrollar la participación grupal y al mismo tiempo se propone darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender con otros estudiantes. El aprendizaje colaborativo ubica a los alumnos en roles de aprendizaje y de enseñanza con el fin de alcanzar metas comunes.

Para Fernández y Melero (1996) la perspectiva teórica sobre este tipo de aprendizaje surge con la concepción piagetiana del aprendizaje y la influencia en

la psicología social del desarrollo cognitivo. Según el punto de vista de los autores, Piaget afirma que el conocimiento es una construcción individual que emana de la interacción del sujeto y su medio, e indica la influencia que tiene el ambiente social en el desarrollo del pensamiento. Para Piaget, la influencia de la interacción social ocurre entre partes de estatus similar, donde los iguales promueven el avance cognitivo a través de la resolución del conflicto cognitivo o discrepancia. El problema es especificar las características del conflicto, ya sea cognitivo o sociocognitivo (Fernández y Melero, 1996).

Desde este punto de vista, se puede ubicar la importancia que tiene el aprendizaje situado en el desarrollo del pensamiento, ya que el ambiente posibilita este cambio evolutivo.

El texto de Pozo (2003) sobre las teorías cognitivas del aprendizaje, señala que para Vigotsky el desarrollo potencial es el que debe tener mayor interés, y se le otorga mayor relevancia a los procesos de instrucción o facilitación del aprendizaje. Esta posición hacia el aprendizaje que se encuentra en estrecha relación con la instrucción, permite fundamentar la importancia que tiene el aprendizaje colaborativo basado en la construcción de conocimientos.

La investigación educativa contemporánea es influenciada por las nuevas tecnologías de información y comunicación. En el renglón de la pedagogía se puede concebir que lo que es favorable para el aprendizaje en línea, también es propicio para otros tipos de aprendizaje.

De acuerdo con Miller y Miller (2000) para el aprendizaje en línea se identifican cinco factores esenciales que son posibles de considerarse para el diseño pedagógico:

- a) *Orientación teórica*: la cuál es esencialmente fundamentada sobre el constructivismo y particularmente sobre la colaboración.
- b) *Objetivos de aprendizaje*: que deben vincularse con los conceptos teóricos.

- c) *Contenido*: que debe estructurarse de acuerdo con los principios teóricos.
- d) *Características del estudiante*: el diseño de los contenidos debe favorecer el desarrollo de las habilidades del estudiante, de su motivación, su conocimiento y su contexto social.
- e) *Características tecnológicas*: que contengan las herramientas necesarias para la instrucción.

Se aprecia en los trabajos conceptuales contemporáneos una convergencia sobre el aprendizaje colaborativo como práctica ineludible para los procesos de enseñanza-aprendizaje, independientemente del enfoque piagetiano, *stricto sensu*, o del aprendizaje social, de la modalidad en línea o cara a cara, de la formación profesional o formal.

Se puede concebir la fortaleza de este concepto pedagógico en razón de los mecanismos dinamizados por este tipo de aprendizaje. De hecho, implica intercambios entre actores a propósito de un mismo objeto de conocimiento; es necesario, entonces, que cada uno de los actores construya primero su propio entendimiento sobre el conocimiento que le interesa adquirir, para comunicarlo posteriormente, a otro, quien lo reconstruye, eventualmente, según el entendimiento de quien se lo comunicó, tratando de avanzar hacia un "consenso" entre ellos. Los componentes de este proceso coinciden con las características que Papert y Harel incluyeron en su concepción del constructivismo (2002). Para ellos, el hecho de "construir" su comprensión de un conocimiento es la base del aprendizaje.

Como puede apreciarse, el aprendizaje colaborativo es un campo determinante para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por su relación con los conceptos constructivistas y el aprendizaje situado, por lo que se considera que influye de manera considerable en la formación de los investigadores.

2.2.2 La tutoría

La cuestión tutorial cobra relevancia en los países de habla española en la década de los setenta, a partir de la publicación de la Ley General de Educación en España que incluye por primera vez el término “tutoría”. Sin embargo, los antecedentes, tanto estrictamente en el ámbito terminológico como en el de la praxis específica son anteriores.

La palabra "tutor" derivada del verbo latino que significaba "velar por, proteger, defender" (Lázaro y Asensi, 1989). De este modo es posible relacionar el vocablo con el de “mentor”, que nos remite al amigo de Ulises quien “guiaba e instruía a Telémaco, en ausencia de su padre, hasta que alcanzase la capacidad de su propio autogobierno” (Lázaro y Asensi, 1989 pp47). Así, en un plano etimológico, la práctica de la tutoría se relaciona con un sujeto en proceso de maduración, que no se encuentra apto en ese momento para el “autogobierno”; y otro sujeto u agente tutorial, quien se encarga de guiarlo en el proceso de autonomía y madurez.

El oficio del tutor está relacionado con el ejercicio del docente formador. En algunas ocasiones los tutores no son docentes de profesión, pero es muy probable que algún día lo sean. Por ello, el tutor es un especialista que colabora con otro, quien es diferente por el grado de especialización.

El tutor debe aportar dos grandes tipos de ayuda a sus tutelados; primero, la ayuda pedagógica que supone serán intervenciones que se adapten a las necesidades de los tutelados, ajustadas a la evolución de las propias adquisiciones y segundo, la ayuda psicológica que alentará la capacidad de atención del tutelado, su interés, su seguridad, que le permitirán evitar las eventuales distracciones. En este sentido, Baudrit (2000) caracteriza la función del tutor en tres grandes grupos:

- a) Tutores mediadores: por estar situados entre los docentes y los estudiantes actúan como un intermediario entre unos y otros, ya que están a la escucha de las expectativas docentes y, por otro lado, son

sensibles a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se emplean como intermediarios entre estudiantes y administradores. En este papel, el tutor debe ser eficaz en el dominio del grupo, en el debate de los contenidos y en la facilitación del trabajo colectivo. Es pues la vía de la mediación un componente importante en el oficio del tutor.

- b) Tutores animadores: se espera que los tutores animen a los grupos durante las sesiones de trabajo, que estén al corriente con las técnicas de animación de grupos y que puedan, en cierto sentido, reunir las características del tutor ideal, a saber, creatividad, espíritu crítico, intuición, flexibilidad y el de la colaboración. Y debe ser de la misma forma, aún y cuando sólo tenga un estudiante.
- c) Tutores complementarios: se advierte su importancia cuando es realizada a solas, ya que la individualización favorece la instauración del clima de confianza necesario para la buena marcha de los aprendizajes y establece los puentes cognitivos entre los actores.

Por su parte, Gutiérrez y Prieto (1999) estiman que el tutor es el asesor pedagógico, pues tiene la función de complementar, actualizar, facilitar y hasta posibilitar la mediación pedagógica, a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje del tutelado desde su experiencia y sus conocimientos.

Ryan *et al.*, (2004, citado por Silva, 2004) estructuran el rol del tutor en cuatro dimensiones:

- a) La dimensión pedagógica: donde el tutor es un facilitador que subraya los puntos críticos de la discusión, le da coherencia y sintetiza los puntos más importantes del tema.
- b) La dimensión social: es el tutor el constructor de una atmósfera de aprendizaje y colaboración.
- c) La dimensión técnica: debe ser un apoyo para que los estudiantes se sientan cómodos y capaces de utilizar los programas de cómputo.

- d) La dimensión administrativa: el tutor debe conocer el programa de tal manera que pueda hacer las adecuaciones necesarias durante las intervenciones y durante la presentación de los grupos de trabajo.

2.2.3 La tutoría y el aprendizaje colaborativo

Para Peraya (2002)¹ el tutor debe ser un fundamento para la construcción de los grupos, debe representar un apoyo para la comunicación entre los grupos, para la realización de las tareas, la organización de las ideas y un apoyo en el uso de los instrumentos técnicos.

La tutoría está emparentada con la ayuda recíproca, la naturaleza del intercambio y la discusión entre dos o más personas, estos elementos permiten que los conocimientos de cada uno evolucionen. El aprendizaje colaborativo presenta un grado elevado de mutualidad, pues los protagonistas pueden participar equitativamente en la realización de la tarea.

Para Fernández y Melero (1996) la tutoría entre iguales funciona como un sistema de instrucción constituido por una díada en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema sobre un marco referencial dado. Las características principales de las tutorías entre iguales son:

- a) Primeramente, la de construir una situación o contexto de enseñanza-aprendizaje en forma colaborativa.
- b) Implica también la definición de los roles entre las parejas, de tal suerte que la coordinación del proceso recaiga en la persona con mayor conocimiento del objetivo que se persigue.
- c) Por último la meta que con el trabajo de ambos se pretenda alcanzar.

Algunas de estas características también son aplicables en la tutoría que ejerce un docente a un alumno, que aunque no son pares académicos, si hay un vínculo en las metas que pretenden alcanzar.

¹ Traducción libre del Dr. G. Lavigne.

Medina (2003) explica que el trabajo tutorial representa para el docente y los estudiantes un marco de diálogo, de intercambio de puntos de vista y, especialmente, el contrapunto al conocimiento y la disertación. En su texto hace referencia a la acción tutorial, que ha de efectuarse con un método dialógico-constructivista que estimule la colaboración mutua.

Lo que es aplicable en educación en línea, también puede ser una fuente valiosa en el aprendizaje tradicional. Para Silva Quiroz (2004) la conferencia mediada por computadora es una valiosa herramienta para las interacciones entre el tutor y el tutelado. Al ser el moderador de esta conferencia, el tutor resulta determinante para el éxito de las intervenciones, de su nivel de involucramiento y de la construcción del conocimiento de los participantes.

La calidad de la interacción y su impacto en el aprendizaje dependerá de que ambos tengan muy pocas o ninguna limitación para usar la computadora. Es por ello, que en la formación de los investigadores la relación tutor-tutelado parece fundamental como fuente no solamente de conocimiento, sino también como "modelo de experiencia" en la adquisición de habilidades.

2.3. Problemática teórica

La investigación cualitativa aquí planteada, por tanto, tiene como problemática teórica que la deducción de los postulados de la tutoría o el aprendizaje colaborativo no han sido referidos a los estudios de posgrado, por lo que no se sabe en este momento qué tipo de problemas enfrentan estas opciones de aprendizaje, en qué condiciones se dan, ni cuáles son las percepciones que tienen los profesores y estudiantes respectivos.

De ahí la necesidad de documentar la experiencia de ambos participantes en este tipo de programas, para que a través de sus experiencias (es decir, a través de una realidad fenomenológicamente descrita) se pueda averiguar si uno de los fundamentos de la epistemología vygotskyana y piagetana, a saber, que el conocimiento se adquiere por medio de experiencias sociales más que

estrictamente individuales, puede ser potenciado por estas modalidades de aprendizaje.

La práctica del aprendizaje colaborativo y la tutoría son componentes muy recientes de la educación formal en México. Esto, por una parte, abre muchas posibilidades de reflexión teórica o para llevar a cabo un análisis de las situaciones de aprendizaje y desarrollo de propuestas para su aplicación. Sin embargo, dada su relativa novedad, también es necesario avanzar con cautela, debido a que si ubicamos nuestra mirada en los programas de estudios de maestría en investigación educativa se reduce notablemente el número de referentes o estudios previos.

Esto tiene como consecuencia, entre otras, que falte en el cuerpo de conocimientos sobre el aprendizaje colaborativo una literatura de investigación empírica que ayude a conocer la problemática específicamente referida al aprendizaje colaborativo o la tutoría en los posgrados mexicanos. En tales circunstancias, la falta de documentación que recoja los testimoniales sobre la diversidad de aciertos o fallas que pueden presentarse en los modos de operación de los posgrados con o sin uso del aprendizaje colaborativo, la tutoría, el modelo semiescolarizado o la mediación de Internet, son ausencias que ojalá llamen la atención de los investigadores sobre estos aspectos del posgrado de orientación básica, especialmente cuando de este nivel educativo depende la formación de los futuros investigadores del país.

De ahí, también, la importancia que tiene este tipo de investigación cualitativa, ya que puede ayudar a documentar las situaciones en las que es necesario un amplio esfuerzo de los especialistas en investigación educativa para ayudar en la mejora efectiva de la calidad de la educación de los diferentes posgrados que hay en nuestro país. Pero para que eso suceda, evidentemente, falta mucho por hacer, por lo que es muy importante que se realicen estudios cualitativos sobre este enfoque ya que en la actualidad hay muy poca investigación en este rubro.

2.4. Problemática metodológica

En las ciencias sociales y en las humanidades una de las preocupaciones más hondas de los investigadores es contar con un grado de certeza razonable de que su investigación logra explicar o describir correctamente los fenómenos que ha estudiado. En ese sentido, no debe sorprender que la fundamentación epistemológica y la pertinencia del método utilizado sigan siendo motivo de polémica, reflexión o preocupación². En esta sección se explica, primeramente, la pertinencia de la metodología cualitativa utilizada para esta investigación sobre el aprendizaje colaborativo en la MCE del IIDE.

Es una convención ampliamente aceptada por los investigadores en ciencias sociales de que existen dos grandes tradiciones de investigación; la cuantitativa y la cualitativa (Cook y Reichardt, 2000). La primera tradición, también denominada *positivista*, se distingue por aceptar como principios los siguientes; i) la realidad social al igual que la realidad natural existe independientemente de la voluntad de los individuos (ontología de la realidad social); ii) los diferentes fenómenos sociales o naturales pueden medirse, pueden ser cuantificados, analizados y expresadas sus cualidades con ayuda de la estadística o modelos matemáticos (epistemología); iii) la objetividad, entendida como la neutralidad valorativa, obliga al investigador a no enunciar ninguna conclusión o juicio que no pueda expresarse cuantitativamente (ética-epistemológica).

La metodología cualitativa, por su parte, se preocupa por conocer la experiencia de los sujetos involucrados o participantes en los fenómenos sociales. Para ello el investigador escucha a, se involucra o vive con los sujetos que participan en diferentes fenómenos o hechos sociales. Se interesa en conocer con

² La reflexión epistemológica es fundamentalmente de índole filosófica, aunque no exclusiva de filósofos. En sentido amplio, para los fines de este documento, se asume que la preocupación epistemológica puede externarse con preguntas del tipo ¿cómo conocemos lo que conocemos?, ¿cuáles son las razones que nos llevan a suponer que nuestro conocimiento es verdadero? La preocupación metodológica, por su parte, puede llevar a que sus interrogantes sean del tipo ¿cómo está estructurado el método de investigación que utilizamos para la investigación?, ¿cuáles razones nos hacen suponer que sus resultados son correctos y los pasos seguidos durante la investigación son adecuados para los fenómenos en estudio?

profundidad el sentido o los sentidos que para ellos tiene la situación que viven o han vivido (Merriam., 2002).

En ese sentido, si se comparan los tres principios de la metodología positivista anotados párrafos arriba, se aprecian claras diferencias, incluso posiciones totalmente opuestas cuando se observa lo que hace la investigación y la metodología cualitativa. ¿Por qué? Porque la investigación cualitativa puede llegar a interesarse por dimensiones de la realidad que no son fácilmente objetivables, ni que existen con independencia del sujeto que las menciona o las ha vivido (Goetz y LeCompte, 1984).

Por ejemplo; las creencias religiosas, las opiniones sobre los resultados de un programa de salud, la vivencia de la discriminación o el racismo que ha sentido una mujer indígena a lo largo de su vida o en ciertos momentos de ella, o las dificultades de aprendizaje que experimenta un grupo de estudiantes.

Las situaciones cualitativas descritas anteriormente no pueden, en casi todos los casos, expresarse estadísticamente. Puesto que se trata de experiencias inseparables de quienes las han vivido, difícilmente podrían utilizarse para fundamentar deducciones o generalizaciones. Esto sería verdad, sólo en caso de que se postulara que existe una sola forma correcta de percibir y explicar la realidad social. Esa es la razón por la cual la investigación cualitativa parte de un supuesto distinto; la realidad social es vivida y puede ser expresada desde diferentes puntos de vista.

Al investigador o investigadora de orientación cualitativa le corresponde ensamblar las diferentes representaciones para que los demás vean y perciban la pluralidad de perspectivas y voces. Lo que dará valor cognoscitivo a esos puntos de vista diferentes y totalmente dependientes de quienes los enuncian, es el principio de que la realidad social es compleja, es decir, formada por numerosas dimensiones, por lo que sólo puede comprenderse si logramos conjuntar los diferentes puntos de vista y las diferentes voces. En ese sentido, la

metodología cuantitativa y la cualitativa no son necesariamente irreconciliables, sino que pueden ser complementarias.

Para este trabajo se aplicaron algunos lineamientos de la teoría fundamentada (Creswell, 1998), como son la creación de categorías derivadas de los datos obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión, para referirlos a la acción tutorial tal y como se da en la práctica de estudiantes y profesores del IIDE.

Cuando se evalúan los resultados de las políticas públicas tenemos una buena oportunidad de comprender lo anterior. Si se trata de un programa de salud pública para prevenir problemas del embarazo de mujeres con bajos recursos económicos, pongamos por caso, la investigación de tradición positivista podrá recurrir a la relación de costo-beneficio (eficiencia), número de población atendida y las metas alcanzadas (eficacia).

No necesariamente se interesará por la calidad de la atención médica, tampoco por saber si los problemas de embarazo además de nutricionales son emocionales, o si se deben al hecho de que esas mujeres se exponen a químicos o sustancias tóxicas en sus trabajos, o de que en sus colonias no cuentan con agua potable entubada, ni drenaje. Tampoco consideraría si es necesario reforzar la atención médica a las embarazadas con programas de educación sexual y salud reproductiva para sus parejas o si se trata de mujeres adolescentes.

El ejemplo anterior acentúa deliberadamente los aspectos que podrían escapar a las cuantificaciones que se hacen sobre los programas de salud pública, especialmente cuando se limitan solamente a las dimensiones que pueden ser contadas y valoradas numéricamente. Este ejemplo, permite visualizar que las opiniones y experiencias de los sujetos implicados no son innecesarios para una investigación social.

Para registrar las voces y las experiencias de los sujetos implicados en este ejemplo, la investigación cualitativa ha desarrollado postulados metodológicos y

teóricos que ayudan a no confundir, ni a reducir este tipo de investigación con la mera recolección de testimonios por medio de grabaciones o notas de campo. Las anteriores son buenas técnicas para recabar información si se utilizan adecuadamente, pero adquieren su pleno sentido para la investigación cualitativa cuando son unidas las piezas de lo descrito por los sujetos implicados, con los supuestos teóricos que no logran explicar totalmente las situaciones vivenciadas y captadas durante el trabajo de campo.

Es por ello que en este documento la investigación cualitativa se ha hecho principalmente para problematizar, es decir, para mostrar situaciones en las que las teorías disponibles sobre la formación de investigadores, el aprendizaje colaborativo, y la tutoría son referidas a casos reales de un programa de maestría en las que destacan las brechas, es decir, las diferencias entre lo propuesto y lo realmente conseguido.

3. Metodología

En esta investigación, la participación de los sujetos implicados en la MCE del IIDE, nos lleva metodológicamente a recurrir a los grupos de discusión para registrar las percepciones de los estudiantes, y a la entrevista semiestructurada para el caso de los profesores. Para fines analíticos la información recabada se presenta a manera de mapas conceptuales, lo que permite visualizar las jerarquizaciones y las relaciones descritas por los participantes en los grupos de discusión (Suárez Ortega, 2005) y en las entrevistas semiestructuradas (Goetz y LeCompte, 1984)

Los grupos de discusión generan un conjunto discursivo que se registra en grabaciones. En tanto implica la participación de individuos en grupos efímeros, lo importante no es la filialidad, ni las relaciones interpersonales previas a la experiencia de constituirse como grupo para los fines de la discusión.

Lo importante es que esa presencia grupal provisional, de corta duración, pueda hacer que los participantes sientan una comunidad de intereses por hablar sobre tópicos conocidos, para lo cual los participantes externan sus opiniones libremente sobre uno o varios tópicos acordados. Así, el grupo de discusión tiene la forma de una conversación entre siete o diez personas, (Suárez Ortega, 2005).

3.1. Sujetos

Se solicitó la participación de dos tipos de sujetos:

- a) *Alumnos*: de las dos cohortes pasadas, generación de ingreso en el año 2000, generación de ingreso en el año 2002 y los de la cohorte actual, generación de ingreso en el año 2004.
- b) *Profesores-tutores*: seis profesores-tutores de la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE, y que fueron asesores y profesores los estudiantes de alguna de estas cohortes.

3.2. Instrumentos

Se elaboraron dos tipos de guías: Una para el grupo de discusión, y otra para la entrevista. (Ver anexos 1 y 2).

- a) *Con los alumnos:* se efectuaron 2 grupos de discusión, uno con la cohorte de ingreso del 2002, otro con la cohorte de ingreso del 2004; los temas tratados en los grupos de discusión versaron en torno al aprendizaje colaborativo y las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo de los tutores, de igual manera se enfatizaron las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje colaborativo y los intercambios con tutores. Estas discusiones fueron grabadas para su análisis. En el caso de la cohorte del 2000 no fue posible juntar a los estudiantes para el grupo de discusión por lo que se trabajó con entrevista, utilizando la misma guía con cinco estudiantes.
- b) *Con los tutores:* se produjeron entrevistas que fueron grabadas de aproximadamente una hora de duración, centradas en la relación tutor y estudiante y su percepción sobre el aprendizaje colaborativo.

3.3. Procedimiento de recolección de datos

Las fases siguientes se organizaron con el fin de llevar un orden cronológico de los distintos momentos de la investigación, así como el seguimiento y la secuenciación de los tiempos y los momentos de ejecución del proceso.

Fase 1)

Durante el mes de enero de 2005, se elaboraron las guías para los grupos de discusión y las entrevistas.

Fase 2)

- a) *Estudiantes:* Se identificaron y contactaron a los estudiantes por cohorte: 2000, 2002, 2004, a los que se les solicitó su apoyo y se trabajó con ellos, en su gran mayoría, todos los estudiantes contactados accedieron a participar, solo que en un grupo de

discusión por motivos ajenos un participante no alcanzó a llegar a la cita.

- b) *Tutores*: Se identificaron y se obtuvo el apoyo de seis tutores que fueron tutores de los estudiantes de estas cohortes. Durante el mes de febrero de 2005,

Fase 3)

Se organizaron y se realizaron durante los meses de febrero a junio de 2005 las reuniones de dos grupos de discusión y las entrevistas con los estudiantes de la cohorte de ingreso del 2000, por razones de ubicación geográfica con los participantes un grupo de discusión se realizó en Ensenada, otro en Tijuana, así como algunas entrevistas en Mexicali y otras en Ensenada. El sitio de reunión variaba de acuerdo con las posibilidades del o los participantes.

Fase 4)

Se organizaron y realizaron durante los meses de abril y junio de 2005 las entrevistas con los tutores, en este caso todas se realizaron en Ensenada y el sitio de reunión fueron los cubículos de los tutores en el IIDE.

Fase 5)

Durante los meses de junio y julio de 2005 se transcribieron las grabaciones de los grupos de discusión, como los de las entrevistas.

Fase 6)

Durante los meses de agosto a octubre de 2005 se realizó el análisis de contenido de todos los textos, basándose en un programa de cómputo “*atlas ti*”, y siguiendo el enfoque teórico de la teoría fundamentada.

Fase 7)

Finalmente la interpretación de los resultados se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2005.

3.4. Procedimiento de análisis de datos

El análisis es de orden cualitativo, los datos son cualitativos, y se efectuó un análisis de contenido utilizando un programa de cómputo especializado, denominado *atlas ti*. Con este programa fue posible delimitar las categorías de análisis de los textos, para después utilizarlos como descriptores en la construcción de los mapas conceptuales, que se realizaron con este mismo programa de cómputo.

La metodología de análisis e interpretación de datos cualitativos se revisaron de la forma que en los párrafos siguientes se expone.

a) Análisis de Contenido:

- i) Se determinaron las unidades de análisis (unidades de argumentación, vinculadas a contenidos específicos),
- ii) Se codificaron los temas surgidos en las transcripciones, se calificaron y codificaron los argumentos de los contenidos.
- iii) Se hizo el análisis temático a partir de los temas surgidos de la ejecución de las guías,
- iv) Se realizó un análisis conceptual, a partir del análisis temático, se identificaron los conceptos a través de las argumentaciones y sus relaciones.
- v) Se realizó el análisis del contenido de la estructura argumentativa y se presentó en mapas conceptuales.

b) Modalidades de análisis:

- i) Análisis vertical, cada grupo de discusión y entrevista fue analizado sujeto por sujeto.

c) Interpretación:

- i) Se construyeron unidades de significación, con base en las similitudes y diferencias entre los tipos de sujetos (alumnos y tutores).
- ii) Se interpretaron los datos con relación a los supuestos existentes sobre el aprendizaje colaborativo: si existe, si es útil, las formas como se presenta y la apreciación de los estudiantes. De igual manera sobre la tutoría, las percepciones de los tutores y estudiantes sobre el trabajo colaborativo y la función del tutor.

3.5. Contexto de realización

No hubo dificultad para reunir a los estudiantes para realizar los grupos de discusión o entrevistas, ya que al solicitarles el apoyo accedieron rápidamente a colaborar.

Tampoco hubo dificultad en el trabajo con los profesores-tutores, por el contrario la participación de ellos fue de gran relevancia para el seguimiento de este estudio.

No hubo problemas de espacio, ya que se utilizó el aula virtual del IIDE para el grupo de discusión de Ensenada, la sala de juntas de la facultad de Derecho de la UABC, Campus Tijuana para el grupo de discusión de Tijuana y los cubículos de los tutores en el IIDE para las entrevistas. Con los estudiantes entrevistados se intercambiaron distintos espacios geográficos, dependiendo de la ubicación y disponibilidad de los participantes.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas efectuadas y los grupos de discusión. Para facilitar la comprensión de la información se elaboraron mapas conceptuales de cada una de las entrevistas. Se considera que la información vertida por los entrevistados revela datos cualitativos significativos para la comprensión del aprendizaje colaborativo en el estudio de caso de los alumnos del programa académico de Maestría en Ciencias Educativas. Adicionalmente a las entrevistas individuales los grupos de discusión permiten reconstruir los saberes individuales y creencias de los estudiantes sobre los tópicos tratados.

Más allá de las diferencias de percepción que presentan los diferentes participantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión en la mayoría de ellos existe la opinión que la construcción colegiada del conocimiento tiende a motivar los procesos de búsqueda y sorpresa ante el conocimiento.

4.1. Condiciones de realización

En este proceso de investigación la entrevista y el grupo de discusión como instrumentos de recolección de información fueron privilegiados sobre otros mecanismos. La verbalización de los conocimientos, actitudes y creencias de un individuo, su materialización en códigos es un material de gran valor que proporciona información no sólo acerca de los contenidos temáticos abordados en este proceso conversacional sino asimismo respecto a las formas de pensamiento y los entramados ideológicos y emotivos que subyacen al acto de hablar. La guía de entrevista previamente elaborada fungió como una partitura de indicios de significatividad para orientar o inducir la reflexión.

Introducir los “materiales verbales” en un ordenador para su análisis a través de un programa especializado permite identificar y sistematizar pautas verbales y codificarlas como pautas de pensamiento.

Los grupos de discusión constituyen una herramienta eficaz en la construcción de un aprendizaje significativo. El flujo informacional entre diversos interactuantes permite que las masas de significado se amplíen y los saberes se acoten y contrasten lo cual contribuye a enriquecer el pensamiento.

4.1.1 Las entrevistas

Para recabar la información necesaria acerca de las prácticas de trabajo colaborativo que se dan en las diferentes materias que se imparten en la MCE del IIDE, se llevaron a cabo diez entrevistas durante los meses de marzo a junio de 2005. El interés fue recolectar testimonios que ayuden, primeramente, a documentar las percepciones de los profesores-investigadores del posgrado acerca de las características que tiene el trabajo colaborativo en los planes de clase de las materias que forman el plan de estudios.

En este sentido, es necesario hacer las siguientes observaciones metodológicas. Las entrevistas a los tutores fueron realizadas tras la elaboración de una *guía* de entrevista. A diferencia del cuestionario estructurado, conviene recordarlo, las entrevistas en la metodología cualitativa son flexibles, por lo que es posible modificar parcial o significativamente su estructura dependiendo de la disposición del informante, del tipo de información que dé el entrevistado o de la situación de empatía o receptividad que puede generarse durante el tiempo que se lleva a cabo la o las entrevistas con el o los entrevistados.

La estructura conceptual de la entrevista fue presentada como lista de preguntas, enfocadas a propiciar la exteriorización de sus reflexiones sobre las experiencias vividas por los diferentes roles que tienen los entrevistados con la MCE. Es decir, las preguntas fueron concebidas como pautas conversacionales que ayudaran a centrar la atención y la rememoración de su experiencia en ambientes educativos orientados al trabajo colaborativo (Goetz y LeCompte, 1984).

Por ello, la entrevistadora puso especial atención a fin de que las respuestas de los profesores-investigadores mostraran lo más explícitamente posible su

articulación con la guía de preguntas. En algún momento de las conservaciones (como puede corroborarse con la lectura de las transcripciones de las entrevistas), los mecanismos de asociación de ideas propias de las situaciones de conversación hicieron inevitable que las respuestas se refirieran a otros tópicos conectados con las ideas principales anunciadas a los entrevistados.

Las fechas y horarios para efectuar las entrevistas individuales fueron concertados con anticipación. Los entrevistados, sin excepción, manifestaron muy buena disposición para colaborar.

4.1.2 Los grupos de discusión

De acuerdo a las pautas metodológicas de la investigación cualitativa, los grupos de discusión consisten en definir una temática de la cual los participantes tengan información y puedan aportar sus puntos de vista (Suárez Ortega, 2005). Un grupo de discusión fue efectuado en las instalaciones del IIDE, otro en la sala de juntas de la Facultad de Derecho de Tijuana, previo acuerdo con el coordinador del posgrado y con los estudiantes. La reunión con el grupo de discusión de Ensenada se llevó a cabo en el salón de clases de la maestría al concluir una de las clases presenciales, mientras que el de Tijuana en una reunión ex profeso en el sitio establecido.

Antes del inicio de cada grupo de discusión se enunció de nueva cuenta el propósito de esta actividad al grupo, una breve introducción sobre el trabajo y el aprendizaje colaborativo y sobre el papel del tutor en este enfoque de enseñanza, con el fin de apreciar que la temática ni los conceptos eran desconocidos por los participantes, quienes asintieron nuevamente su disposición a participar. Como parte del procedimiento se les informó que la entrevistadora fungiría como moderadora para dar el uso de la palabra alternadamente pidiéndoles que participaran evitando, hasta donde fuera posible, terciar en la discusión interrumpiendo a quien en ese momento hablara.

Se explicó, también, que sus participaciones no tendrían un límite de tiempo pero sí que era recomendable esforzarse por responder de forma concreta y

directa a la guía de preguntas, ya que la sesión estaba pensada para durar un mínimo de una hora y un máximo de dos.

En todos los casos, los participantes fueron notificados anticipadamente de que las sesiones serían grabadas, a lo que ninguno manifestó oposición ni desacuerdo. Es notable el hecho de que ninguno mostrara con su lenguaje corporal, o en su discurso, indicios de inhibición al momento de registrar el audio. Tampoco fue visible que la grabadora les impusiera cautela en las respuestas, pues en todo momento expresaron sus opiniones sin ninguna muestra de incomodidad.

Para llevar a cabo la grabación, todos fueron informados que las sesiones se registrarían en audiotape. También se precisó que durante la transcripción se omitiría cualquier indicio que permitiera la identificación de algún participante. Esta mención clara a que sus opiniones serían registradas con carácter confidencial fue agradecida, aunque ninguno de los participantes dio muestras de ansiedad o preocupación al externar sus opiniones, las cuales fueron respetuosas y francas en todos los tópicos de la sesión, aún en los que generaron percepciones encontradas o que fueron identificados por ellos como claras debilidades de la maestría.

Concluidas las grabaciones se procedió a llevar a cabo la transcripción literal de los casetes de los grupos de discusión. Cada casete fue identificado con el nombre y número del evento contenido. En cada transcripción se conservaron las expresiones coloquiales, onomatopeyas, muletillas o demás expresiones que se dan en una situación de conversación.

Las transcripciones que se intercalan en el documento, como ejemplos de análisis, omiten cualquier indicio que permita identificar al participante, esto como parte del compromiso de garantizar la confidencialidad de las opiniones externadas. La lectura de los párrafos de texto evidencia que las respuestas obtenidas fueron muy respetuosas aún cuando se aborden tópicos de los que resultan percepciones diferentes o a veces contradictorias. Esto, en especial,

revela que puede ser interpretado como una muestra muy favorable de la capacidad autocrítica y reflexiva de los participantes en estas entrevistas.

Terminadas las transcripciones se procedió a analizarlas y sistematizarlas con la ayuda del programa de computación *atlas.ti*. Este *software* es un auxiliar muy efectivo al momento de aplicar ciertas técnicas para el análisis del contenido (Krippendorf, 1990). Permite elaborar categorías o codificaciones que permiten una mejor comprensión de los discursos con la finalidad de considerar los resultados como elementos pertinentes para elaborar la teoría fundamentada que requiere esta investigación.

El análisis consistió en revisar las transcripciones tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas, para obtener un primer análisis “flotante” de la información, con la finalidad de conceptualizar los contenidos, creando códigos descriptivos para cada entrevista (Krippendorf, 1990) aprovechando para ello la flexibilidad del programa de cómputo *atlas.ti*. De este modo, los códigos son descriptores de cada segmento temático de la entrevista, cuyo significado es comprensible en función de cada respuesta, y a su vez, las respuestas de cada entrevista forman una red significativa con relación a la guía de entrevista. El *software* permitió sistematizar los contenidos de cada entrevista, así como de los grupos de discusión para representarlos como mapa conceptual, incluyendo vectores con descriptores que permiten formar asociaciones causales, ideas contrapuestas, consensos, disensos y otras más.

Puesto que el propósito global fue tener un registro lo más fidedigno posible de las prácticas concretas del aprendizaje en la maestría, tomando las percepciones de profesores-investigadores y estudiantes, la intersubjetividad que hay en la experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje al momento de solicitar una reflexión autocrítica y otra crítica del ambiente de aprendizaje, vuelve indispensable que las representaciones lingüísticas de sus propios roles (vertidos a manera de juicios de valor) puedan ser representados gráficamente, con la finalidad doble de comprender al participante, y ver cómo la comprensión

del entrevistador organiza y propone posibles sentidos a discursos de por sí densos.

El trabajo de campo con los sujetos de esta investigación, visto y tratado con las opciones que da la metodología de la investigación cualitativa permiten tratar a las unidades de análisis (los textos íntegros de cada entrevista o grupo de discusión referidos a su respectiva guía de preguntas), como conjuntos estructurados de reflexiones situadas en la cotidianidad de la MCE.

4.2. Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son un tipo de representación gráfica del conocimiento. Junto con otros tipos de mapas, como son los mentales, los semánticos, los de ideas o los cognitivos, tienen en común que dan una representación gráfica a los procesos cognitivos o mentales por medio de los cuales se presentan símiles que dan visibilidad al pensamiento y al lenguaje utilizado para postular relaciones, secuencias, orden jerárquico o asociaciones que utilizamos durante las fases de nuestro pensamiento.

Hasta antes de la década de 1970, las representaciones gráficas de los procesos de pensamiento eran vistas como meros apéndices o extensiones de cualquier texto, sin gran valor cognitivo, ni como objetivación de la mente ocupada en situaciones de aprendizaje. Por eso, también se les conoce como organizadores gráficos, en tanto son expresiones razonadas expresamente para facilitar la comprensión y la metacognición (Campos Arenas, 2005).

La información recabada durante las entrevistas y los grupos de discusión de esta investigación fue expresada con ayuda de estos organizadores gráficos, específicamente mediante adaptaciones del mapa conceptual. Fue Tony Buzan quien teorizó sobre la función e importancia de los mapas mentales como recursos expresivos que involucran a los dos hemisferios cerebrales de los seres humanos, responsables de las capacidades creativa y racional (de la Parra y Madero, 2002).

Se elaboran para irradiar las ideas o conceptos para apreciar las relaciones, secuencias, asociaciones, jerarquías o subdivisiones que hay en las situaciones en que un sujeto trata de ubicarse en fases de comprensión. Se obtienen imágenes interasociadas, ya que el pensamiento irradiante representado va de lo más general a lo más específico.

En su composición, principalmente manual, se pueden utilizar figuras geométricas, colores, frases, iconos, de tal forma que la creatividad del sujeto no se disocie del pensamiento ordenado y racional. Los resultados son muy coloridos e incluso detallados, con alto poder de deducción e inducción.

La presentación irradiada de los textos de las entrevistas y grupos de discusión, como se verá, dan una idea muy fiel del tipo de discurso utilizado por los participantes, del tipo de asociaciones, expectativas, observaciones y perspectivas que tienen sobre los tópicos planteados.

4.2.1 Estudiantes-tutelados

Con los estudiantes se aplicaron dos grupos de discusión y cinco entrevistas, utilizando la misma guía del grupo de discusión, se hizo de esta manera porque a algunos estudiantes les fue imposible reunirse para realizar el grupo de discusión; cabe mencionar que los estudiantes participantes pertenecen a tres cohortes de la Maestría: 2000, 2002, 2004 y que se observan opiniones semejantes sobre los temas tratados, que se estarán analizando más adelante.

Los estudiantes participantes pertenecen a grupos distintos en el campo laboral y profesional, así como también existe una clara diferencia en la experiencia laboral y de sus edades, sin embargo no representó ningún tropiezo en el arrojamiento de resultados.

Grupo de discusión 1 mapa 1

La conformación de un ambiente de aprendizaje colaborativo es causada por la adquisición de un aprendizaje profundo, que se da por la calidad de

participaciones entre los integrantes del equipo; este ambiente de aprendizaje colaborativo está asociado con la integración de los grupos y el desarrollo de habilidades para interactuar colaborativamente.

La siguiente experiencia al subir a la red la tarea, y el intercambio de ideas sobre las exposiciones que cada quién hizo, para finalmente hacer un trabajo en equipo así como para reafirmar la colaboración, y qué fue lo que te llevó a hacer el trabajo, pues las aportaciones de todos, para llegar al conocimiento de una manera u otra informal o formal pero el aprendizaje ha sido colaborativo.(G. D. 1, p 4).

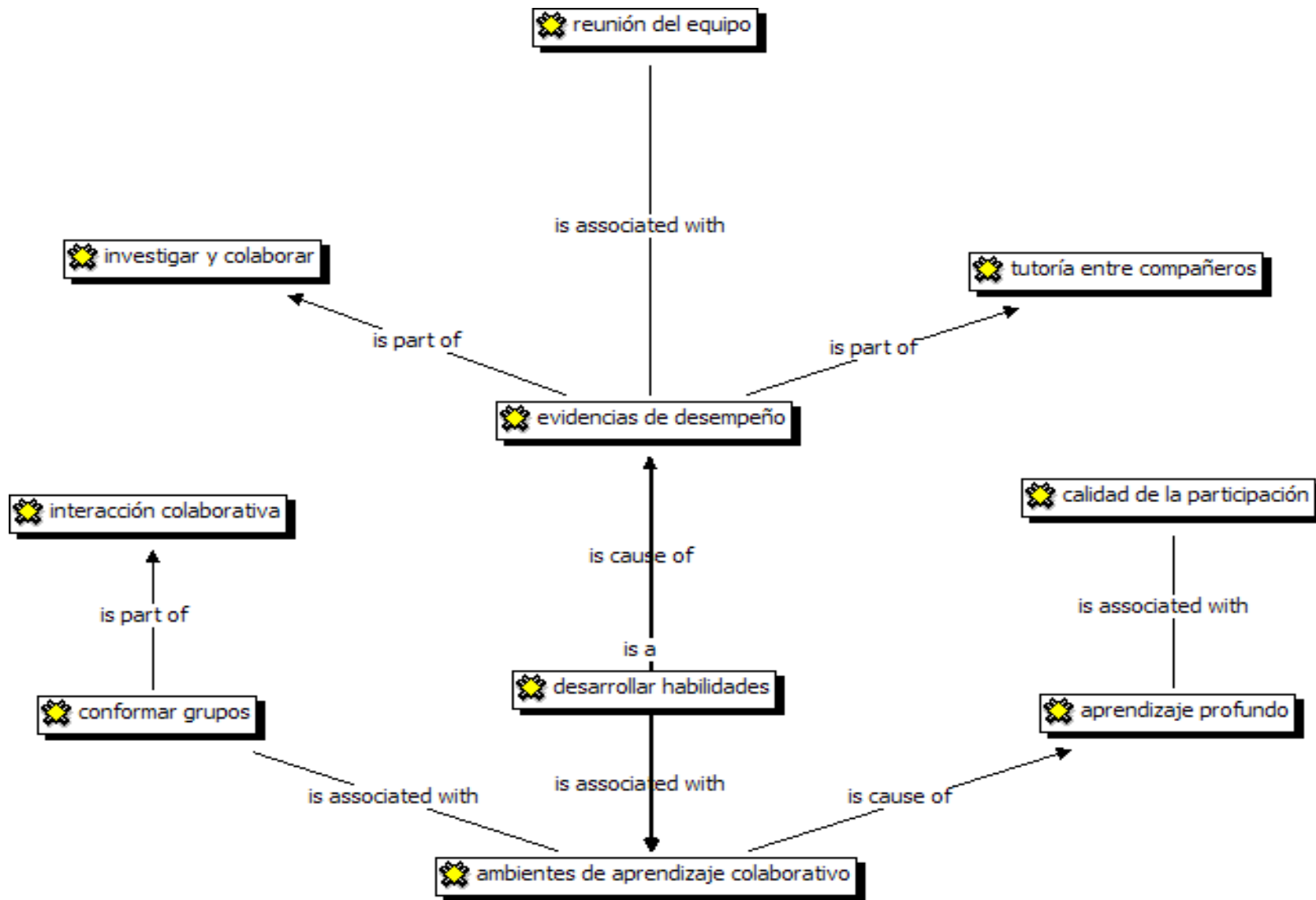


Figura 1: Grupo de discusión 1, mapa 1

Grupo de discusión 1 mapa 2

El trabajo del tutor está asociado a dos tipos de responsabilidades, y que son las formas de ayuda de un tutor; una responsabilidad técnica, que corresponde primeramente a la construcción de una estructura o cuerpo de un proyecto, la definición de los roles que el tutor y el tutelado persiguen y las actividades sobre las cuáles cada uno centra su aprendizaje e inician la búsqueda de la información necesaria.

el tutor tiene un rol por un lado, apoyar la formación del estudiante como maestro, que es un rol más formal; y el rol del tutor, que es de acompañarlo, ubicarlo, sugerirle acciones, darle elementos, también tiene cosas, incluso, más personales para poder realizar su proceso de investigación y documentarlo... (E. 6, p. 5)

El otro tipo de responsabilidad está centrada en asumir un compromiso, y que ése compromiso se forma de la retroalimentación que un tutor ofrece a su tutelado, los comentarios y comunicación que existe entre ambos y la claridad con que le dirige en la realización de su proyecto.

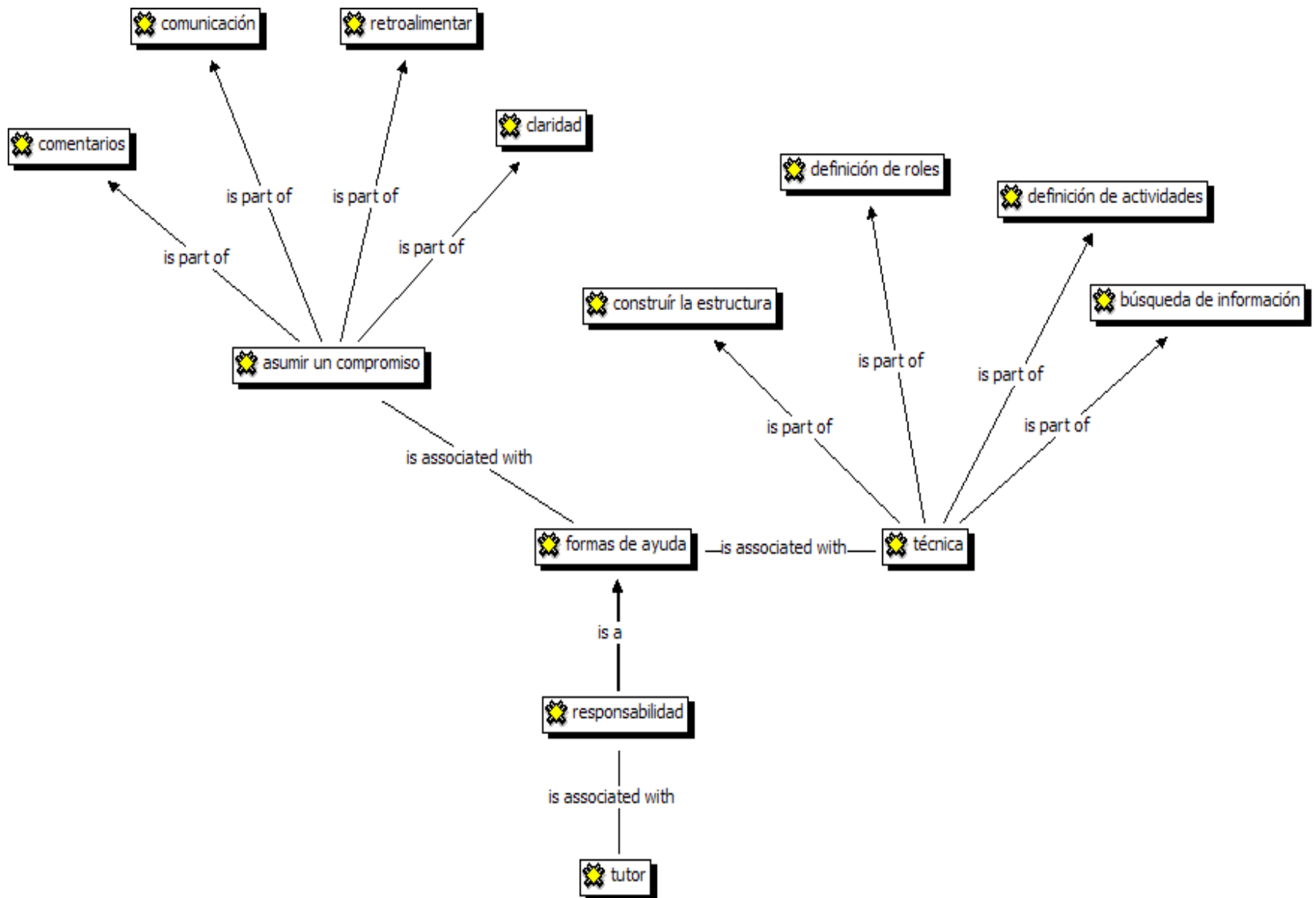


Figura 2: Grupo de discusión 1, mapa 2

Grupo de discusión 1 mapa 3

Las fortalezas del tutor están asociadas a que él es un experto en el dominio del tema de investigación del tutelado; y que con su experiencia y visión el trabajo del tutelado se desarrollará en óptimas condiciones, un aspecto que es muy importante con referencia a las fortalezas del tutor es que con sus intervenciones colaborativas el tutelado puede alcanzar las metas planteadas, es un trabajo de dos, donde la dirección se centra en el tutor; y es causada por una disposición de colaborar por parte del tutor, por asumir una responsabilidad con el tutelado, por plantear los temas con suma objetividad y la constante revisión del proyecto.

La paciencia es una fortaleza que se subraya en la conducta tutorial, y es entendida en la capacidad de ayuda que el tutor demuestra, la dedicación al trabajo, el apoyo que presta y la guía en todo momento.

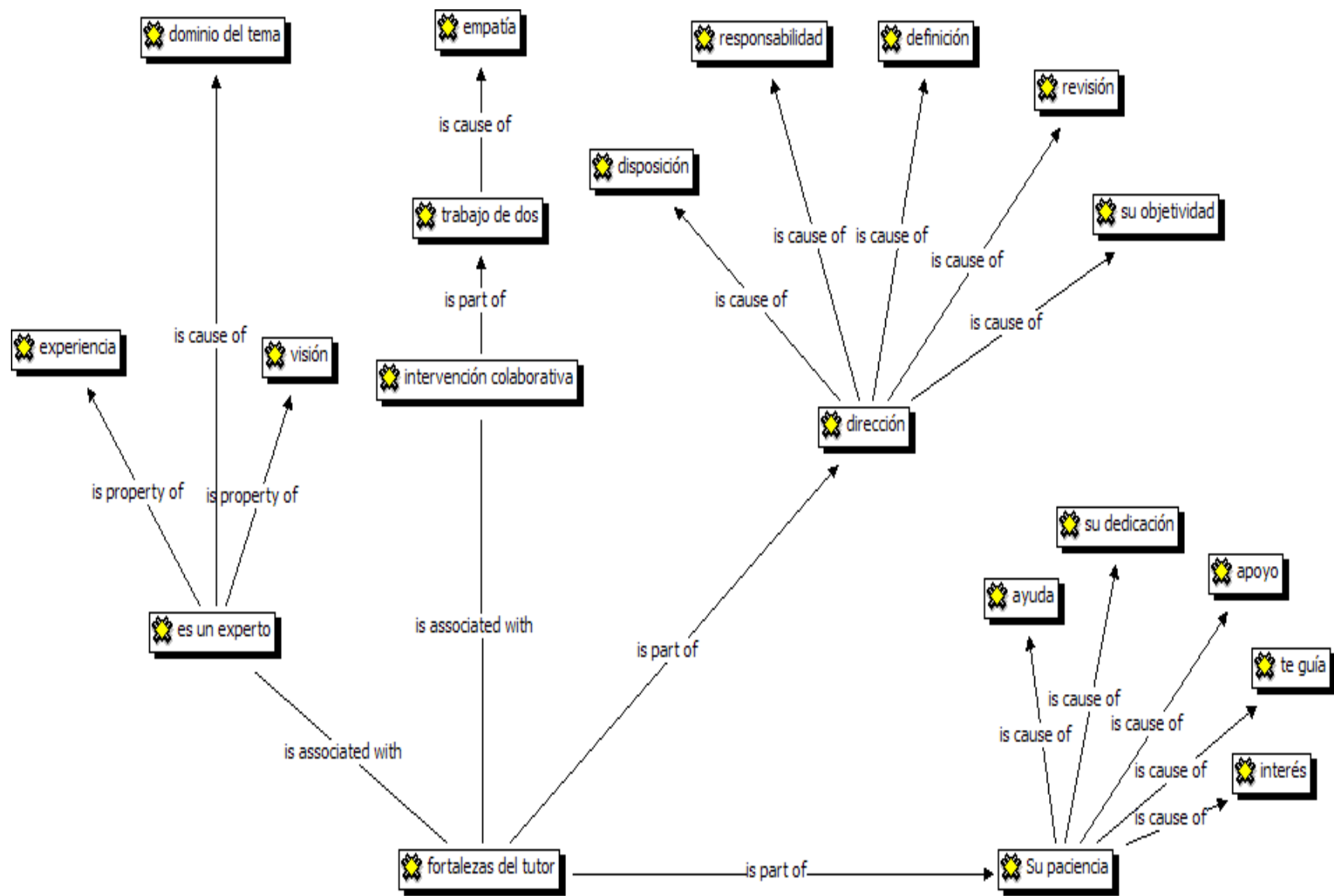


Figura 3. Grupo de discusión 1, mapa 3

Grupo de discusión 2 mapa 1

Para este grupo de sujetos, no existe el trabajo colaborativo en los contenidos curriculares de la Maestría en Ciencias del IIDE, ya que desde su perspectiva la mayoría de los trabajos tienden a ser individuales; pero que sin embargo existe la colaboración entre los compañeros en actividades no planeadas ex profeso para este tipo de enfoque.

Señalan que sería lo óptimo que el mapa curricular enfatizara un contexto de colaboración, piensan que favorecería en gran medida el programa de estudios, y que para los estudiantes les aportaría mucha seguridad y que sobre todo se disminuiría la ansiedad causada por la carga de trabajo.



Figura 4. Grupo de discusión 2, mapa 1

Entrevista 1 mapa 1

Las formas de aprendizaje colaborativo más claras que se señalan son dos: en primer término tenemos las tareas en equipo que en algunas de las asignaturas les solicitan; en estas tareas en equipo se buscaba que hubiera colaboración entre estudiantes, sin embargo, en algunos de los casos únicamente hubo repartición de tareas, las causas que explicaron el estudiante fue que por razones de tiempo, acumulación de tareas en otras asignaturas, así como la poca disposición de horarios de cada integrante del equipo para reunirse.

En las ocasiones que si tuvieron los estudiantes este tiempo para trabajar en equipo en forma colaborativa, la experiencia de aprendizaje fue mejor, ya que desde la perspectiva de ella la interacción y comunicación entre los miembros del equipo permitía el logro de los objetivos en una forma más rápida.

Una segunda forma de aprendizaje colaborativo fueron los foros, que con base en preguntas y respuestas se permitía que los estudiantes pudieran interactuar entre ellos, afianzar el conocimiento del tema que se estuviera desarrollando en el foro, y que a la vez este tipo de contacto les exigía hacerse responsables no solo del conocimiento personal, sino que asumían el compromiso de ser responsables del conocimiento de todos, ya que las exposiciones en el foro clarificaba las dudas que sobre el tema tuvieran los otros, o aumentaba el conocimiento sobre el mismo.

En este tipo de foro se llegaban a resolución de problemas, que es para los estudiantes una medida del desempeño de los mismos.

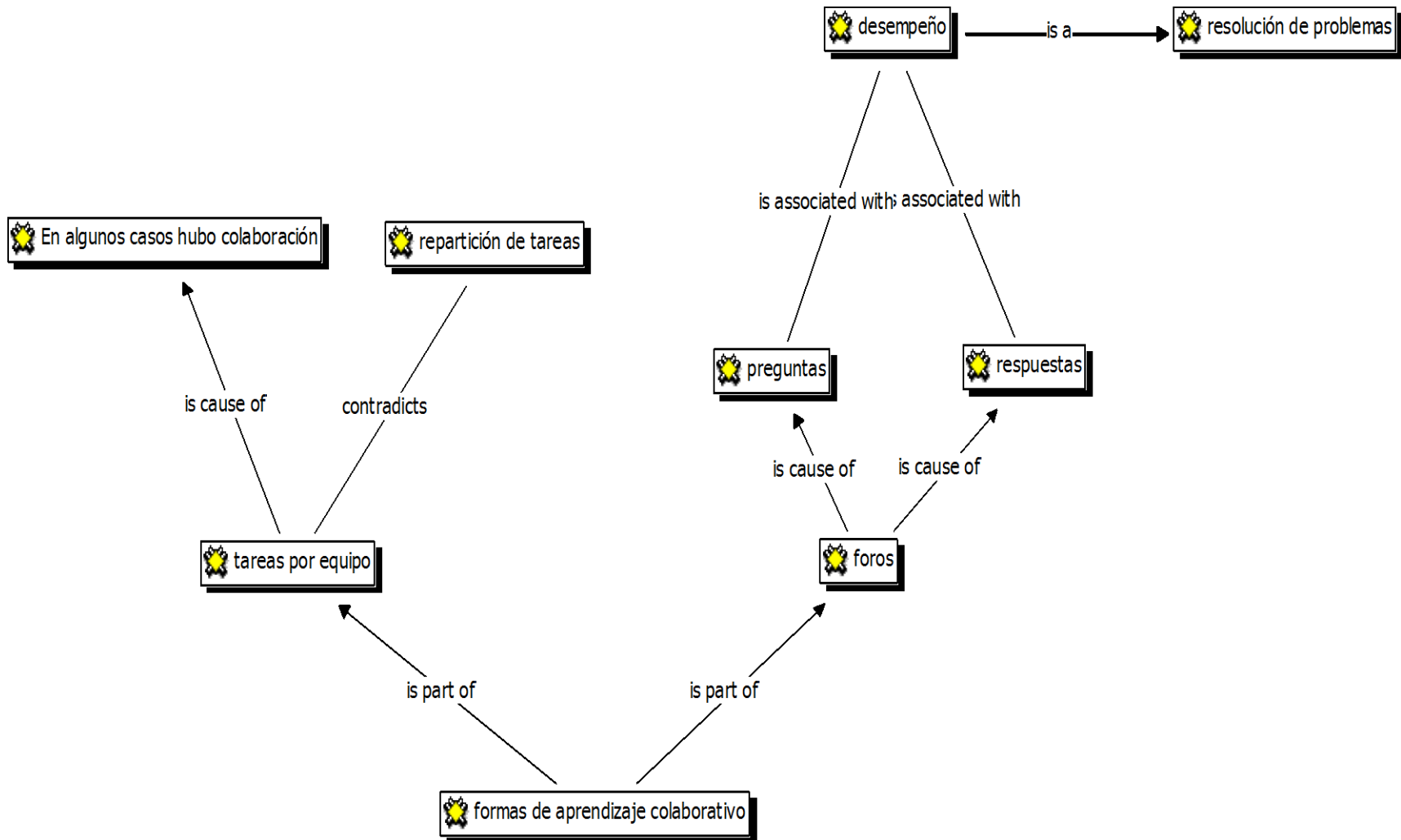


Figura 5. Entrevista 1, mapa 1

Entrevista 1 mapa 2

El siguiente mapa conceptual, explica los comentarios del estudiante en torno a la eficacia del aprendizaje en un contexto de colaboración. Asume que el rol del tutor en los procesos de aprendizaje es el de ser uno de los pilares más importantes para la eficiencia de un aprendizaje en contextos colaborativos; y que es función de ellos permitir y estimular este tipo de interacciones. Comenta, además, que existe una planeación curricular en los programas de estudio de la maestría en Ciencias Educativas del IIDE que orienta este tipo de comunicación entre tutores y tutelados, maestros y estudiantes.



Figura 6. Entrevista 1, mapa 2

Entrevista 2 mapa 1

Antes de asumir cualquier plan o proyecto de trabajo es muy importante considerar los acuerdos previos, en el aprendizaje colaborativo, también. Más aún, porque es necesario este acuerdo para que se refleje en los integrantes del equipo esta actitud de colaboración, y de esta forma se cree un ambiente propicio que fomente las condiciones necesarias para trabajar colaborativamente.

Se puede dar el aprendizaje colaborativo de forma intuitiva, pero se lograrían mejor las metas si la persona estuviera preparada para entrarle, a cualquier materia con una actitud colaborativa, por lo que pienso que se deberían promover talleres, para conocer los códigos, sería bueno, interesante siempre y cuando las partes se prepararan para esto... (E. 2, p 5).

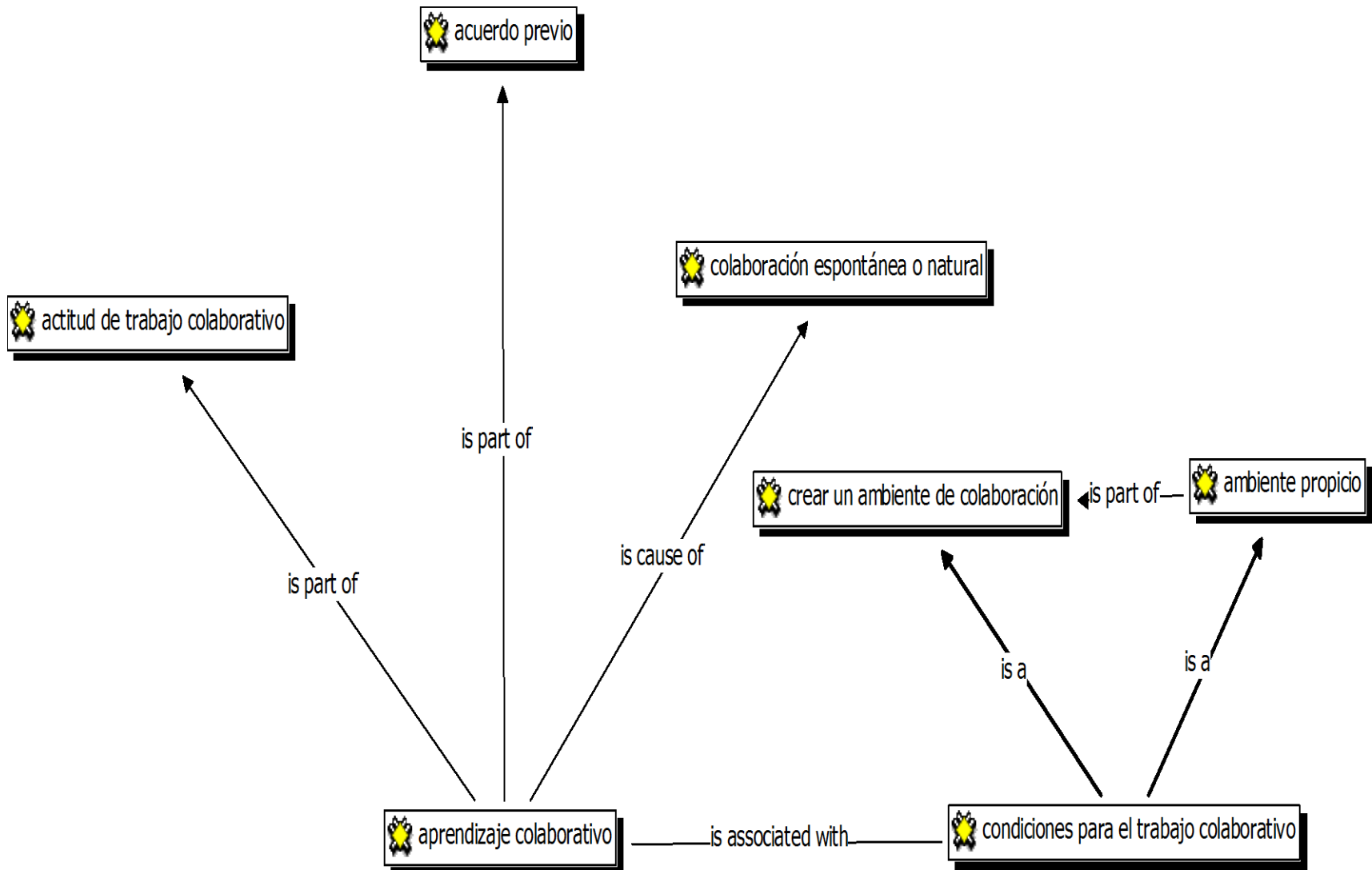


Figura 7. Entrevista 2, mapa 1

Entrevista 2 mapa 2

Uno de los logros más importante en la vida académica de un estudiante es la de encontrar las formas mejores para alcanzar el conocimiento propio, el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes tomen conciencia sobre las distintas formas de aprendizaje, de tal manera que adopten para su estudio la que mejores resultados les den.

Considera algo deseable, algo muy positivo que el currículo general del MCE se enriqueciera de estrategias de aprendizaje colaborativo, pues esta libertad de expresar tu opinión y argumentación sobre un tema enriquece el conocimiento del otro.

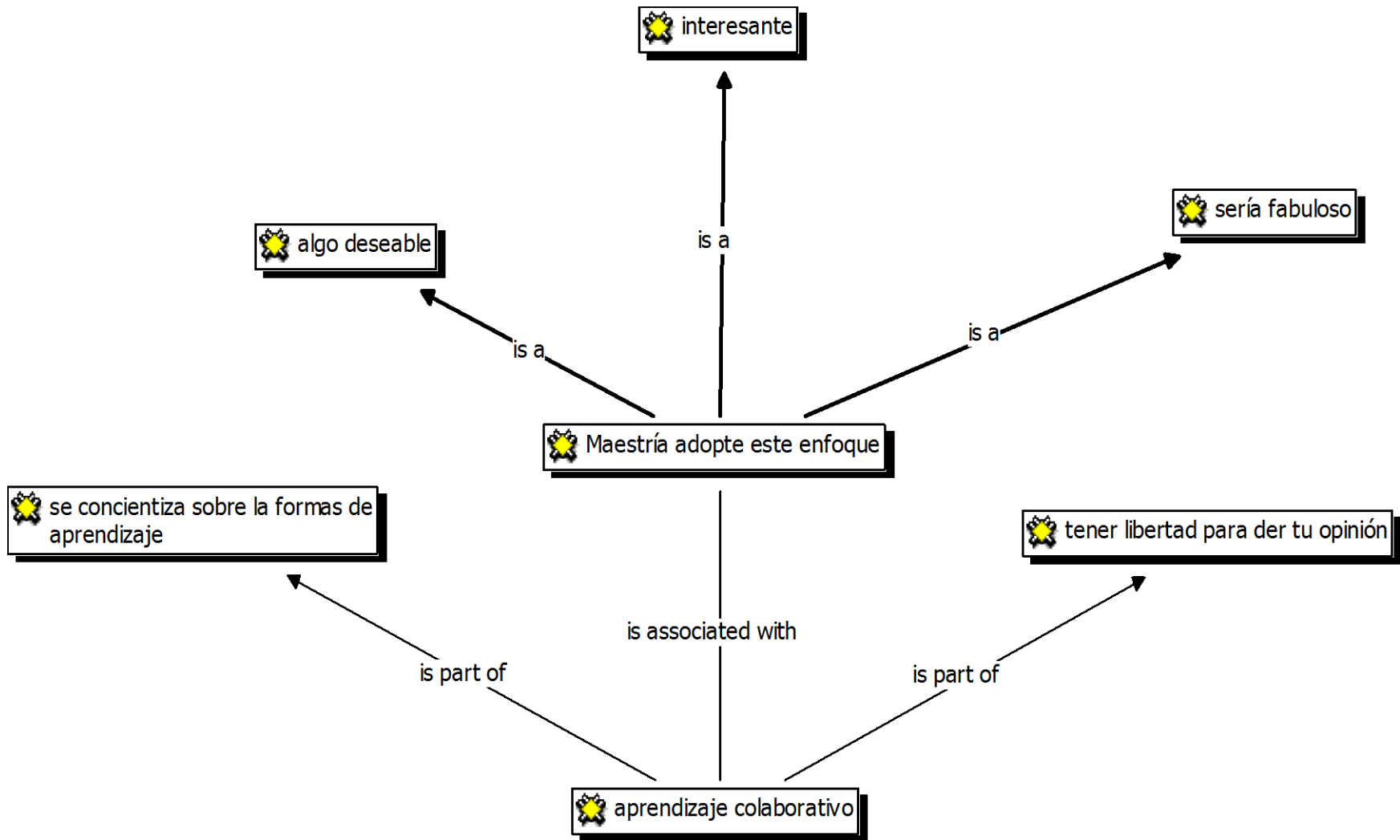


Figura 8. Entrevista 2, mapa 2

Entrevista 3 mapa 1

La responsabilidad es un rol que todo estudiante asume desde su ingreso a la MCE, y también es un rol del tutor, desde el momento en que asume tutorar a un estudiante, estos roles compartidos se fortalecen con la amistad y la entrega al trabajo por parte de ambos, este tipo de ayuda recíproca que permite hacer más placentero el trabajo, no más fácil, pero seguramente de una forma más relajada.

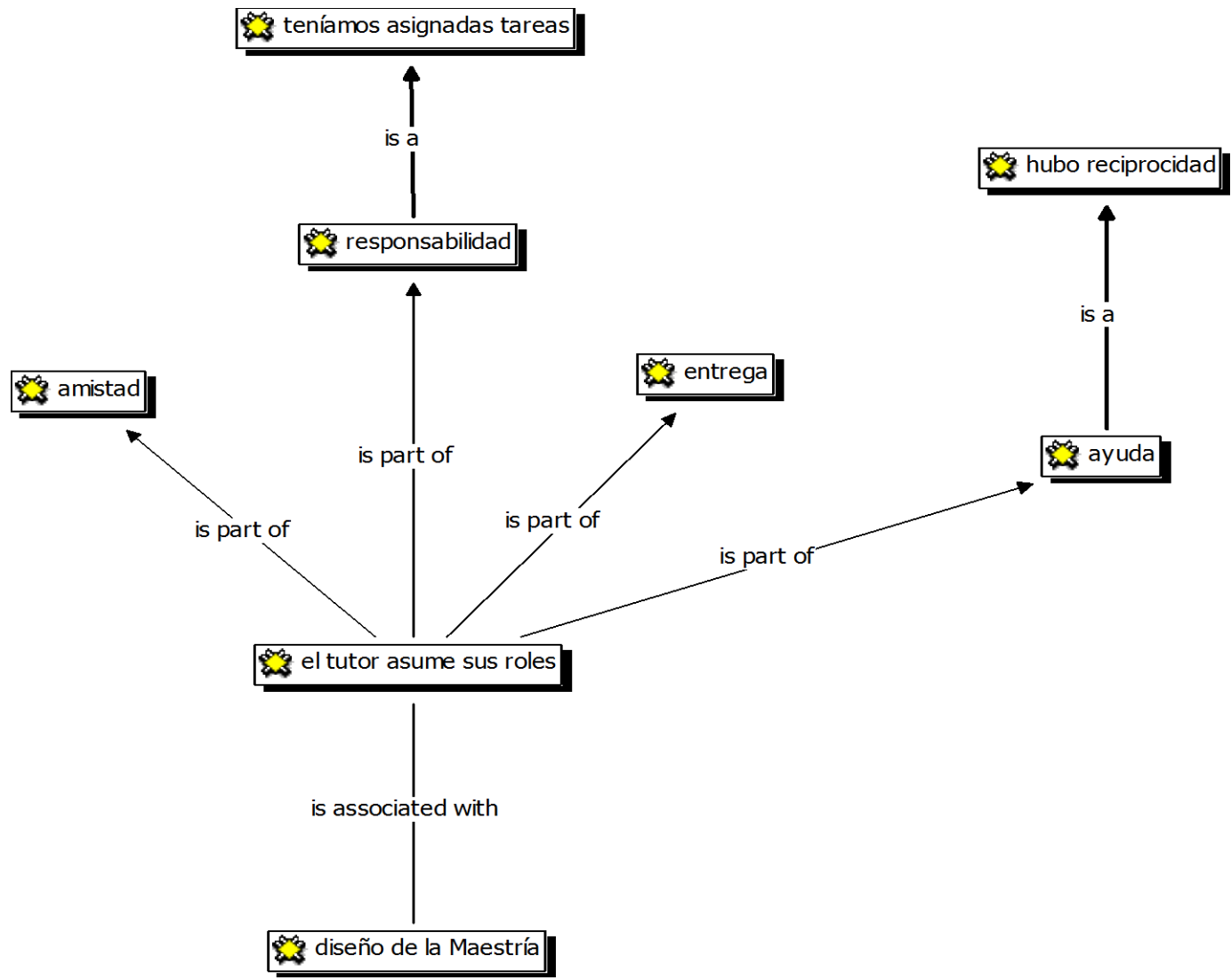


Figura 9. Entrevista 3, mapa 1

Entrevista 3 mapa 2

La elaboración del anteproyecto de investigación es el paso inicial en la relación de un tutor y su tutelado, una vez que el tutor ha sido asignado, la meta primera es la de realizar un plan de trabajo para alcanzar el primer borrador del tema de estudio del tutelado, una fortaleza necesaria por parte del tutor, en este momento es la de ser muy claro en solicitar las tareas de su tutelado y que sus aportaciones colaborativas giren en torno al logro de este primer objetivo.

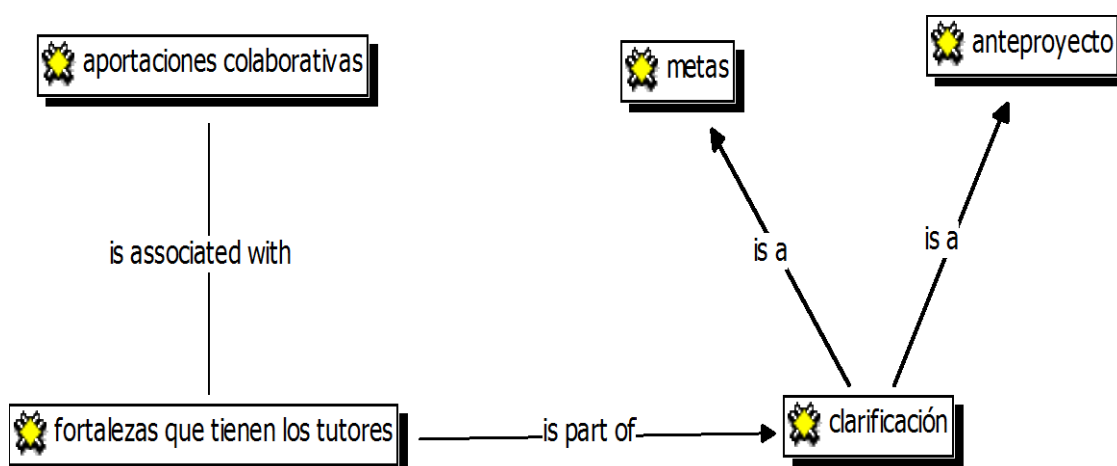


Figura 10. Entrevista 3, mapa 2

Entrevista 4 mapa 1

Para el estudiante las formas de aprendizaje colaborativo que se dan en la MCE son de manera espontánea, que quiere decir que no hay una planeación de una estrategia de tipo colaborativa, o que al menos no es un objetivo explícito en la planeación curricular y que además la orientación es más individualizada, ya que la presentación de los trabajos es de forma individual.

En cuanto a la adopción de este enfoque colaborativo en la MCE, considera que es un tema que hay que tratar con cuidado, pues depende que los compañeros y los maestros aprendan a construir y trabajar en equipo.

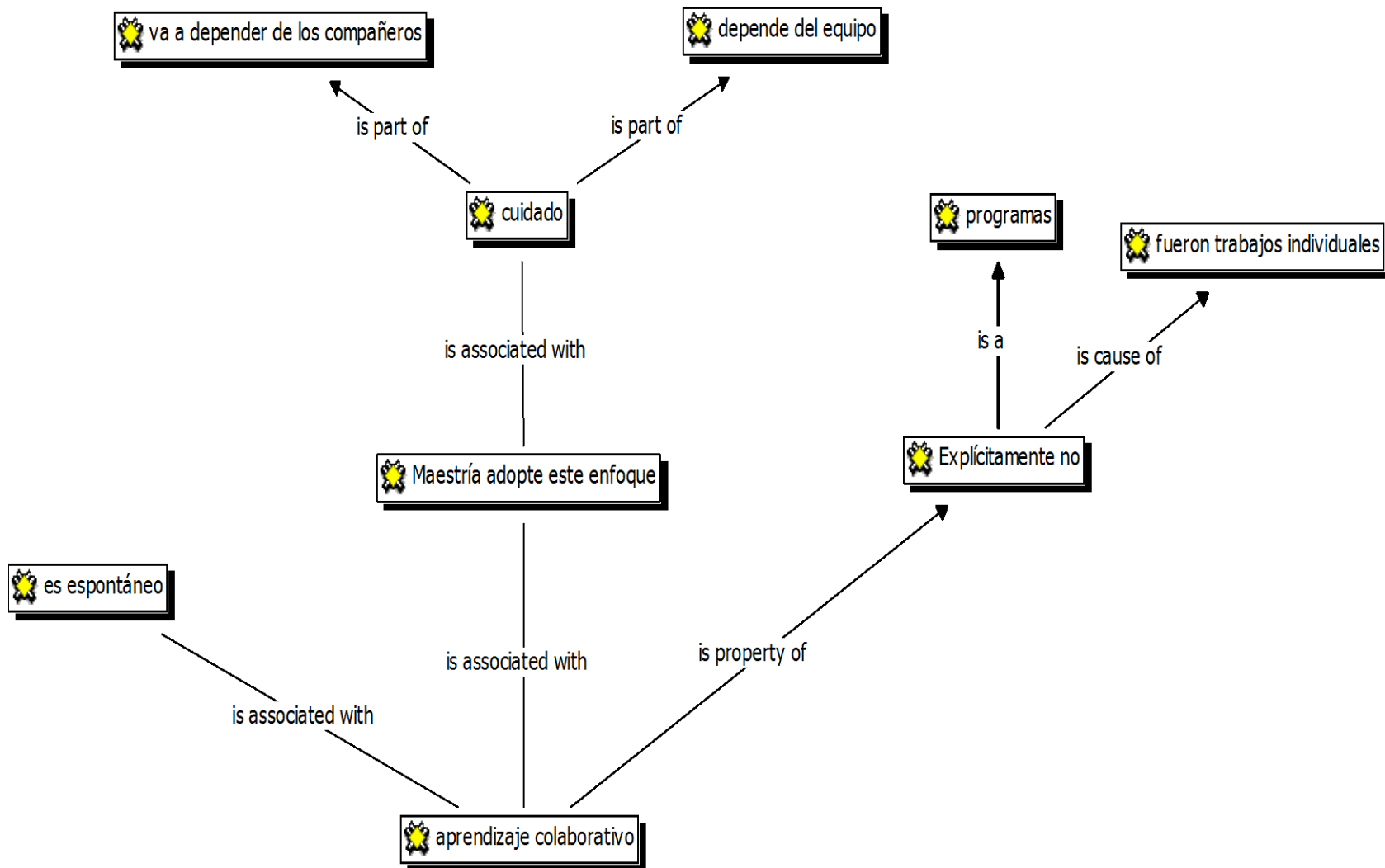


Figura 11. Entrevista 4, mapa 1

Entrevista 4 mapa 2

La organización del trabajo entre el tutor y el tutelado se lleva a partir de la realización de un plan de trabajo, donde se reúnen para discutir y compartir sus ideas, y revisar las acciones a seguir para llegar a determinadas metas. Se espera que alcancen un acuerdo, donde ambos estén dispuestos a desarrollar su rol de la mejor manera, basándose en el profesionalismo y en la visión que como equipo se fijen.

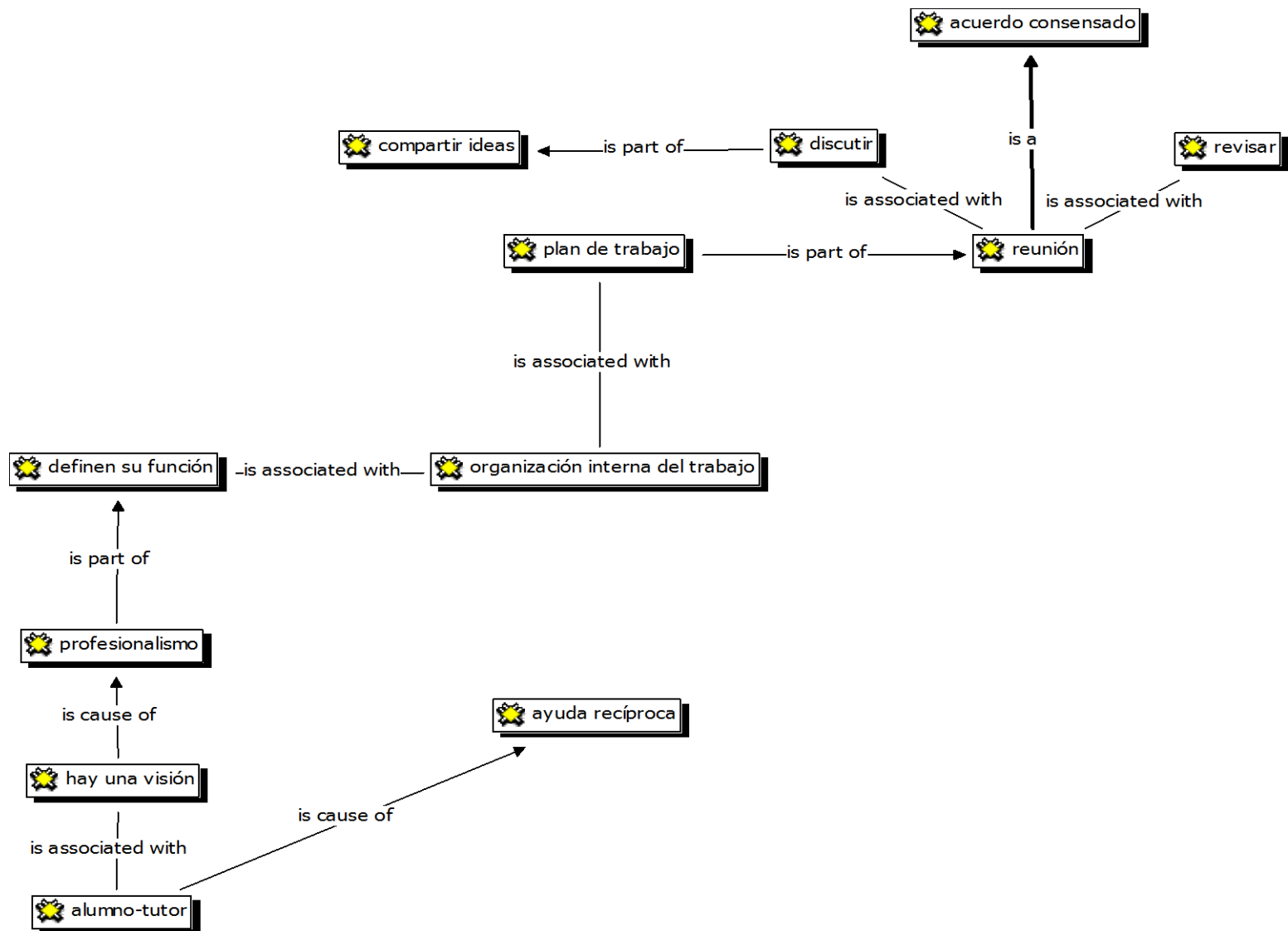


Figura 12. Entrevista 4, mapa 2

Entrevista 5 mapa 1

El aprendizaje dirigido en un contexto colaborativo está asociado a las interacciones sociales que se dan entre los maestros, alumnos, tutores y tutelados; este tipo de comunicación se da con el fin de alcanzar las metas individuales que tengan cada uno de ellos y en alcanzar también las metas comunes que como equipo se fijen.

Las formas de aprendizaje colaborativo que se observan en la MCE del IIDE son principalmente las discusiones, los diálogos, el intercambio de opiniones el seminario, los trabajos, las aportaciones y los trabajos en equipo, de tal forma que se logre consolidar la unión del mismo.

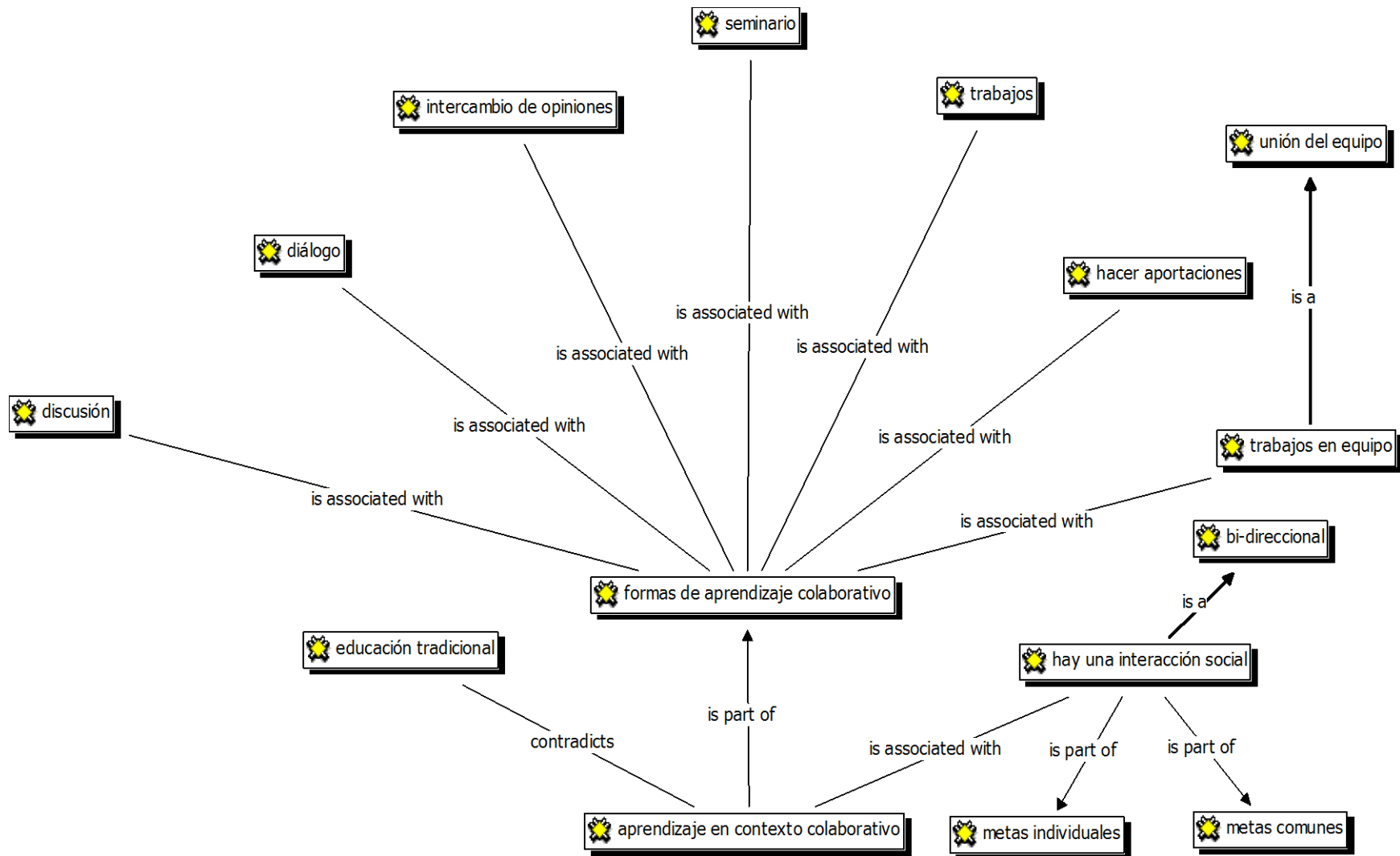


Figura 13. Entrevista 5, mapa 1

Entrevista 5 mapa 2

La relación que guarda el tutor y el tutelado está asociada a los siguientes aspectos fundamentales:

- tener una actitud colaborativa
- tener una clara definición de los roles;
- tener un sentido académico que promueva la discusión, el diálogo y el ambiente colaborativo.

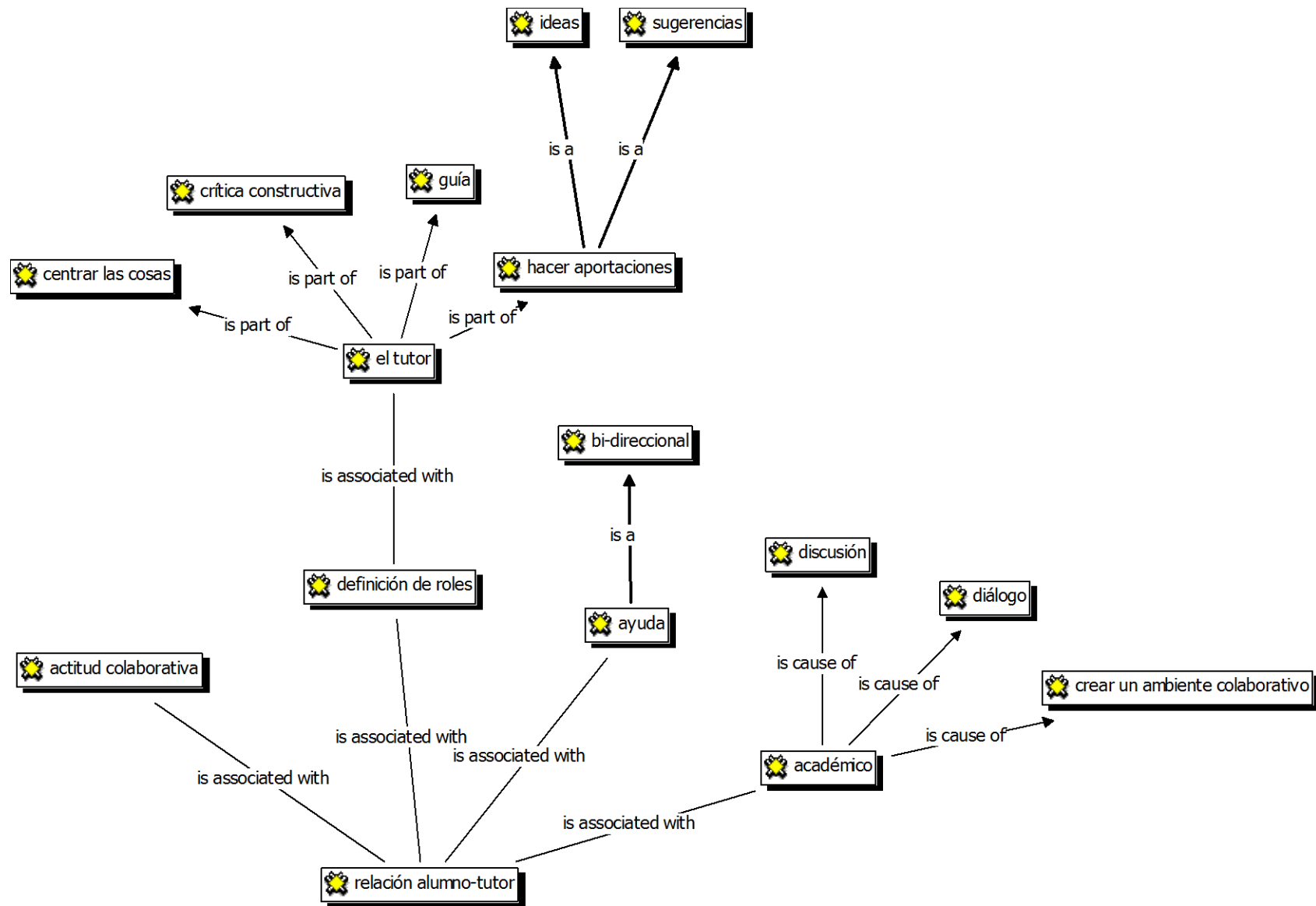


Figura 14. Entrevista 5, mapa 2

4.2.2 Docentes-tutores

Los docentes participantes fueron tutores y/o maestros de algunos de los estudiantes de las cohortes en las que se basa este estudio. Las líneas metodológicas de investigación en la que se desenvuelven son cualitativas, cuantitativas o ambas, es preciso mencionar que sus participaciones fueron del todo intencionadas para colaborar con la entrevistadora.

Entrevista 6 mapa 1

Los roles del tutor están asociados principalmente a dos acciones, por un lado el de ser un compañero crítico del tutelado, un compañero en el proceso de su formación; y por otro el de llevar una triple responsabilidad: mostrar interés en el estudiante, velar por su desarrollo y tener siempre una actitud de ayuda hacia él.

Los roles del tutor, también son en parte: la de dar elementos básicos al tutelado, la de ser un apoyo en el logro de sus metas y el de ubicar al estudiante en su objeto de estudio.

-Para ciertas personas es muy importante poder ayudar a los demás, por ejemplo los psicólogos, entonces el tutor debe tener esa misma habilidad, debe tener un ánimo básico, de decir, yo tengo interés en apoyar a esa persona, y bueno también una actitud que es correlativa a eso, que es la responsabilidad, responsabilizarse quiere decir, darse a la batalla, porque los alumnos presentan muchos problemas, hay cosas de tipo social, personal o laboral, entonces uno debe tener esa actitud de ánimo, de querer ayudar, de ser responsable para hacer todo lo que sea necesario para que su alumno supere crisis... (E 6, p. 8).

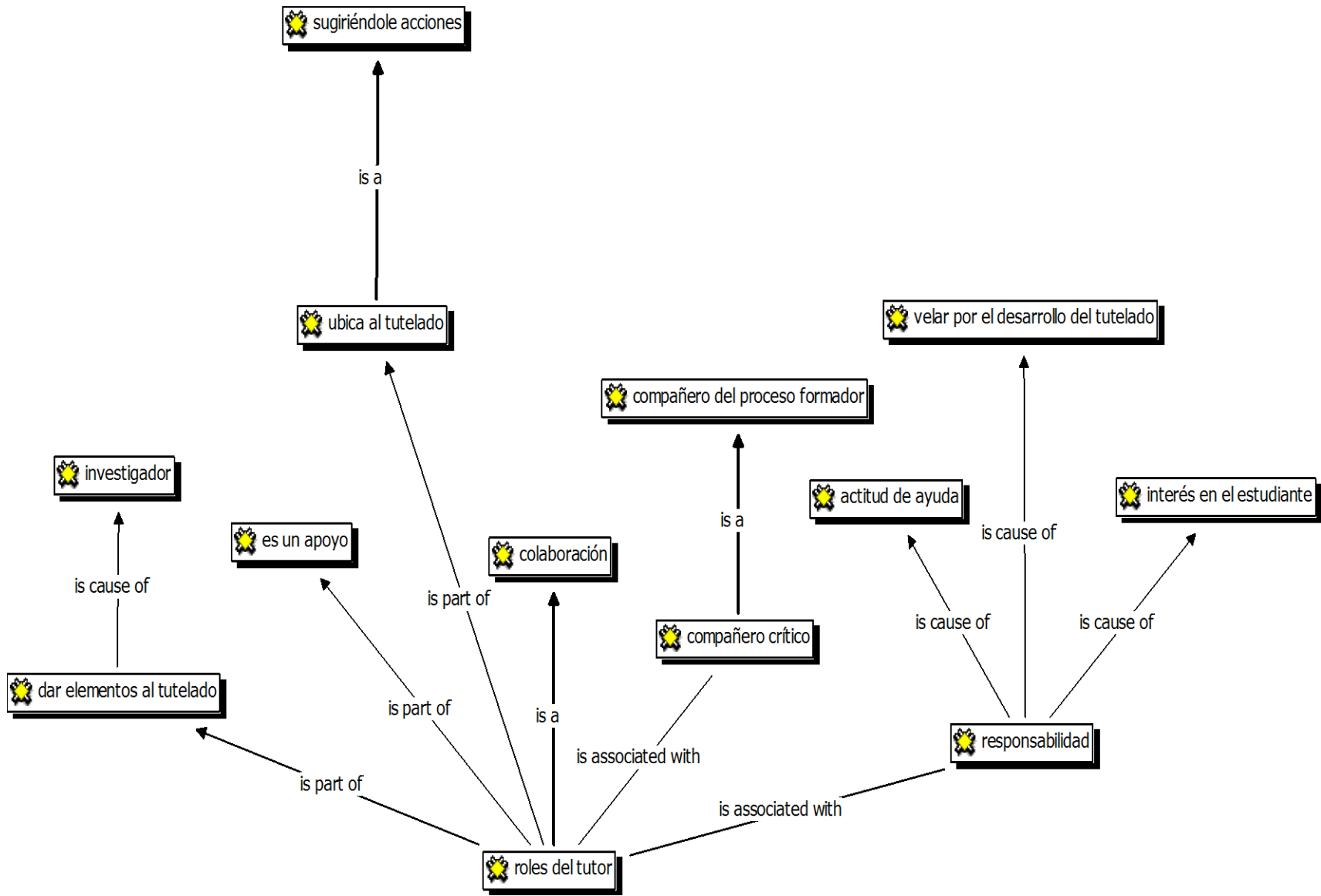


Figura 15. Entrevista 6, mapa 1

Entrevista 6 mapa 2

Atendiendo al impacto sobre el estudiante las prácticas de estrategias de aprendizaje colaborativo, el sujeto entrevistado comunicó que ayuda mucho a los estudiantes, que les aumenta la seguridad en sí mismos, los forma como líderes, ya que por el hecho de trabajar en equipos colaborativos, en algunas ocasiones deberá conducir la discusión del equipo; por otro lado considera que serían estudiantes más participativos y que se lograría el objeto de la MCE que es el de formar investigadores.

De acuerdo a la estructura curricular de los programas de la Maestría, opina que sí, efectivamente, el programa está orientado a trabajar colaborativamente, y que uno de las actividades que ejemplifican este enfoque son los foros, las discusiones, el chat, y los seminarios, y que en las materias básicas este tipo de prácticas serían de mayor provecho.

Sobre las evidencias de desempeño que serían convenientes evaluar bajo la estructura de este enfoque colaborativo, sugieren que las participaciones en el seminario, la calidad de sus participaciones, la responsabilidad que demuestren ante el equipo, y el cumplimiento eficiente de sus tareas.

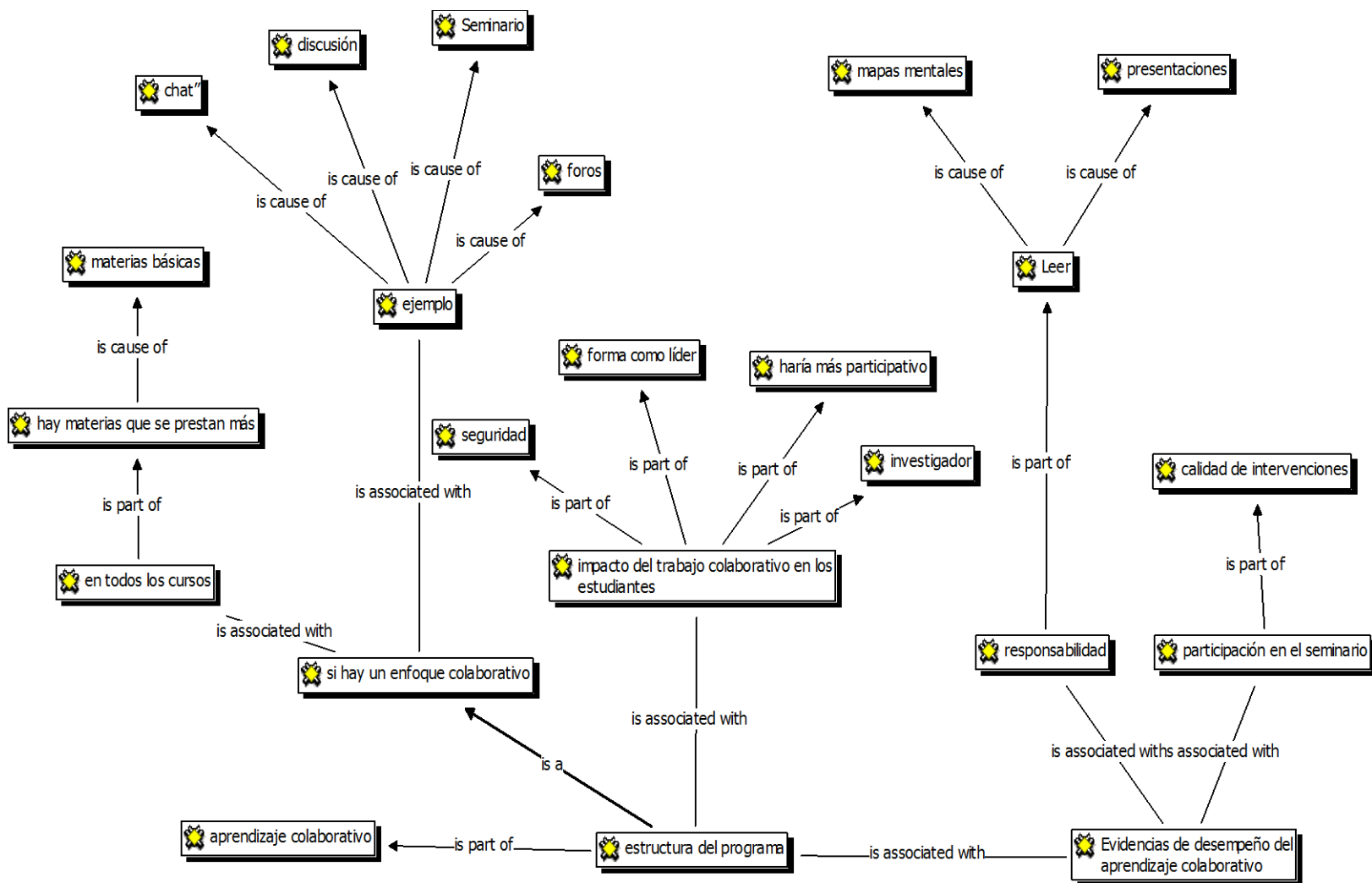


Figura 16. Entrevista 6, mapa 2

Entrevista 6 mapa 3

Ante la premisa de lograr un aprendizaje significativo, el entrevistado explicó que desde su punto de vista un enfoque de aprendizaje colaborativo permite que se aprenda significativamente, también expresó que independientemente a que la MCE del IIDE tiene una modalidad semi-escolarizada, esto no obstaculiza en ninguna manera que se trabaje colaborativamente.

De cualquier manera comentó que si, en efecto, hay algunas materias que se prestan más para este tipo de actividades, y que son las materias teórico-conceptuales.

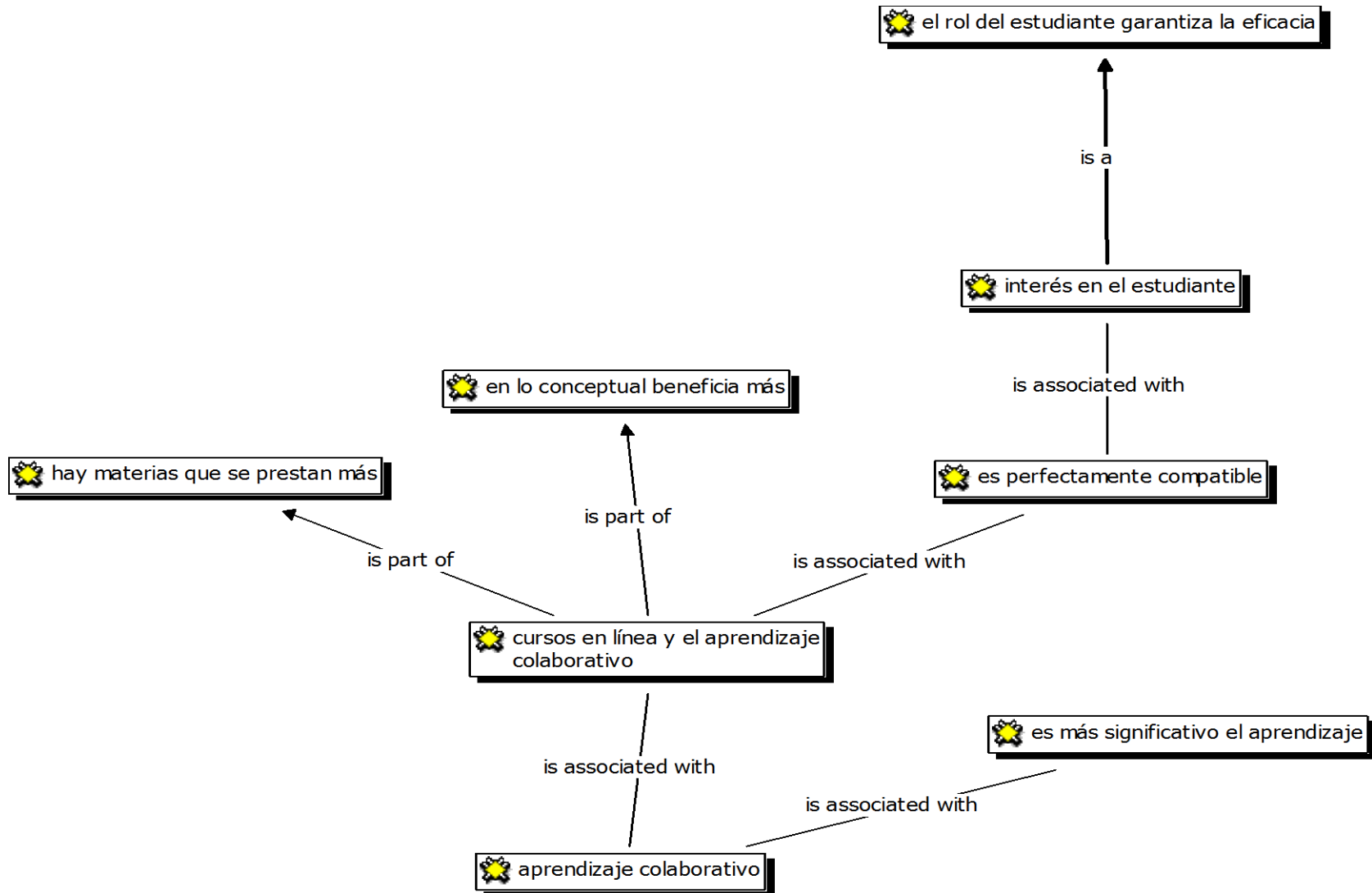


Figura 17. Entrevista 6, mapa 3

Entrevista 7 mapa 1

Una constante en algunos de los sujetos de estudio, y que es también la perspectiva de este entrevistado, fue que las actividades de trabajo colaborativo son más factibles en los cursos donde se encuentra el grueso del grupo, ya que es en este espacio donde se abre la posibilidad de intercambiar opiniones, de generar un diálogo y de interactuar con los otros compañeros. Y que precisamente la manera como se evaluaría el desempeño del trabajo colaborativo sería con la capacidad de los estudiantes de interactuar y abrir este diálogo, con las opiniones que ellos expresen, y con la calidad de sus exposiciones.

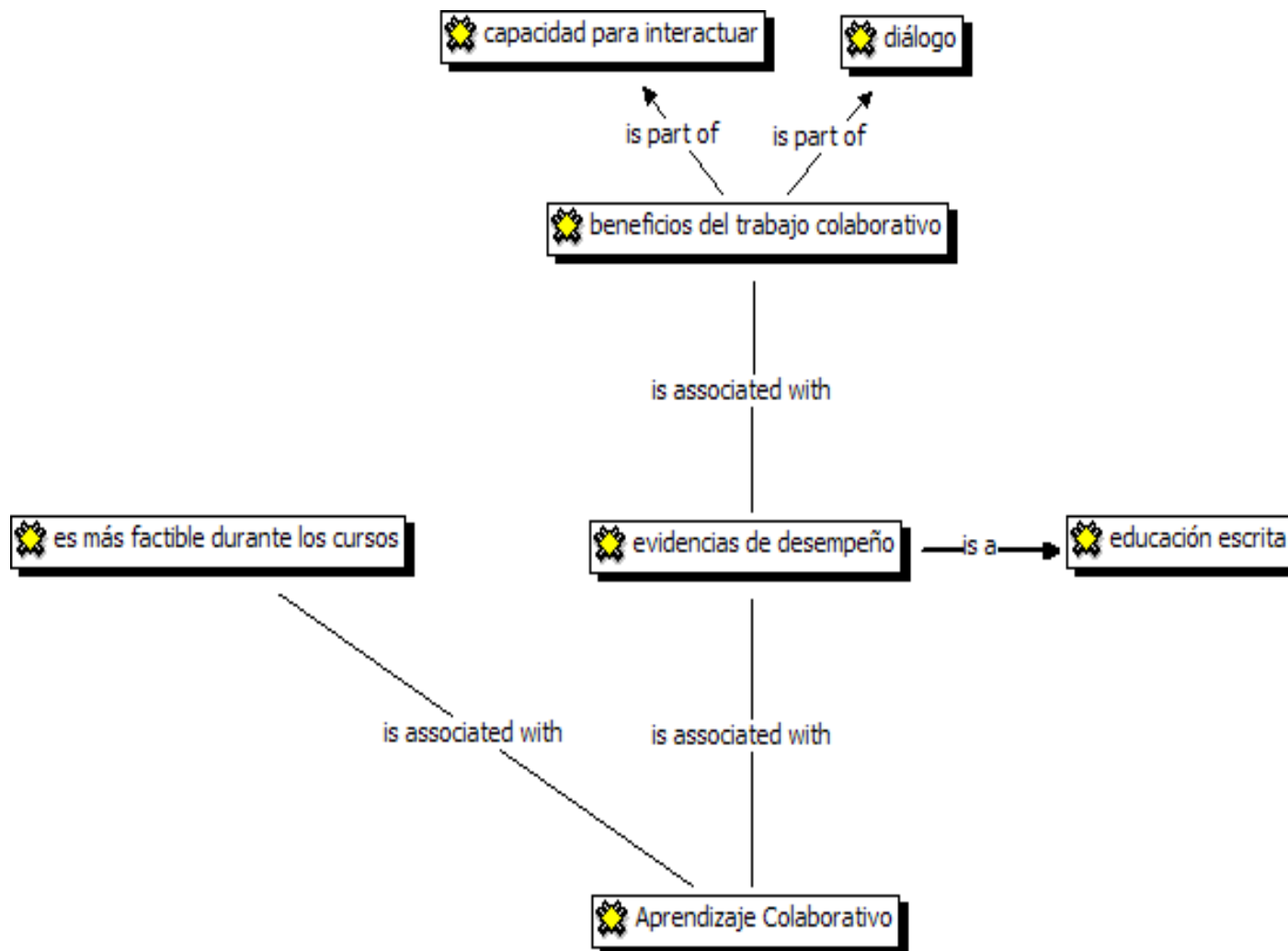


Figura 18. Entrevista 7, mapa 1

Entrevista 7 mapa 2

Como parte del rol que un tutor debe desempeñar con el fin de trabajar colaborativamente es el de promover el diálogo entre sus alumnos y tutelados, un diálogo que les permita generar acciones en su plan de trabajo.

El tutor debe ser competente en el conocimiento de la tecnología, que está aplicando junto con sus tutelados, y a su vez debe poseer actitudes de empatía para que la comunicación entre ellos se establezca eficientemente; debe también ser un facilitador del conocimiento, y abrir un espacio de negociación, dando la oportunidad al tutelado de opinar, de escuchar sus intereses y orientar la discusión hacia los fines más óptimos.

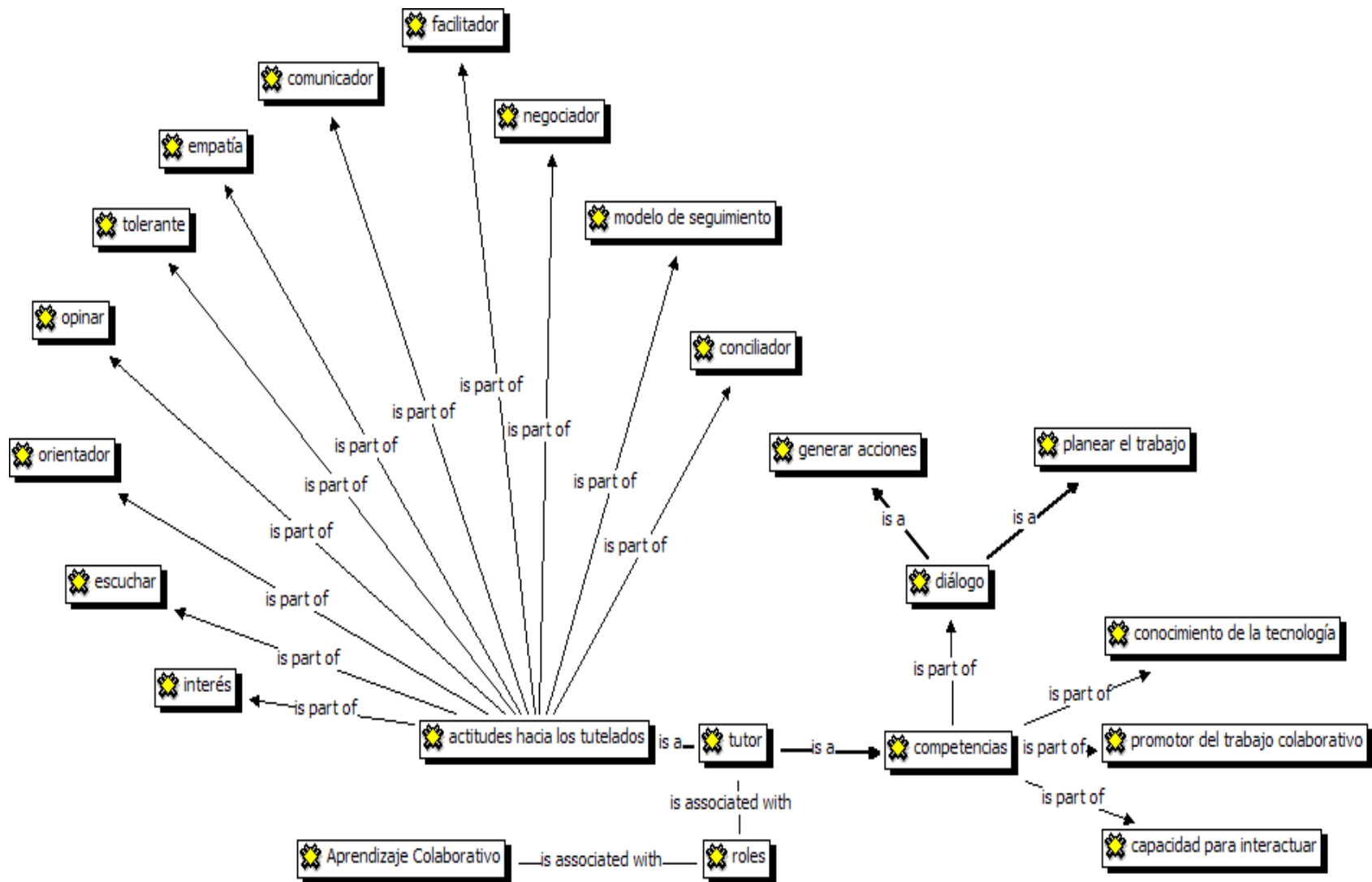


Figura 19. Entrevista 7, mapa 2

Entrevista 8 mapa 1

Uno de los beneficios para los estudiantes de trabajar colaborativamente es que ellos desarrollan la habilidad de conceptualizar el tema que estén estudiando, a su vez incrementan la capacidad de argumentación sobre el punto de vista que tengan del objeto de estudio.

Los beneficios de este enfoque se asocian con una de las formas de trabajar colaborativamente entre el tutor y tutelado, y se confirma a través de la elaboración de artículos mutuamente.

Tanto los tutores como los tutelados tienen muy claro que el trabajo colaborativo entre ellos es para alcanzar las metas que ellos como equipo se plantearon, atendiendo cada uno al cumplimiento de su función y rol en el trabajo.

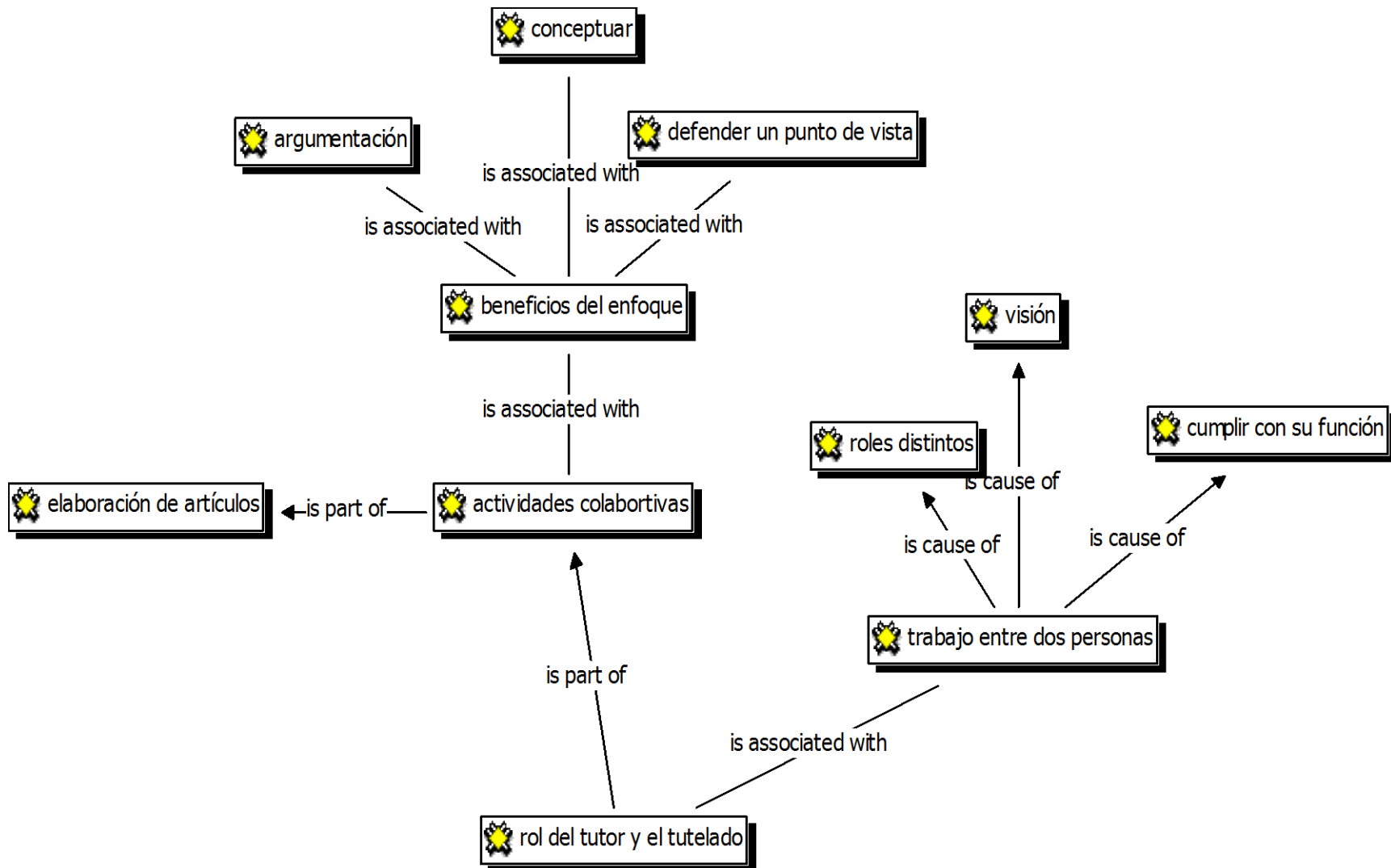


Figura 20. Entrevista 8, mapa 1

Entrevista 9 mapa 1

Cuando hablamos de la definición de roles es muy importante establecer los límites y diferencias entre los del tutelado y los del tutor.

Por un lado, el profesor o tutor está asociado con la función de ser el compañero del estudiante para guiarlo durante su desarrollo académico, debe orientarlo hasta transformarlo en un investigador autónomo.

A su vez, el tutor tiene la responsabilidad de conocer a profundidad el objeto de estudio del tutelado, de ser un especialista en el tema que el tutelado está abordando para que pueda retroalimentarlo en los momentos adecuados. Por otro lado, el estudiante deberá asumir un rol responsable cumpliendo con las tareas u otras actividades que se le soliciten, además de leer profundamente sobre el objeto de su investigación.

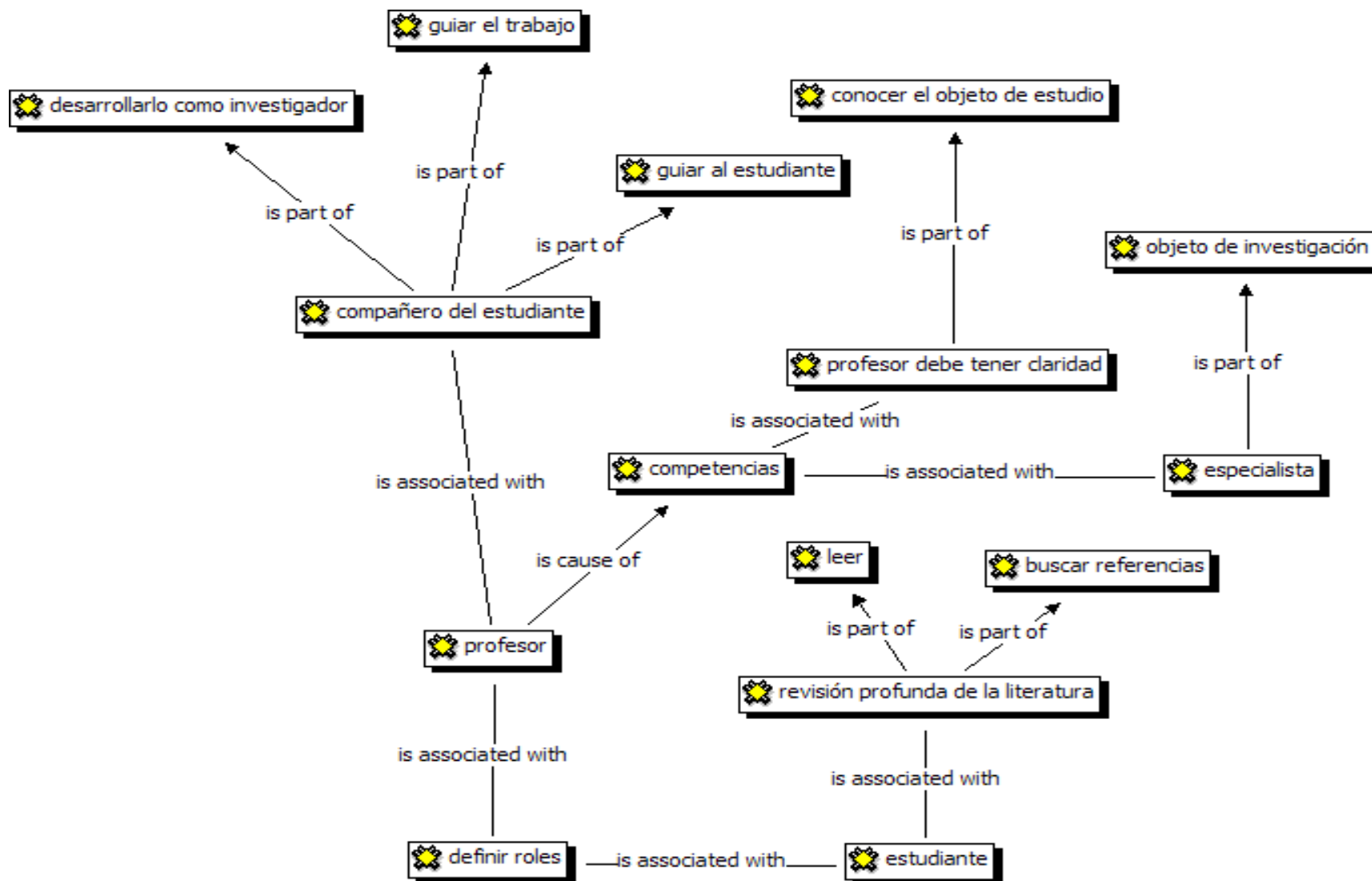


Figura 21. Entrevista 9, mapa 1

Entrevista 10 mapa 1

Uno de los elementos promotores para fortalecer el trabajo colaborativo en la vida académica del estudiante es el tutor. Éste, en el caso de la MC del IIDE, no es asignado en forma arbitraria sino por un intercambio de experiencias entre los estudiantes y los tutores, quienes explican en qué consiste su campo de investigación. Así, el estudiante selecciona al tutor que se acerque más a la línea de investigación que pretende realizar.

Aunque existe una guía de las funciones del tutor en las cartas descriptivas de los programas de estudio de la MCE del IIDE, piensa que sería conveniente explicitarlas más, quizá con una guía de sugerencias sobre este perfil.

El tutor asume que uno de sus roles es crear este ambiente de aprendizaje colaborativo, un ambiente de intercambio y socialización entre estudiantes y tutelados. Comenta que es fundamental partir de una necesidad o problema de la materia en cuestión, además que también es su rol el de promover la confianza entre los estudiantes para que cualquiera de ellos solicite ayuda a sus compañeros o al especialista idóneo para alcanzar la solución a algún problema de aprendizaje.

Desde la perspectiva del entrevistado, uno de los beneficios del trabajo colaborativo que perciben los tutores es que los estudiantes llegan a darse cuenta de sus formas de aprendizaje, y que además llegan al aprendizaje a través del descubrimiento por la participación de otro estudiante o por las interacciones grupales entre ellos.

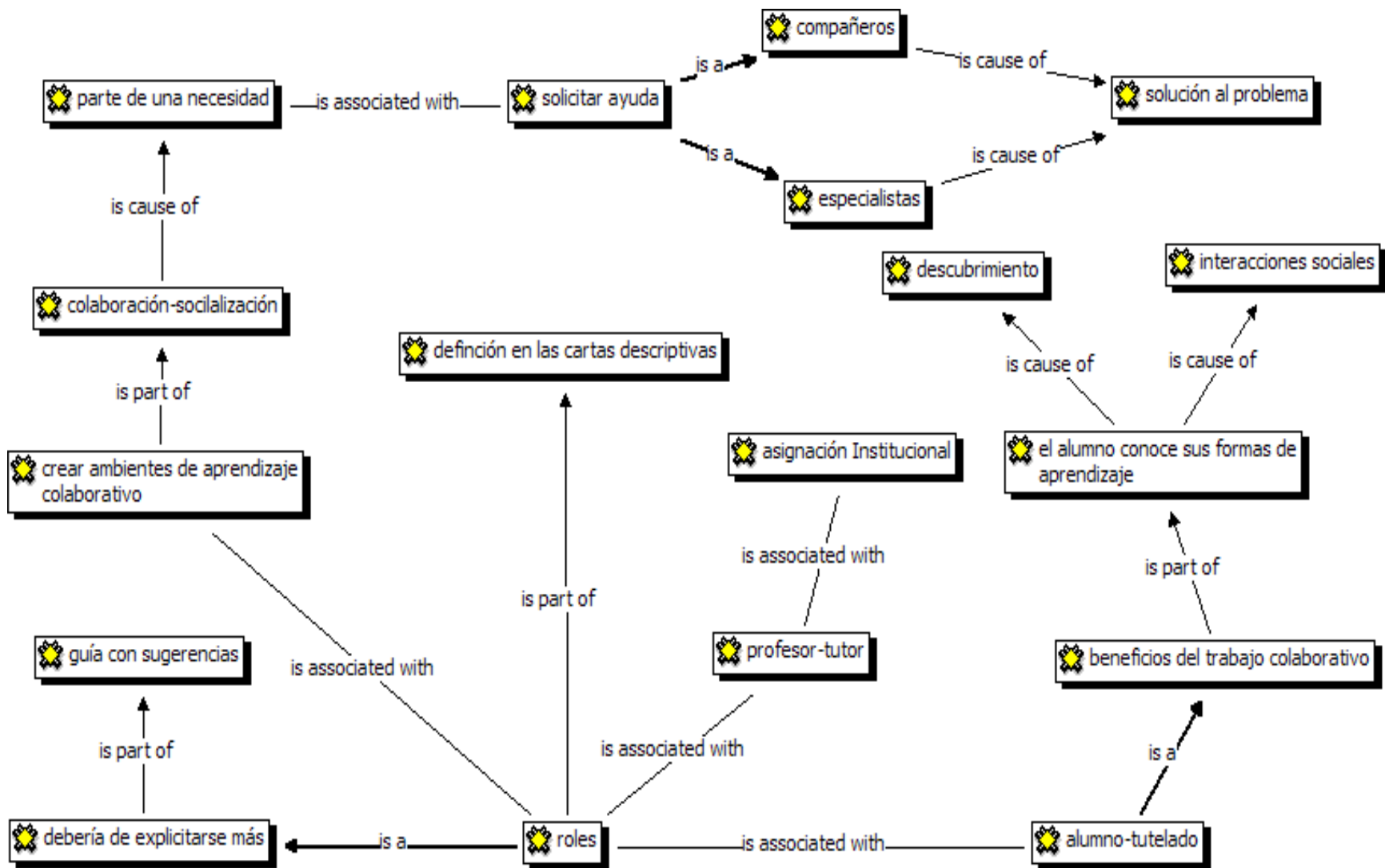


Figura 22. Entrevista 9, mapa 2

5. Análisis de los resultados

El presente capítulo expresa un análisis de las percepciones de los sujetos con respecto al trabajo colaborativo y la tutoría en el aprendizaje, se han tomado en consideración a dos grandes grupos, ya que en cada uno se contempla los aspectos de mayor relevancia en el contenido de la información que ofrecieron los participantes.

El grupo 1 está constituido con estudiantes y egresados de la MCE del IIDE, y el grupo 2 comprendido por los maestros-tutores de la MCE del IIDE. Estos grupos corresponden a cada uno de los documentos de análisis: guía de entrevista y guía de grupo de discusión.

5.1. Los alumnos tutelados

La información obtenida del grupo uno, constituido por estudiantes y egresados de la MCE, es muy clara en señalar que para los educandos el aprendizaje colaborativo es un enfoque de enseñanza con muchas posibilidades para facilitar el aprendizaje, aunque no tengan un conocimiento profundo sobre sus aspectos teórico-prácticos. Los estudiantes conocen por intuición que el aprendizaje colaborativo tiene cierta semejanza con el trabajo de equipo, ya que su experiencia ha sido más aprovechada en este campo educativo. Subrayan que para crear un ambiente colaborativo es necesario que todos los integrantes estén familiarizados con los beneficios de este enfoque, y que además tengan la actitud necesaria para participar en esta modalidad.

En ese sentido, conviene mencionar que en el aprendizaje colaborativo existe una meta u objetivo que es conocido y compartido por todos los integrantes del grupo. Además cuenta con una estructura de actividades y actitudes que incluyen la cooperación, la responsabilidad, la comunicación constante entre los integrantes del grupo, el trabajo en equipo y la autoevaluación (Aguaded Gómez y Cabero Almenara, 2002; Panitz, 1997).

En el trabajo en equipo, en cambio, existe sólo una división y repartición de actividades y el objetivo es el cumplimiento de una tarea previamente asignada. No siempre los integrantes del grupo son conscientes del rol que desempeñan para lograr el aprendizaje. Lo anterior es muy importante y debe enfatizarse: en el trabajo en equipo se busca el aprendizaje individual y no siempre se visualiza la responsabilidad ante el aprendizaje propio y el colectivo, además que las tareas o actividades pueden realizarse sin la discusión o la retroalimentación con los otros integrantes del equipo. En el aprendizaje colaborativo, esto último no debe suceder.

5.1.1 Diseño curricular

Uno de los aspectos que aborda esta investigación está basado en la perspectiva de los estudiantes, con respecto a que es si ellos consideran que en el mapa curricular de la MCE del IIDE se contemple una intención de utilizar prácticas colaborativas en el proceso de enseñanza.

La respuesta predominante fue negativa, aunque aclararon que en algunas ocasiones trabajaron colaborativamente de manera espontánea. Mencionaron que no hay una intención de trabajar en colaboración porque en la mayoría de los cursos las clases eran expositivas, donde el maestro era el que exponía, pero que era durante la realización de algunas actividades que se abría la posibilidad de trabajar con este enfoque.

La evidencia que se suponía era que por no existir un diseño curricular organizado específicamente para trabajar en forma colaborativa, y considerando que la colaboración es un diseño muy eficaz, porque permite al alumno interactuar y aprender de los otros estudiantes en forma significativa, las prácticas de colaboración se implementaban en forma natural, emergidas por la necesidad del estudiante de interactuar y aprender de los otros.

En algunos casos las consideraciones de algunos sujetos no coincidían en su totalidad, algunos expresaron que los programas de estudio si favorecen actividades de aprendizaje colaborativo; pero mencionan que no es una

estrategia continua, ya que no existe un diseño curricular en los programas de la MCE, que se sustente en actividades que favorezcan este aprendizaje.

Ellos califican a la posibilidad de incorporar curricularmente estrategias de aprendizaje colaborativo en los programas, como algo que sería muy bueno, positivo, interesante, algo deseable, incluso, utilizando el lenguaje coloquial de los participantes *que “sería fabuloso”, y muy bienvenido*. Advierten además que es muy válido, ya que el aprendizaje colaborativo es una estrategia que permite a los estudiantes profundizar en los temas, expresar su opinión, obtener claridad en los aspectos que son confusos para ellos y que facilita el rendimiento del grupo, por lo que se disminuye el temor al fracaso y se aumenta la confianza y seguridad.

Otros estudiantes creen que todas las estrategias docentes que contribuyan a facilitar el aprendizaje en los estudiantes y mejorar la calidad en el desempeño son muy buenas, pero señalan que el aprendizaje colaborativo no es una estrategia de enseñanza que podría ser útil en todas las materias, por lo que consideran que sólo algunas materias resultarían beneficiadas con este enfoque, y sobre todo en aquellas en donde se encuentra el grupo completo, las que pertenecen al cuadro teórico.

Además explican que en un estudio de posgrado es muy común que los estudiantes entre ellos se auxilien para lograr el aprendizaje, ya que generalmente hay algún estudiante que domina más una área del conocimiento y apoya a los otros estudiantes para que lleguen al aprendizaje de una manera satisfactoria, y que utilizando esta estrategia de colaboración se apropian del conocimiento.

5.1.2 Aprendizaje colaborativo

Con respecto a las formas de aprendizaje colaborativo donde los alumnos conciben que sí existen en las rutinas de trabajo, se menciona que algunos ejemplos de aprendizaje colaborativo se encuentran en las siguientes situaciones: en el intercambio de preguntas y respuestas en los foros, en las

interacciones que a través de esta herramienta surge, creando de esta manera una evidencia importante para advertir que se pretenda la existencia del trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros, en las materias que observan estas actividades.

Los estudiantes conciben que el trabajo colaborativo en lo referente al análisis de un texto, es la discusión que sobre este surja, y de la necesidad de compartir sus ideas y expresarlas. Por lo que encuentran en el aprendizaje colaborativo una fórmula para construir el aprendizaje y una fórmula más sencilla que haciéndolo solo, el hecho de poder discutir, intercambiar comentarios, lecturas, etcétera facilita en alto grado su aprendizaje.

Por otro lado señalan que el análisis, el diálogo, el seminario, trabajo en equipo y la discusión fueron las formas más utilizadas para interactuar colaborativamente.

5.1.3 Trabajo colaborativo

El desempeño que permite desarrollar en los estudiantes este tipo de actividades es en parte el esclarecimiento de sus dudas a través de las preguntas entre sus compañeros, ya que al exponer las dudas en un foro, al intercambiar sus preguntas y respuestas a través de dicha herramienta, se logra que el conjunto del grupo llegue al conocimiento. De igual manera, permite que cada uno de los integrantes se responsabilice en exponer sus dudas y respuestas ante el foro, y aclarar las dudas de otros, por lo que deberá investigar, leer, compartir, y compartir efectivamente.

Otro de los beneficios que presenta el trabajo colaborativo, es que por la participación de otros, se permite que los demás clarifiquen sus dudas, o reafirmen su conocimiento, que fue un espacio en el que encontraron un clima de respeto entre los integrantes y un fomento a la discusión que les permitió comunicarse con libertad.

Una evidencia de desempeño que los estudiantes obtuvieron al trabajar colaborativamente es que pudieron unificar sus criterios, y que generaban conclusiones comunes.

Los estudiantes tienen claro que la adopción de un enfoque colaborativo en la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE sería de mucho provecho, creen que podrían terminar sus estudios de una forma más rápida o en los tiempos reglamentados, y que también dependería en gran manera de la construcción del equipo, un equipo que debe ser unido y que esto podría presentar problemas para lograrlo, si no hay un convencimiento general de los beneficios de trabajar con este ambiente de colaboración.

Por otro lado los estudiantes explican que muchas veces ayudaron a los demás, a clarificar las dudas sobre determinado tema, o a reafirmar el conocimiento de otro, aún sin darse cuenta que estaban prestando esa clase de ayuda. Trabajar de esta forma permite que los participantes desarrollen habilidades de organización, fundamentación, reflexión, trabajo de equipo, y responsabilidad.

5.1.4 Actividades de equipo

Las actividades en equipo son una de las principales características del trabajo colaborativo, ya que incentiva en los integrantes del equipo (profesor y estudiantes) actitudes concientemente críticas para articular razonamientos, reflexionar sobre los propios conocimientos, explicar o justificar opiniones y formular preguntas. Con respecto a estas actividades en equipo, los estudiantes mencionan que algunas materias contemplan las tareas en equipo, y que esta actividad de alguna manera favorece el trabajo colaborativo, pero que no es así siempre, ya que en algunas ocasiones debido al tiempo que tienen para cumplir con las tareas, que es muy poco, y, debido también a las distancias geográficas entre los estudiantes, que imposibilita la reunión del equipo, se hace una separación o segmentación del trabajo y no una separación de roles como sería lo óptimo para el trabajo colaborativo.

Para que exista el trabajo colaborativo los integrantes del equipo deberán tener una actitud de cooperación y responsabilidad con los otros integrantes, una actitud de aprender y propiciar el aprendizaje, y que no siempre estuvo presente en estas actividades.

Los estudiantes consideran que para trabajar colaborativamente de manera mutua, no siempre serán ellos los más beneficiados de la colaboración, ya que, parafraseando la opinión de los participantes: “en algunas ocasiones debemos saber que quizá la otra persona salga más beneficiada que yo en ese momento, pero aún así debemos de sentirnos satisfechos porque de esto se trata al colaborar, después se invierte el sentido y otro es el que toma mayor provecho en el aprendizaje”.

5.1.5 Rol del tutor

El rol del tutor en el aprendizaje colaborativo es el de construir contextos colaborativos de enseñanza-aprendizaje (E-A), definir los roles entre los miembros del grupo, y que el integrante con mayores conocimientos asuma la responsabilidad de conducir el grupo. Para los estudiantes el papel que fungen los tutores es muy importante. Explican que, dependiendo de las características que éste tenga, dependerá en gran medida de que se establezca este ambiente de colaboración entre estudiantes y tutelados.

Para los informantes (alumnos) un tutor es la persona que revisa los avances de su proyecto, que lo orienta en la búsqueda de información y que le proporciona ligas a través del Internet, un tutor es la persona que deberá vigilar que los avances en el proyecto de su tutelado no se estanquen, y que cuando esto suceda deberá estimular a su tutelado para que éste tome el ritmo nuevamente, por lo que la comunicación entre ellos será la forma más eficiente para lograr que se lleguen a las metas previstas.

Las características que mencionan los estudiantes que deben tener los tutores son en cuanto a una relación de amistad y trabajo, a la asignación de roles, al profesionalismo, al plan de trabajo y a la visión con sus tutelados.

El tutor tiene una tarea muy importante con sus tutelados, es la persona que estimulará constantemente al tutelado y hasta cierto punto debe lograr percibir en qué momento su tutelado presenta fatiga, desmotivación, falta de seguridad; de tal forma que pueda llevarlo nuevamente a sentirse seguro y pueda continuar avanzando en su proyecto sin problemas.

Para los estudiantes lo más importante en el trabajo del tutor es que guíe el trabajo de su tutelado, no que ejerza su rol de una manera directiva. En cuanto a la comunicación expresan que es muy difícil trabajar con un tutor, donde el tutelado tenga poca comunicación con él, ya que es muy importante establecer metas y roles desde un principio e ir evaluando los logros durante el desarrollo del proceso, la comunicación pues, es la herramienta más importante para que el trabajo se realice en forma eficaz, y que si ésta se pierde, muy probablemente el trabajo no se realizará en los tiempos, o definitivamente el proyecto se detendrá.

También reconocen que cada uno de ellos como estudiantes tienen su propio rol, el de ser responsables en las tareas que deberán cumplirse durante el desarrollo del trabajo. El rol del tutor será siempre el de colaborar con los tutelados y verificar que dichas tareas se realicen.

Un aspecto que es importante mencionar es que para los estudiantes entrevistados un rol muy importante del tutor es el de formarlos como investigadores, ya que más allá de formar especialistas en un tema, la MCE forma personas dedicadas a la investigación, y que en este renglón todos los tutores han desarrollado esta habilidad, razón por la cual pueden ayudar a que el alumno la desarrolle también.

Los roles hasta cierto punto están establecidos en las cartas descriptivas de los cursos, ya que desde un principio el alumno reconoce cuáles van a ser los avances a los que tendrá que llegar durante el curso, en las materias del bloque metodológico del mapa curricular.

5.1.6 Condiciones

Fue muy interesante la opinión de los estudiantes con respecto al trabajo colaborativo; ya que piensan que es un saber necesario en un posgrado de investigación, donde aportar ideas en beneficio de los trabajos de otro es muy importante, y a su vez esperar poder ser retroalimentados en sus propios trabajos.

Consideran que se necesitan crear las condiciones adecuadas para trabajar desde este enfoque y expresan que sería muy importante que como parte de las estrategias docentes de la maestría, los estudiantes y tutores recibieran una instrucción adecuada de cómo trabajar en colaboración, de cuáles son las ventajas de este enfoque y de los medios o canales más adecuados para instituirlo.

Como una forma de instituir este enfoque colaborativo conciben que sería muy favorable que todos los aspirantes a la maestría tuvieran un curso propedéutico sobre este enfoque, donde se pudiera apreciar su metodología, sus condiciones, sus alcances; y esto no únicamente con el enfoque colaborativo, sino con cualquier enfoque que se pretenda lograr, por lo que deberá revisarse con mucho cuidado, y sobre todo definirlo muy bien entre los estudiantes y docentes.

5.2. Docentes-tutores

Los datos emergidos por el grupo de los tutores de igual manera son muy claros, los docentes observan en el aprendizaje colaborativo a un enfoque de enseñanza con muchas posibilidades para facilitar el aprendizaje en los alumnos, ya que les permite discutir sus ideas, intercambiar sus puntos de vista, explicar sus opiniones y los motivos que tienen para pensar de esta u otra manera; asumen que en su papel de docentes o tutores pesa una gran responsabilidad, ya que ellos deberán coordinar la formación de equipos, motivar las actividades de esta modalidad de trabajo y evaluar constantemente que los roles de todos se vayan cumpliendo a favor de las metas establecidas.

Se analizaron las opiniones y perspectivas surgidas de las entrevistas respecto al trabajo colaborativo y el rol del tutor. Los entrevistados sostienen de manera generalizada que el trabajo colaborativo se efectúa de mejor manera cuando se trabaja en grupos, y que favorece el descubrimiento como motor del aprendizaje. El trabajo colaborativo contribuye a superar la dicotomía entre educador y educando haciendo a este último como sujeto responsable y rector de sus propios procesos de aprendizaje.

5.2.1 Diseño curricular

Para algunos de los docentes la MCE del IIDE ha favorecido que exista un enfoque de trabajo colaborativo en todas las materias, y que sobre todo en aquellas que pertenecen al cuadro de materias básicas; ya que es más probable que se trabaje en forma colaborativa, porque se trabaja con el grueso de grupo y de esta manera se facilita la interacción.

Algunos participantes consideran que las estrategias del trabajo colaborativo son más fáciles de utilizarse en los cursos en los que se encuentra el grupo completo, piensan que es más difícil cuando el trabajo se realiza entre el tutor y tutelado, porque las sesiones son individuales y no es tan factible la utilización de este tipo de estrategias, sin embargo sí se dan con la interacción y el intercambio de opiniones. También opinan que el hecho de que la Maestría tenga una modalidad semi-escolarizada no impide que su enseñanza se realice en un ambiente colaborativo.

En sentido opuesto, otros tutores piensan que en los programas de estudio no existe un diseño metodológico para favorecer el aprendizaje colaborativo, y que el problema principal se encuentra en que no hay un diseño en las actividades de los cursos que favorezcan el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Por lo que son categóricos al expresar que el IIDE no tiene una planeación que favorezca el trabajo colaborativo y que su plataforma no está pensada para trabajar desde este enfoque pedagógico.

También consideran que independientemente a la modalidad de enseñanza, ya sea presencial o a distancia, pueden incluirse estrategias de colaboración.

Los docentes que comparten esta opinión observan que si se contemplara estructurar el programa de la maestría con estrategias que estimulen el aprendizaje colaborativo sería muy positivo, ya que se favorecería la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las teorías constructivistas.

5.2.2 Aprendizaje colaborativo

Para los docentes el seminario y la discusión han sido las estrategias que se han adoptado en los cursos de la MCE para favorecer el trabajo colaborativo entre estudiantes, ya que permiten el intercambio de ideas entre ellos. Y en el papel de tutor, una de las formas que han utilizado para trabajar colaborativamente con sus tutelados ha sido la de llevar las clases con varios de sus estudiantes y presentar a discusión los trabajos de ellos; de tal forma que todos conozcan el trabajo de todos y puedan intercambiar puntos de vista y de esta forma sean re-alimentados.

Otros tutores señalan que una de las maneras que han utilizado para colaborar con sus tutelados ha sido la de escribir artículos en forma colaborativa que sean para publicación, y que serán también parte del trabajo de tesis del tutelado.

La colaboración también es promovida a partir de la necesidad de solución de un problema, si a alguna persona le es difícil encontrar la solución a un problema determinado se le dirige a un grupo de personas, compañeros o especialistas para que colaboren con ella en la solución de dicho problema.

Con relación a los cursos en línea señalan que una de las formas de trabajar colaborativamente a distancia en alguno de los cursos en línea son los foros, ya que permiten la discusión y generan el aprendizaje colectivo a través de la discusión entre los participantes en dicho foro y de esta manera se favorece el desarrollo de la capacidad para opinar e intercambiar opiniones con los demás.

5.2.3 Trabajo colaborativo

En un contexto colaborativo, el aprendizaje es más significativo; ya que los estudiantes aprenden a clarificar sus dudas a partir de la discusión con otros y las dudas de otros. Los docentes mencionan que el estudiante tendría muchos beneficios si trabajara en forma colaborativa, piensan que este enfoque impactaría en su vida, de tal manera que lo haría un estudiante más participativo, más seguro, lo haría un investigador.

Consideran que el trabajo colaborativo favorece en los estudiantes el descubrimiento de todas las posibilidades que tiene el trabajo grupal, de ahí que los estudiantes se interesen en el trabajo desde este enfoque.

En cuanto a las evidencias de aprendizaje que los maestros exigen a sus estudiantes, se relacionan con los trabajos que deberán realizar durante el curso. Una medida que utilizan los docentes para corroborar la existencia de la colaboración en sus alumnos es mediante la participación del seminario o foro, que está instituido como un espacio de discusión.

Dichas evidencias de desempeño se deben poner a la consideración del estudiante y deben ser establecidas clara y previamente con ellos. Para ello, se deben diseñar estrategias de evaluación y considerarlas con los propios estudiantes, de tal forma que ellos también puedan medir su desempeño.

5.2.4 Conceptualización del aprendizaje colaborativo

Los docentes entienden al aprendizaje colaborativo como una forma de enseñanza mutua, en la cuál las personas colaboran entre sí para lograr el aprendizaje de ambos.

Aunque algunos docentes creen que la enseñanza colaborativa es una enseñanza fundamentada en el constructivismo y además aprecian las bondades de este enfoque, afirman que lo que se promueve en la maestría es una enseñanza individualizada.

Se define a la colaboración como una forma de socializar y construir el aprendizaje entre un grupo de personas. Los conceptos teóricos que los mismos docentes perciben sobre el aprendizaje colaborativo abre la posibilidad de que efectivamente se establezca este ambiente de colaboración ya que reconocen la eficiencia de este enfoque y la manera como contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

5.2.5 Rol del tutor

Para los docentes, el tutor es la persona que acompaña a su tutelado en el desarrollo de su tesis y en su formación general, y este rol queda establecido en la estructura general de la maestría, ya que el tutor debe conocer cuáles son las materias que llevará su alumno y aprobar con su firma la autorización para que éste las curse.

Subrayan que hay aspectos de discusión teórica en las que es muy importante que el docente acompañe al estudiante, lo introduzca en el tema y en la definición del problema.

Para los docentes es muy claro su rol como tutor, y sienten que la dinámica de trabajo del tutelado es la que garantizará la eficacia o la falta de eficacia del trabajo, ya que creen que existe mayor problema por el lado de los tutelados, cuando no tienen disponibilidad de tiempo completo para dedicarse a su trabajo, o alguno de otros aspectos de su vida social o familiar que no le permiten la concentración total en su trabajo de tesis.

Como los mismos docentes lo mencionan, los tutores deben ser las personas que ayuden a sus tutelados en el desarrollo de su trabajo, son las personas que deben de mostrarse interesadas en el trabajo de sus estudiantes, de motivarlos y darle ánimos. Profesionalmente el tutor también deberá tener dominio del área en la que trabaja su tutelado y experiencia en investigación.

Con relación a los roles entre la pareja del tutor y tutelado, los entrevistados coinciden en que depende mucho las características del tutor, si éste es de tipo

conductista o constructivista trabajarían de muy distinta manera; mientras que uno sería el dueño del conocimiento y el dador del mismo, el otro sería el facilitador y constructor del conocimiento; también señalan que hace falta clarificar el trabajo del tutor, describir cuáles son las expectativas de su trabajo y definir las metodológicamente.

Por otro lado, la asignación oficial de un tutor está sustentada en una descripción de actividades en las cartas descriptivas, en donde se establece el rol que juega tanto el tutor como el tutelado.

6. Discusión

Los abrumadores volúmenes de información que se generan día a día han vuelto imposible en la práctica el ideal del hombre renacentista que por sí mismo compendia los saberes totales de la humanidad. Hoy es evidente no sólo que el conocimiento se construye socialmente sino que también se distribuye y reproduce socialmente. Por ello es importante que en los diversos niveles educativos se favorezcan actividades de interacción entre educando-educando, educando-educador, tutor-tutor y tutor-tutelado, a fin de que a través de dicha interacción se fomente la práctica adquisitiva de conocimientos a través del entorno.

Como señala Pozo (2003), Vygotsky incorporó la idea de los *elementos mediadores* en el aprendizaje, lo que habilita la posibilidad de obtener explicaciones en las que la reelaboración de la información del mundo exterior lleva a eliminar la idea de un polo activo único (o la fisiología o la mente), dando cabida al concepto de interactividad entre el mundo y el sujeto, es de esta manera como puede entenderse que el aprendizaje se realiza en entornos sociales, con base en las colaboraciones e intercambio de opiniones entre los miembros de un mismo núcleo social o equipo de trabajo.

6.1. Interpretación

El proceso de aprendizaje no es del todo conocido aún en nuestros tiempos. Diferentes autores están de acuerdo que la colaboración entre pares, entre maestros y estudiantes son recursos muy importantes para el aprendizaje. El aprendizaje social que se da con la interacción, es más eficaz que el que se da de manera aislada.

Lo que podemos aprender con esta investigación es que, en efecto, se desarrolló un aprendizaje colaborativo espontáneo entre tutores y tutelados, ya

que no hay realmente actividades establecidas específicamente para trabajarlas desde esta perspectiva. Sí existen en algunos cursos actividades de trabajo en equipo, pero el enfoque de aprendizaje colaborativo no está descrito claramente en los cursos de la MCE del IIDE. Sin embargo, si se formó una comunidad de aprendizaje, tal y como lo propusieron Lave y Wenger (1991). Las prácticas de aprendizaje se orientaban a que el tutelado aprendiera a investigar realizando una investigación. El trabajo colaborativo tutor-tutelado se llevó a cabo en un contexto real de investigación, hecho por demás relevante para promover exitosamente el aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2006). El rol que desempeñan los tutores, en ese sentido, es muy similar al descrito por los diferentes autores ya citados.

Como lo señala Eggen y Kauchak (2001) el aprendizaje colaborativo permite al estudiante desarrollar la participación grupal y al mismo tiempo se propone darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender con otros estudiantes, se observa en efecto con la información encontrada en los grupos de discusión y las entrevistas realizadas a estudiantes que en la MCE que ellos enriquecieron su aprendizaje mediante la intervención grupal y con el intercambio con otros estudiantes. Por lo que se puede concluir que la MCE ha promovido un aprendizaje colaborativo de acuerdo con los autores mencionados y que se ha desarrollado este aprendizaje entre estudiantes.

Para Fernández y Melero (1996) la perspectiva teórica sobre el aprendizaje colaborativo surge con la concepción piagetiana que afirma que el conocimiento es una construcción individual que emana de la interacción del sujeto y su medio; en la MCE los estudiantes expresaron que su conocimiento se construyó con las intervenciones de sus compañeros, ya fuera en los foros de discusión o en discusiones abiertas durante las clases presenciales, hecho que da indicio que en la MCE se atiende a la influencia que tiene el ambiente social en el desarrollo del conocimiento, como lo señalado por los autores.

Miller y Miller (2000) identifican cinco factores esenciales que deben considerarse para el diseño pedagógico:

a) *Orientación teórica*: la cuál es esencialmente fundamentada sobre el constructivismo y particularmente sobre la colaboración. En la MCE existe una orientación teórica como la propuesta por estos autores, ya que los estudiantes señalaron, tanto en los grupos de discusión, como en las entrevistas en que su aprendizaje se enriqueció con la colaboración dirigida o espontánea que se daba entre ellos.

b) *Objetivos de aprendizaje*: que deben vincularse con los conceptos teóricos. En cuanto a los objetivos de aprendizaje los estudiantes expresan que si hay una vinculación entre objetivos y conceptos teóricos, también expresan en que hay mucho material teórico para leer y que sin duda alguna utilizando una estrategia de colaboración y discusión como es el trabajo de equipo colaborativo la presión de la carga académica sería menos, ya que se compartiría con los miembros de equipo y el conocimiento se multiplicaría.

c) *Contenido*: que debe estructurarse de acuerdo con los principios teóricos. La información que expresan los estudiantes de la MCE en los grupos de discusión o entrevistas es que no hay un sustento teórico de aprendizaje colaborativo en el mapa curricular de MCE, que la colaboración entre ellos se dio de forma espontánea o natural, como un producto de la necesidad de ellos de colaborar y no porque fuera una estrategia implícita en el programa de estudio.

d) *Características del estudiante*: el diseño de los contenidos debe favorecer el desarrollo de las habilidades del estudiante, de su motivación, su conocimiento y su contexto social. Los estudiantes de la MCE estuvieron de acuerdo que siempre se promovió un desarrollo de sus habilidades y su conocimiento, que siempre estuvieron motivados por parte de sus maestros o tutores para no perder la visión de su proyecto de investigación, que si creen que faltó más comunicación con los otros

compañeros, sobre todo cuando ya no tenían materias comunes, porque no se comunicaban como grupo, sino hasta el seminario de tesis, cuando ya la preocupación era más personal, que la necesidad de colaborar con otros.

e) *Características tecnológicas*: que contengan las herramientas necesarias para la instrucción. Los estudiantes señalan que la plataforma de la MCE cuenta con las herramientas necesarias para la instrucción del estudiante.

Otro aspecto sobre el que es conveniente insistir es que las cartas descriptivas de las unidades de aprendizaje de la MCE sean explícitas en la descripción de actividades de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes mencionan que el aprendizaje colaborativo se da, con toda su espontaneidad, por la necesidad de colaborar entre sí:

P1 - Yo no creo que en el diseño se especifique que ciertas actividades se deben abordar con los principios de aprendizaje colaborativo... que como grupo hemos tomado esa postura sí... (G. D. 1, p. 4).

Los tutores de la MCE realmente cumplieron con los significados que según (Lázaro y Asensi, 1989) un tutor debe de tener, como lo son el de velar, proteger, defender, los estudiantes comentaron en los grupos de discusión o en las entrevistas que siempre obtuvieron una ayuda muy desinteresada por parte de los tutores, que ellos velaron o vigilaron su trabajo, que siempre estuvieron pendientes de ellos durante todo el trayecto de su trabajo de investigación.

La caracterización que hace Baudrit (2000) en cuanto a la función del tutor, que los señala como mediadores, animadores y complementarios; los estudiantes de la MCE expresan que los tutores fueron *mediadores* de su aprendizaje, ya que siempre estuvieron pendientes a las expectativas de los docentes y a sus propias necesidades. Que siempre animaron o motivaron el cumplimiento de su trabajo, que tuvieron un espíritu crítico para la revisión de sus trabajos y que

demonstraron mucha responsabilidad y disposición de colaborar con ellos, ya fuera en sesiones de grupo o cuando se realizaba en forma individual.

Los estudiantes expresaron que el tutor era un facilitador de su aprendizaje, un constructor de su conocimiento, un apoyo incondicional en las tareas tal y como son las valoraciones que hacen Ryan *et al* (2004, citado por Silva 2004).

En relación a el desempeño del tutor para que el aprendizaje se realizara en contextos colaborativos, los estudiantes de la MCE señalan que el tutor fungió como un constructor de grupos comunicativos en sus actividades como docente, en los que permitió la comunicación, la organización y siempre fue un apoyo, siguiendo las consideraciones que expresa Peraya (2002).

Los estudiantes mencionan que el trabajo de los tutores representó un marco de diálogo entre ellos, entre ellos y los tutores y entre ellos y los docentes, donde hubo un intercambio de puntos de vista y de conocimiento como lo explica Medina (2003), Henning (2001).

No debe olvidarse que la tutoría en el aprendizaje colaborativo es fundamental, ya que promueve la confrontación de ideas entre el tutor y el tutelado, asunto que los estudiantes expresan que fue muy evidente en su relación con los tutores. Es en ese intercambio de ideas que se da la colaboración, la cual es muy benéfica para ambos sobre todo cuando el tutor comienza a conocer el tema de investigación de su tutorado, una colaboración que según los estudiantes siempre estuvo presente y que los llevó a generar resultados positivos en su investigación.

6.2 Conclusión

Como se ha podido observar, de acuerdo a la evidencia que constituyen los grupos de discusión y las entrevistas, en efecto, podemos afirmar que sí hay ciertas prácticas de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y tutores de la MCE. También es posible mencionar, que tales prácticas no están del todo articuladas ni planificadas expresamente en los contenidos de los cursos.

Los planteamientos teóricos que se han hecho hasta la fecha, permiten contrastarlos con las prácticas que se dan en las diferentes materias de la MCE. Es claro, también, que a pesar de que el aprendizaje colaborativo es en algunos casos más bien intuitivo, el diseño curricular, la experiencia y solidez académica de sus profesores-investigadores y la infraestructura actual del IIDE permiten pensar que cuenta con las condiciones necesarias para que esta modalidad de aprendizaje constituya una innovación sustancial y planificada para los estudios de posgrado en investigación educativa que ofrece.

Al inicio del presente documento se planteaban cuatro objetivos específicos para la investigación. A continuación se señalarán cuáles y en qué medida se cumplieron.

- A. Identificar los tipos de colaboraciones: Los estudiantes-tutelados refieren dos tipos principales de colaboraciones: las formales y las informales. Los tutelados señalan que las primeras no se encuentran debidamente explicitadas en las cartas descriptivas de las diversas unidades de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje colaborativo, por tanto, tienen un grado de “espontaneidad” no del todo deseable. Las formas de aprendizaje colaborativo que más refieren los estudiantes-tutelados son las tareas en equipo y los foros de discusión. Los tutelados valoran muy favorablemente, por ejemplo, las actividades de análisis grupal de textos, pues promueve un tipo de aprendizaje particularmente significativo.
- B. Registrar los tipos de aprendizaje colaborativo entre el tutor y sus tutelados: Existe una colaboración técnica en el asesoramiento para la búsqueda de información, para definir roles y actividades y construir estructuras de aprendizaje. Otra forma de colaboración se da en los foros de discusión, en los que por medio de preguntas y respuestas se logran solucionar diferentes problemas de aprendizaje. Las sesiones de discusión cara a cara, la revisión de los materiales de lectura del curso, la

interacción, la motivación y el seguimiento de las tareas son prácticas constantes y altamente estimadas por los tutelados.

- C. Reconocer las funciones del tutor y el rol que juega en el campo del aprendizaje colaborativo: Se identifican como las principales funciones del tutor la de plantear los temas a investigar y el seguimiento continuo del desarrollo del proyecto de investigación, así como del proceso de aprendizaje de los tutelados. Los tutores asumen su propia función como “un compañerismo crítico del tutelado”. Tanto tutores como tutelados son muy claros en señalar la importancia de que cada uno se mantenga en los límites del propio rol. Los tutelados consideran muy pertinente, además, que se defina explícitamente como responsabilidad del tutor el construir un ambiente de aprendizaje colaborativo. Ambos, tutelados y tutores, reconocen y aceptan que es función del segundo formar a los primeros como investigadores. Los tutelados reconocen que los tutores del IIDE tienen como fortalezas la responsabilidad, una actitud adecuada para dirigirlos y ayudarlos, además de una amplia experiencia profesional para organizar y acordar la planificación de las actividades.
- D. Examinar las competencias que debe tener el tutor para favorecer el aprendizaje colaborativo: Siguiendo varias de las ideas que plantean los expertos en aprendizaje colaborativo sobre el perfil del tutor, podemos mencionar que las competencias deseables en él o ella tienen que ver, al menos, con tres competencias básicas (Méndez Zaballo *et al.*, 2002; González Ceballos e Ysunza Breña, 2005; Baudrit, 2000). El primero es el técnico, es decir, la capacidad que tiene el tutor de sugerir, construir y estructurar un proyecto y actividades congruentes para ser desarrolladas por el tutelado. Este aspecto incluye también la competencia tecnológica en el manejo de los equipos y procesos que favorecen el aprendizaje colaborativo. El segundo tipo de competencia se ubica en el campo de lo valoral, pues tiene que ver con el compromiso que el tutor asume y la consiguiente responsabilidad para invertir tiempo y otros recursos en la

formación del tutelado. La tercera competencia necesaria en el tutor es la disciplinaria, es decir, debe ser un experto o conocedor del tema de investigación del tutelado.

6.3. Recomendación

La MCE del IIDE es un espacio idóneo para la formación de investigadores. Cuenta con un espacio virtual en internet además de la presencialidad, lo que permite fomentar una cultura académica de calidad y de intercambio colaborativo. Diseñar actividades específicas para trabajarlas con un enfoque colaborativo impactaría favorablemente en la consolidación de un ambiente colaborativo entre pares, entre estudiantes, tutores y tutelados.

p. 5 En el diseño de la Maestría sería importante que se incluyera, y creo que se tendría que dar un curso de estos también a los maestros, sobre el aprendizaje colaborativo, ya que ellos en su libertad de cátedra aplican diferentes estrategias, técnicas metodológicas, y deberían incluir en el diseño de la planeación de su materia estrategias de aprendizaje colaborativo... (G. D. 1, p. 4).

La barra de herramientas en el espacio virtual, puede ser un sitio ideal para informar sobre las distintas estrategias de trabajo colaborativo, así como de los distintos roles del tutor y del tutelado, que podría utilizarse para precisar la función y responsabilidad de cada uno de ellos.

p. 7 Debe integrarse como algo propedéutico, como se da en la inducción a una Licenciatura, ya que esta infraestructura colaborativa tiene muchas ramificaciones y si no nos queda claro, puede ser frustrante para el aspirante, yo creo que debe estar muy, muy explícito para que no haya malos entendidos... (G. D. 1, p. 15).

Deben crearse espacios para la colaboración, es importante que se fomente esta cultura entre todo el equipo de colaboradores, que tanto maestros como estudiantes convivan con esta visión.

-una estrategia que impulse el trabajo colaborativo entre profesor y alumno o entre alumnos no tiene un fuerte sustento cuando los

estudiantes voltean a su alrededor y ven que los maestros con algunas excepciones, no trabajan en equipo, es un punto de reflexión acerca del trabajo que se está haciendo en la maestría... (E. 8, p. 6).

El IIDE podría organizar, quizá, un taller-seminario dirigido a los tutores, con la finalidad de valorar las opciones con las que cuentan para integrar actividades de aprendizaje colaborativo en las materias de la MCE.

Si bien estas recomendaciones están muy referidas al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, el aprendizaje colaborativo puede aplicarse en otros contextos educativos, especialmente los de los estudios de posgrado que son de este interés. La viabilidad depende, en gran medida, de documentar y reflexionar sobre lo que convendría mejorar, lo que no debería hacerse. Por eso son tan necesarias más investigaciones sobre este tema, el cual cuenta hasta este día con un conjunto bibliográfico pequeño en relación con otros temas de la investigación educativa. A continuación se señalan una serie de temas que pueden ser de interés en investigaciones futuras:

- Cuáles son las prácticas colaborativas entre los estudiantes de licenciatura y posgrado.
- Cómo serían las prácticas colaborativas en línea y el perfil del tutor en la educación a distancia.
- Qué tipo de colaboraciones existe entre las universidades del país.
- Cómo se realiza el aprendizaje social de los estudiantes de posgrado en México.
- Documentar los puntos de vista sobre la diversidad de aciertos o fallas que pueden presentarse en los modos de operación de los posgrados con o sin uso del aprendizaje colaborativo, la tutoría, o la mediación de Internet.
- Documentar las evidencias y estrategias de evaluación para el aprendizaje colaborativo.

- Organizar foros o simposios que permitan socializar las experiencias e investigaciones similares de otros colegas del país y del mundo.

7. Referencias

- Transcripción del grupo de discusión 1, realizado el 23 de febrero 2005, Ensenada, B. C., 15 pp.
- Transcripción del grupo de discusión 2, realizado el 9 de marzo de 2005, Tijuana, B. C., 16 pp.
- Transcripción de la entrevista 1, realizada el 5 de marzo de 2005, Mexicali, B. C., 6 pp.
- Transcripción de la entrevista 2 realizada el 1 de junio de 2005, Ensenada, B. C., 6 pp.
- Transcripción de la entrevista 3 realizada el 1 de junio de 2005, Ensenada, B. C., 5 pp.
- Transcripción de la entrevista 4 realizada el 5 de mayo de 2005, Ensenada, B.C., 9 pp.
- Transcripción de la entrevista 5 realizada el 21 de abril de 2005, Ensenada, B.C., 14 pp.
- Transcripción de la entrevista 6 realizada el 4 de abril de 2005, Ensenada, B. C., 11 pp.
- Transcripción de la entrevista 7 realizada el 4 de abril de 2005, Ensenada, B. C., 12 pp.
- Transcripción de la entrevista 8 realizada el 2 de junio de 2005, Ensenada, B. C., 6 pp.
- Transcripción de la entrevista 9 realizada el 1 de junio de 2005, Ensenada, B. C., 10 pp.
- Transcripción de la entrevista 10 realizada el 4 de abril 2005, Ensenada, B. C., 8 pp.

- Aguaded G. J. I. y Cabero A. J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*, Madrid: Ediciones Aljibe.
- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutorías*. México: Biblioteca de la educación superior.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Paidós: Barcelona.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cook, T. D. y Reichardt Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage.
- de la Parra, E. y Madero, M. (2002). *La fascinante técnica de los esquemas mentales. Su teoría y su aplicación práctica*. México: Panorama.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 15 de octubre de 2004 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, P. y Melero, M. A. (Coords.)(1996). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- Goetz, J. P. y LeCompte M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González C. R. e Ysunza B., M. (2005). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante (pp 89-117). En R. C. González y A. L. Romo (Coord.) *Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La crujía.
- Henning, T. (2001, marzo). *Theoretical models of tutors talk: How practical are they?* Documento presentado en la reunión anual de la College Composition and Communication. Denver, Colorado, EE. UU.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós: Barcelona.
- Latapí, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*. (vol. 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave J. and E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lavigne, G. y Castro, A. (2006, abril). *La tutoría al nivel del doctorado ¿Se puede modelar?* En Memoria Primer encuentro de tutoría Región Noroeste. Hermosillo: UNISON ANUIES.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Martínez, R., Martín, E., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2004). Colaboración guiada y ordenadores: alguno de sus efectos sobre logros en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1). Consultado el 9 de octubre de 2004 en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_4.htm
- Medina, A. (2003, febrero) *Bases para la construcción racional de la tutoría, manuscrito no publicado*. Madrid: UNED.

- Méndez Z. L. *et al.* (2002). *La tutoría en educación infantil*. Bilbao: Cisspraxis.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Miller, S. y Miller, K. (2000). Theoretical and practical considerations in the design of web-based instruction (pp. 157-177). En B. Abbey (Coord.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Hershey, Philadelphia, EE. UU.: Idea Group Publishing.
- Padula, J. (2002). *Una introducción a la educación a distancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panitz, T. (1997). Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching* 8 (2).
- Papert, S. y Harel, I. (2002). *Situar el construccionismo*. Alajuela: Centro Latinoamericano para la Competitividad y el Desarrollo Sostenible. Consultado el 15 de marzo de 2006 en:
http://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf
- Peraya, D. (2002, diciembre). *Une formation sans distance. Place du tutorat dans un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. Conférence présentée au Séminaire de formation continue de l'association Romande des formateurs et des formatrices d'adultes diplômés (ARFAD). Lausanne. Consultado el 2 de diciembre 2004 en
<http://tecfaseed.unige.ch/staf11-15-17jolan/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=gettit&lid=70>.
- Pozo, J. I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Silva Q. J. (2004) El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 17

Consultado el 24 de 2005 en http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/silva_16a.htm

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Torres Velandia, Á. (2004). *La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red*. México: Universidad de Guadalajara.

Van Der Maren, J. M. (2002). *Metodología de análisis e interpretación de datos cualitativos*. Documento presentado en el Curso Taller Internacional de Investigación Cualitativa, México: IPN/UNAM/UdM.

ANEXO 1

Guía del grupo de discusión para alumnos/tutelados

Preguntas centradas en el diseño curricular de la M. C. E.

¿Existen ambientes de aprendizaje colaborativo en la descripción de actividades de los programas de estudio de la Maestría en Ciencias del IIDE?

¿Tienen algún ejemplo en particular en el que crean que se practique el trabajo colaborativo en alguna de las clases de la M. C.?

¿Cuáles fueron las evidencias de desempeño que obtuvieron mediante la interacción y el aprendizaje entre estudiantes en las materias cursadas?

¿En el diseño de la maestría existen actividades específicas para la formación y la unión del equipo, preparándoles para las actividades de aprendizaje colaborativo?

Preguntas centradas en la relación alumno-maestro o tutor-tutelado

¿Cuáles son las fortalezas que tienen los tutores para que el aprendizaje se realice en un ambiente colaborativo?

¿Qué tipo de ayuda recibes o recibiste del tutor para la realización de tu trabajo de investigación?

¿En la relación alumno-tutor, se favorece una cultura de colaboración con los otros estudiantes?

¿En la relación alumno-tutor, existe el trabajo colaborativo?

¿En la relación alumno-tutor, hubo ayuda recíproca, o siempre era una ayuda de tipo unilateral del tutor al alumno?

¿Existe una definición en los roles de cada elemento del equipo y una meta común que se espere alcanzar?

Preguntas centradas en la responsabilidad del estudiante

¿Crees que tú tienes una parte de la responsabilidad para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo?

¿Qué tipo de interacciones tienes con tus compañeros con el fin de lograr un aprendizaje grupal?

¿Existen metas comunes en el grupo?

¿Qué piensas sobre el hecho de que el aprendizaje se realice en un contexto de colaboración?

¿Existe un apoyo mutuo entre estudiante, con el fin de lograr el conocimiento y desarrollar habilidades de trabajo en equipo? ´

¿Qué piensan sobre el hecho que la Maestría adopte este enfoque de aprendizaje colaborativo en su enseñanza?

ANEXO 2

Guía de la entrevista para docentes/tutores

Preguntas centradas en el diseño curricular de la M. C.

¿Existen ambientes de aprendizaje colaborativo en la descripción de actividades de los programas de estudio de la Maestría en Ciencias del IIDE?

¿Tiene algún ejemplo en particular en el que se practique el trabajo colaborativo en la materia que imparte en la M. C.?

¿Considera posible que se realice el programa de posgrado orientado a la enseñanza de la investigación científica con las formas y prácticas del aprendizaje colaborativo?

¿El diseño pedagógico de la M. C. está estructurado de tal forma que contribuya a las prácticas del aprendizaje colaborativo?

¿Cree que la modalidad semi-escolarizada, bajo la que se sustenta el programa de maestría del IIDE puede ser un impedimento para que la enseñanza se realice en un ambiente colaborativo?

Preguntas centradas en la relación y responsabilidad entre el maestro-alumno y tutor-tutelado

En su carácter de tutor y profesor, ¿de qué manera ha promovido que el aprendizaje de sus tutelados se realice con los principios del trabajo colaborativo?

¿Cuáles son los tipos de actividades colaborativas que realiza con sus estudiantes o tutelados?

¿En qué medida el trabajo del tutelado deberá complementar el trabajo del tutor?

¿De qué manera se definen los roles entre la pareja del tutor y tutelado con el fin de que las tareas se realicen con mayor eficacia?

Preguntas centradas desde la perspectiva de una posible adopción de la M.

C. de un enfoque colaborativo en su enseñanza

¿De qué manera cree que impacte en el aprendizaje del estudiante la utilización de estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo?

¿Cuáles son los beneficios del aprendizaje colaborativo?

¿Cuál es el rol que usted como tutor debe jugar con el fin de favorecer el aprendizaje colaborativo?

¿Piensa que el tutor deberá cumplir algunas competencias técnicas, profesionales e individuales para que el aprendizaje colaborativo en los estudiantes se vea favorecido?

¿Cuál sería la función del tutor para promover las prácticas de enseñanza en un ambiente colaborativo?

¿Qué evidencias de desempeño cree que serían las adecuadas en su materia desde la perspectiva de este enfoque?