

LA MODALIDAD TUTORIAL: UN PROBLEMA DE ENFOQUE Y DE CONTEXTUALIZACIÓN (El caso Colombiano)

Jairo Ramírez Bahamón
Vicerrector Académico
Universidad Surcolombiana

Casi siempre que se tratan los aspectos definitorios englobantes de la Educación a Distancia, no aparece incorporado el concepto de tutor de una manera expresa, o se le menciona simplemente como un medio de apoyo, o como un elemento más dentro de la red de comunicación que vincula al estudiante con la institución a distancia.

Hay que destacar sin embargo, que la mayoría de los estudios generales sobre la Universidad a Distancia reconocen la tutoría como un componente que siempre ha estado presente, así no se le tome como un factor ligado en forma dinámica a su desarrollo. Un estudio comparativo de universidades a distancia de varios continentes, que incluye experiencias latinoamericanas, resalta, por una parte, que el material impreso sigue siendo el material de base de las universidades a distancia, y por otra parte, que la figura del tutor también está presente en todos los casos estudiados. (Popa Lisseanu 1986, 159.)

Tomando como base estas consideraciones iniciales, pienso que no es aventurado afirmar que, a la luz de la literatura existente, la tutoría parece no constituir un elemento definitivo en los sistemas a distancia, pero que está presente en todas las universidades que ofrecen esta metodología, no importa donde estén ubicadas o cuáles sean sus características particulares.

Este escaso énfasis en la tutoría encontrado en la literatura encaminada a caracterizar la Educación a Distancia, obedece tal vez a la preponderancia de la escuela, o enfoque que ha acompañado al desarrollo de las universidades pioneras, y que se ha basado en tres premisas fundamentales:

- a) Considerar el aprendizaje individual por parte del estudiante como un objeto central del proceso educacional; aprendizaje que se puede desarrollar con éxito sin la presencia directa del instructor, en tanto haya facilidades para una adecuada comunicación no directa de ida y vuelta.
- b) Considerar la pertinencia de esta estrategia educativa con un enfoque industrial a gran escala, el cual permite utilizar con propiedad formas de aprendizaje individual sin la acción directa del docente.
- c) Considerar que los estudiantes a distancia suelen ser maduros y que el estudio no contiguo fomenta su independencia.

En apoyo a este enfoque, Holmberg ha expresado de manera contundente que los estudios a distancia son apropiados para grandes grupos; «resulta un derroche de tiempo y de recursos preparar un curso de estudios a distancia para un pequeño grupo de estudiantes, siendo posible hacer esto con un enfoque más amplio» (Holmberg 1985, 18).

El enfoque a gran escala no excluye el empleo de las sesiones «cara a cara», pero lo admite en tanto medida complementaria no obligatoria para el estudiante, ya que de otra manera podría desvirtuar el espíritu y las potencialidades del estudio a distancia. Esta práctica tutorial sólo se justificaría en los sistemas menos abiertos, aquellos en donde la finalización de un curso dentro de un período determinado, es una meta. La combinación del estudio a distancia con la instrucción oral directa, es mirada como el origen de dificultades que aún no se han resuelto favorablemente, como es la posibilidad de que constriña la iniciativa del estudiante y no lo incite a asumir su función de autoinstrucción, o el riesgo de que se convierta en una enseñanza de aula más o menos convencional y se pierda así un tiempo que puede ser destinado a la orientación y la asesoría.

Los modelos de Educación a Distancia en «pequeña escala», muy vinculados a las universidades convencionales, organizados en ellas a partir de un Departamento o Sección, son catalogados como «aplicación atípica» del estudio a distancia (Holmberg 1985, 136), dado que generalmente están acompañados de una insistencia en los períodos de asistencia cara

a cara; son además cursos que se inician y concluyen en fechas fijas, tienen un programa de trabajo fijo y presentan una marcada tendencia a adoptar la misma proporción instructor-estudiante de la convencional; estas condiciones serían totalmente contrarias a los métodos industriales que caracterizan normalmente los estudios a distancia.

No faltan sin embargo, incluso desde el seno de las mismas instituciones «a gran escala», algunas voces que reclaman la importancia, no sólo de tutoría en general, sino en particular del encuentro «cara a cara». Sewart, quien ha sido profesor y directivo de la Open University del Reino Unido, ha dicho que si bien el paquete instruccional puede incorporar apropiadamente el contenido de una materia, la interpretación de un curso es un aspecto que requiere la intermediación del instructor. (Cit. Popa Liseanu, 1986, 36.)

Especialistas como Lewis y Robinson y el propio Holmberg, coinciden en afirmar que uno de los rasgos más determinantes de la deserción en los sistemas a distancia es la experiencia de aislamiento e inadecuación de un régimen que es altamente despersonalizado, y no propicia la identificación con él (cit. Bermúdez, 1987, 43), lo cual pone de relieve la necesidad de una asesoría personal.

Literatura más reciente revela también un creciente interés por parte de los especialistas en el análisis y discusión sobre un enfoque más amplio de la tutoría, valga referenciar la opinión muy autorizada de García Garrido, al respecto:

La necesidad que las universidades a distancia sienten de individualizar o, mejor aún, de personalizar su enseñanza y de proporcionar a los alumnos ese «ambiente universitario» que les falta y que tan positivo resulta, exigirá probablemente propiciar mayores espacios de encuentro entre profesores y alumnos (lo que no significa, ciertamente, una vuelta a la enseñanza presencial). En este contexto, es probable que tanto el término «presencial» como el término «a distancia» acaben por resultar escasamente significativos (García Garrido 1989, 181).

Refuerza esta nueva tendencia la opinión de un especialista latinoamericano vinculado a una de las universidades pilotos en este continente:

La educación a distancia no ha demostrado todavía que se pueda educar exclusivamente a distancia. La tutoría, en mi opinión, no es un lujo, sino más bien una necesidad de que ciertas formas de continuidad siguen siendo indispensables. (Ramírez, C. 1989, 22.)

Esta diversidad de apreciaciones sobre el uso de la tutoría y/o sobre la modalidad que ésta adquiriera, está muy relacionada con la concepción que se tenga del significado y valor de la acción tutorial en los estudios a distancia, pero también se ve afectada por aspectos relativos a recursos técnicos y a costos; estos últimos guardan mucha relación con las características de los contextos.

Si la tutoría se concibe como una estrategia más que complementa, pero que no es indispensable para que se produzca el aprendizaje, las modalidades tutoriales no contiguas serán las más adoptadas; este énfasis corresponde con mayor propiedad a los modelos europeos, desarrollados en el fragor del auge tecnológico y, por lo mismo, ideados con una visión industrializada a gran escala. Pero si un programa tutorial es considerado, en forma tácita o explícita, como un medio de apoyo indispensable para el proceso de aprendizaje, la modalidad de tutoría «cara a cara» será sin duda la más adoptada; este énfasis corresponde a la mayoría de países latinoamericanos, en los que los estudios a distancia a nivel superior emergen más como producto de una vocación democratizadora que como consecuencia de un desarrollo tecnológico, caracterizado además, salvo algunas excepciones, por estar soportados en modelos de pequeña escala ¹.

La naturaleza y ámbito de acción de la tutoría puede variar entonces de un contexto a otro, o de una institución a otra según el modelo general de desarrollo de un sistema a distancia y según se considere la tutoría más o menos importante para el aprendizaje, pero dependiendo en todo caso de la observancia de factores como los siguientes:

- a) Las universidades «a gran escala», suelen establecer su énfasis en el uso de los medios tecnológicos de comunicación y en consecuencia privilegiar las formas tutoriales no directas, salvando así la no contigüidad y la independencia atribuibles a un modelo de tales características.
- b) En las experiencias a pequeña escala, basadas generalmente en modelos con énfasis en el texto escrito, y adscritas a instituciones con escaso uso de medios tecnológicos de comunicación, el modelo tutorial concreto estará más claramente definido o determinado por la calidad de este material escrito (García, Aretio, 1987, 3); es decir, a mayor calidad del material, menor uso de una tutoría cara a cara y viceversa.
- c) Operativamente la forma tutorial adoptada dependerá del tipo de

¹ Los resultados del estudio comparativo de Universidades Europeas y Latinoamericanas realizado por María de Jesús Bermúdez (UNA-Venezuela) confirman estos énfasis. *IN. «Aspectos operativos en las Universidades a Distancia»*. Kapeluz Venezolana. Caracas, 1987.

integración o combinación que se haga de la «instrucción a distancia» con las sesiones «cara a cara». Obedecerá esto a la planificación sistemática que asigne a cada uno de estos elementos tareas bien definidas en el proceso de estudio, advirtiendo que esta relación suele estar mediatizada por las condiciones concretas de los contextos.

Resulta favorable para aclarar el problema de la «integración» o «combinación» de distancia y presencialidad, introducir el concepto de «acciones de tutoría» u «organización tutora», según el cual los dos elementos no se extrapolan, sino que se colocan como componentes de un mismo eje de actividades, encaminadas a ayudar al estudiante en su estudio independiente.

Cuando hablamos de acciones de tutoría o de «organización tutora», interpretamos la tutoría como la acción que desarrolla sobre los estudiantes el autor a través de su texto, así como la acción de las personas que imparten orientación y asesoría, ya sea directa o indirectamente; este concepto amplio lo introduce Holmberg, quien ha dicho que «el estudio a distancia denota de la actividad de los estudiantes, la enseñanza a distancia de la organización tutora, particularmente la de sus autores y tutores». (Cit. Ramírez 1989, 19.)

El significado de organización tutora denota también que la acción de intermediación del docente se encuentra en la educación a distancia diversificada en las diferentes personas que participan en el proceso, «tan educador es el que aporta el contenido como el que elabora el diseño, el que prepara o el que corrige las evaluaciones, el que asesora en los Centros Académicos o el que actúa como tutor por teléfono o por correspondencia». (Cirigliano 1983, 20.)

El manejo pues de una noción amplia de organización tutora, permitirá ver con mayor claridad el origen de la diversidad de enfoques tutoriales, en cuanto comprendamos que la mediación entre el Centro y el alumno no está ligada a depender de la expresión directa, pero que tampoco la excluye; es ante todo un problema de enfoque, de recursos y de planificación, entendida como integración de diferentes alternativas de comunicación.

Quisiera sí aclarar que normalmente se pretende asociar «tutoría» con contacto directo o presencial, pero en los sistemas a distancia por razones de distancia, económicas u otras, se hace necesario utilizar la «tutoría no directa», entendiendo por ella toda acción o instrumento que permita superar la distancia en la necesaria presencia del tutor.

EL CASO COLOMBIANO

El sistema Colombiano de Educación a Distancia es un caso típico de desarrollo a «pequeña escala». La densidad de sus programas no revela una masividad tal que empuje a la adopción de formas industrializadas de educación. El promedio de alumnos por institución no supera los 1.500, y el promedio de estudiantes por programa apenas si llega a los 400.

Mucho tiene que ver con este tipo de desarrollo la opción tomada por las autoridades educativas del país, al diseñar un sistema de Educación a Distancia como una posibilidad abierta a las particulares iniciativas de las instituciones convencionales, sin recurrir a la fórmula de una universidad creada específicamente para ofrecer programas en esta metodología. Este origen y la relación permanente con las instituciones convencionales, transfieren a los programas a distancia uno de los rasgos característicos del modelo de expansión de la Educación Superior en el país, basado en la proliferación del número de instituciones, pero al mismo tiempo una baja densidad estudiantil de las mismas ².

En la generación de un sistema «a pequeña escala», también influye la ausencia de ciertas condiciones tecnológicas que son indispensables para el desarrollo de un modelo masivo de educación a distancia. En efecto, no disponer de redes eficientes de comunicación, de servicios de transporte y correos suficientemente abarcativos y ágiles, ni de una adecuada infraestructura para el diseño y producción de materiales, son en realidad serias limitaciones para un sistema «a gran escala»; algunas de estas carencias son propias de la realidad no sólo colombiana sino latinoamericana.

La dependencia frente a las instituciones convencionales, la baja densidad estudiantil y las carencias tecnológicas, son pues elementos que están en la base del sistema de educación a distancia en Colombia y de varios países latinoamericanos, lo cual determina la adopción formal de un modelo que tiene como soporte básico para el proceso de aprendizaje el material escrito.

Diseñados bajo este modelo, en los Programas a Distancia que ofrecen las instituciones de educación superior del país, el material escrito y la tutoría (especialmente la cara a cara), en la gran mayoría de los casos son los únicos medios con que cuenta el estudiante para su aprendizaje; por tanto, de la combinación o integración que cada institución haga de

² En Colombia hay actualmente 235 instituciones de Educación Superior y una población de 435.000 estudiantes, sin incluir los de programas a distancia, lo cual da una densidad de apenas 1.851 estudiantes por institución. En Distancia hay 70.000 estudiantes distribuidos en 45 instituciones.

estos dos medios depende el contar con sistemas más o menos eficaces de educación a distancia; teniendo en cuenta en todo caso, que los sistemas tutoriales en estos modelos de pequeña escala están más claramente determinados por la calidad del material escrito.

Dicho de otra manera, la calidad del medio escrito puede determinar la calidad, la intensidad y la naturaleza de la tutoría. Por esta misma razón, cuando ha fallado la primera (material escrito) las modalidades tutoriales de contacto directo o «cara a cara», tienden a generalizarse, con el agravante de que se centre la atención en mejorar la acción tutorial y se releguen, o no se atiendan con toda decisión, las debilidades del material impreso, acarreando consecuencias como el aumento indiscriminado de la presencialidad y la minimización de las ventajas del estudio a distancia para el aprender independiente.

El más reciente estudio sobre la práctica tutorial en Colombia (Ramírez, 1990) encontró que la mayoría de los programas tienden a privilegiar la modalidad de tutoría «cara a cara». Es claro que el uso de la presencialidad no está vedado en los sistemas a distancia, pero lo preocupante es la progresiva dependencia de esta práctica para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, además de la persistente recurrencia a la acción magistral detectada en varias instituciones, lo cual desvirtúa seriamente la esencia de la acción tutorial y del propio estudio a distancia.

El estudio en referencia, resalta como contradictorio que mientras las instituciones definen cada vez con mayor precisión una acción tutorial orientada hacia la facilitación del aprendizaje, hacia la asesoría y orientación del estudiante en apoyo al medio maestro, al mismo tiempo la práctica tutorial concreta tiende a desplazarse hacia un incremento de los contactos cara a cara, y administrativamente se presta la mayor atención a mejorar la acción del tutor en su relación directa antes que a aplicar correctivos en la calidad del material escrito.

Es cierto que las debilidades atribuibles a la calidad del material escrito pueden constituirse en un factor de gran incidencia en el incremento de la presencialidad, pero la solución no radicará en un mayor esmero para mejorar esa relación directa, a menos que se desconozca la naturaleza de los problemas que originan la creación de un programa a distancia; hacer caso omiso de este referente es plantear entonces la problemática en un contexto educativo diferente al de la Educación a Distancia.

Situando entonces el problema dentro del contexto que sirve de marco a esta reflexión (el de los estudios a distancia), es necesario llamar la atención de los responsables de los programas, para que orienten sus esfuerzos hacia la mejora del elemento determinante definido para nuestros modelos, es decir, hacia la mejora del material escrito.

Naturalmente que ésta no es una tarea fácil, que exige superar las prácticas que emanan de la proximidad de nuestros programas y tutores con los programas convencionales, superar las carencias en el desarrollo tecnológico con propuestas racionalizadoras e integradoras de recursos

interinstitucionales, y la más difícil, pero tal vez la más importante, es la de superar una situación cultural, que se traduce en este caso en la carencia de una tradición escrita evidente en nuestro país y Latinoamérica.

Es importante resaltar la urgencia de superar la carencia de una tradición escrita, por cuanto hay una estrecha relación entre los estudios a distancia y el material escrito; resulta claro que al convertir el saber en objetos (material escrito u otro), se hace también posible que ese saber sea atribuible a lugares lejanos, que es una característica esencial de la Educación a Distancia. En la educación convencional la calidad del docente y su efectividad es el factor determinante, pero en la educación a distancia es el material escrito el factor decisivo para el aprendizaje, que en este caso no se fundamenta en los maestros, sino en los materiales. (Toro, 1990, 32.)

Hay hechos que demuestran esta carencia de tradición escrita en estos países en desarrollo; un estudio de UNESCO-SOURCES³ manifiesta que el número de títulos publicados por los países desarrollados fue 2.74 veces mayor que los publicados en los países en desarrollo, teniendo éstos tres veces más población; comparando el número de títulos por millón de habitantes, América Latina y el Caribe están por debajo del promedio mundial y superados cuatro veces por los países desarrollados. Por otra parte, como expresa Bernardo Toro (1990), «no es aventurado decir que en nuestra educación prevalece la tradición oral», en donde los sujetos que se intercomunican están más dispuestos a contar las experiencias que a escribirlas, a oírlas que a leerlas.

Debe estar entonces en las prioridades de los responsables de nuestros sistemas a distancia, el dimensionar la incidencia de este problema estructural y la definición de estrategias para superarlo; pues se ha de tener en cuenta que todo saber que no sea objetivado (en forma escrita u otra), sólo podrá reproducirse presencialmente (persona a persona) y a través de estrategias orales, lo cual no es compatible con los estudios a distancia; por el contrario, el saber objetivado se hace accesible a un gran número de personas en lugares distantes, mediante estrategias diferentes a la presencialidad, como corresponde a un eficiente sistema de educación a distancia.

Si nuestros sistemas a distancia, montados sobre modelos a pequeña escala, con escasos soportes tecnológicos, basados (por lo menos formalmente) en el material escrito, no asumen con energía la tarea nacional de superar esta carencia de tradición escrita, muchos de sus programas terminarán por asimilarse a las formas semipresenciales o extramurales que precedieron hace unos lustros los estudios a distancia.

Deberán tener claro los responsables de los programas que una tarea

³ Citado por Bernardo Toro (1990) con base en la información de UNESCO-SOURCES, n.º 9, abril, París, 1990.

de tal magnitud ha de estar articulada necesariamente al esfuerzo de toda la estructura universitaria existente en el país, pues es a toda la universidad a la que le compete como una función prioritaria la de objetivar el saber de la sociedad, reproducirlo y mejorarlo; crear pues una tradición no puede ser posible mediante acciones aisladas; requiere de una actuación total y continua; pero es a su vez la estructura general de los sistemas a distancia la más llamada a ejercer un liderazgo en este campo, pues la naturaleza de la metodología exige la existencia de saberes objetivados; además es la más llamada a la ejemplarización, estableciendo como parte de su «rutina» la producción de material; así irá creando alrededor del estudiante —quien viene de un medio de tradición oral— un entorno de tradición escrita, dándole al futuro profesional esta nueva dimensión cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- BERMÚDEZ, María de J.: «Estudio descriptivo y comparativo de programas tutoriales en Universidades a Distancia». *Aspectos operativos en Universidades a Distancia*. Caracas. Kapelusz Venezolana, 1987.
- CIRIGLIANO, Gustavo: *La Educación Abierta*. Buenos Aires, Ateneo, 1983.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo: «Un modelo de la acción tutorial presencial». *A distancia* n.º 3. Madrid. UNED, 1983.
- GARCÍA GARRIDO, José L.: «Perspectivas de la Educación Superior a Distancia: Una visión internacional». *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Vol. I, n.º 3. Madrid. AIESAD, 1989.
- HOLMBERG, Borge: *La Educación a Distancia: Situación y perspectivas*. Buenos Aires. Kapelusz, 1985.
- POPA LISSEANU, Doina: *Un reto mundial: La Educación a Distancia*. Madrid. UNED, 1986.
- RAMÍREZ, B., Jairo y LÓPEZ, Nelson: «El tutor y el desarrollo de la capacidad investigativa en la Educación Superior a Distancia. Informe avance investigación auspiciada ICFES». *Proyecto Especial OEA-PREDE* 86. Neiva, 1980.
- RAMÍREZ, Celedonio: «La visión social de la Educación Superior a Distancia». *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Vol. I, n.º 3. Madrid. AIESAD, 1989.
- TORO, Bernardo: *La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura*. Documento en el seminario del mismo nombre. Bogotá, ICFES, 1990.