TESIS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
2024
321

Claudia Monserrath Sanchez Rocha

La tutoría bibliotecaria para los trabajos de titulación en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional (México)

Director/es
Agustín Lacruz, María Carmen
Orera Orera, Luisa

http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis

ISSN 2254-7606

Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza

Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

LA TUTORÍA BIBLIOTECARIA PARA LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN EN LA BIBLIOTECA GREGORIO TORRES QUINTERO, DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO)

Autor

Claudia Monserrath Sanchez Rocha

Director/es

Agustín Lacruz, María Carmen
Orera Orera, Luisa

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Información y Comunicación

2024

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

La tutoría bibliotecaria para los trabajos de titulación en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional (México)

Autora

Claudia Monserrath Sánchez Rocha

Directoras

Dra. Luisa Orera Orera

Dra. Carmen Agustín Lacruz

Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de l Ciencia
Doctorado en Información y Comunicación

Zaragoza, 2024

Resumen

Esta tesis parte de dos objetivos principales, el primero es profundizar en el desarrollo conceptual y práctico que ha tenido la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el trabajo de titulación, y el segundo es conocer la realidad de la tutoría bibliotecaria para trabajos de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco (México).

En la investigación pueden distinguirse dos etapas. En la primera, se lleva a cabo la fundamentación teórica de la tutoría en la educación superior y de la tutoría bibliotecaria en las bibliotecas universitarias dirigida a los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. De esta manera, se pone de manifiesto la concepción de la tutoría bibliotecaria como un servicio que se alimenta de la suma de la larga tradición que tiene la tutoría académica en las universidades, y del largo recorrido que tienen en las bibliotecas universitarias servicios tales como: el de referencia, la formación de usuarios y la alfabetización informativa, que pueden contribuir de manera relevante en la formación de los estudiantes .

En la segunda parte se realiza un estudio de caso dirigido a conocer la realidad de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, mediante una metodología de corte cualitativo basado en categorías, con la que se da voz a quienes participan de dicho servicio: al personal docente y bibliotecario, incluido el responsable de Departamento de Consulta y Servicios de Información del que forma parte la tutoría bibliotecaria, y a los estudiantes. A los primeros se les realizó una entrevista semiestructurada, mientras que al alumnado se le aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Tanto el guion de entrevista como el cuestionario derivan de las categorías iniciales. Con el registro de sus respuestas se obtuvieron las categorías emergentes y de la unión de estas con las iniciales se identificaron las categorías finales.

A partir de tales categorías se obtuvieron los resultados del estudio que llevan a hablar de cinco grandes temas: uno, la relevancia que tiene el modelo educativo, en este caso de la UPN, que distingue entre egreso y titulación, el primero corresponde a cubrir los créditos y el segundo a elaborar y defender el trabajo de titulación; también se discute el propósito que debe cumplir dicho trabajo.

Un segundo resultado corresponde a las carencias formativas detectadas en los estudiantes, relacionadas con la lectoescritura académica, la metodología de la investigación, la capacidad de realizar análisis y síntesis, el manejo de información académica y empleo de los estilos de citación. Se determinó en cuáles incide la tutoría bibliotecaria de manera directa e indirecta. En este punto también se exploraron los desafíos personales y las motivaciones que tienen los estudiantes para elaborar y concluir su trabajo de titulación.

En el tercero se abordó el concepto y la organización que tiene la tutoría bibliotecaria, centrándose en el desarrollo de habilidades informativas, la importancia del acompañamiento, la escucha y la empatía que se traduce en una relación de cuidado, desde una perspectiva ética que regule las relaciones y fortalezca la integridad e integración académica.

En el cuarto punto se trató la función de la tutoría bibliotecaria en la titulación y las consideraciones que tienen los participantes con respecto a: la incorporación de las actividades de la tutoría bibliotecaria en el currículo, la colaboración entre docentes y tutores bibliotecarios en los seminarios de titulación y la multitutoría para los trabajos de titulación. Finalmente, en el quinto punto se aborda el perfil de los tutores bibliotecarios, la valoración que tiene de su labor el personal docente y el alumnado, así como la satisfacción que experimentan de con su actividad y las necesidades de tipo material y de personal que tiene la tutoría bibliotecaria para lograr sus objetivos.

Tras los resultados obtenidos, la tutoría bibliotecaria se presenta como un servicio emergente que forma al estudiante en el manejo adecuado de la información necesaria para la realización del trabajo de titulación. Se trata de una relación de acompañamiento del estudiante por parte del tutor, que también toma en cuenta los aspectos emocionales implícitos en la realización del trabajo de titulación, siendo así la tutoría bibliotecaria lo que algunos participantes denominan un “apoyo integral”.

Palabras clave

Bibliotecas universitarias-Servicios, Trabajo de titulación, Tutoría bibliotecaria, Tutor bibliotecario, Estudio de caso, Egreso, México

Abstract

This thesis is based on two main objectives. The first one is to delve into the conceptual and practical development of library tutoring aimed at students preparing their degree work. The second one is to know the reality of library tutoring for degree work in the Universidad Pedagogica Nacional (UPN), Ajusco Unit (Mexico).

Two stages can be distinguished in this research. The first stage focuses on the theoretical foundation of tutoring in higher education and library tutoring in university libraries aimed at students carrying out their degree work. In this way, the conception of library tutoring is revealed as a service that is nourished by the sum of the long tradition that academic tutoring has in universities, and the long history of services such as the reference service, user training and the teaching of information literacy, which can contribute significantly to the training of students.

In the second stage, a case study aimed at understanding the reality of the library tutoring service in the Gregorio Torres Quintero Library is carried out through a qualitative methodology based on categories. This case study gives voice to those who participate in said service: to the teaching and library staff, including the head of the Departamento de Consulta y Servicios de Información that provides this service, and to the students. The teaching and library staff were interviewed in a semi-structured fashion, while a questionnaire with open questions was given to the students. Both the interview script and the questionnaire derive from a set of established initial categories. With the recording of their responses, a new set of categories was obtained and by combining these with the initial ones, the final categories were identified.

These final categories determined the results of the study, which in turn made possible the identification of five major themes. The first one is the relevance of the educational model, in this case of the UPN, which determines the distinction between “egreso” (i.e. earning as many credits as the Bachelor’s degree requires) and “titulación” (i.e. actually obtaining the diploma after completing the final thesis).

The second theme delves into the training deficiencies detected in the students when they are working on their final thesis. These deficiencies, that can be affected either directly or indirectly by library tutoring, have been observed in the students’ academic literacy,

research methodology, ability to carry out analysis and synthesis, management of academic information and use of citation styles. The personal challenges and motivations that students have when working on their final thesis were also a matter of interest.

The third theme addresses the concept of library tutoring, its organization, and the development of information skills. It also examines the supportive role performed by librarian tutors and its ethical aspects.

The fourth theme discussed the actual usefulness of library tutoring in the degree and the views that the people that partake in it (i.e. professors, librarian tutors and students) have regarding the inclusion of librarian tutoring activities in the curriculum, the collaboration between professors and librarian tutors in the pre-graduation seminar and the multitutoring activities regarding the final thesis.

Finally, the fifth and last theme revolves around the profile of librarian tutors, their satisfaction with their own work, and how both the professors and the students value their role. In addition to this, this theme delves into the deficiencies the library tutoring service currently presents in terms of both resources and personnel.

In sum, library tutoring is presented as an emerging service that trains the student in the proper management of the information necessary to carry out their final thesis. It is a relationship of accompaniment of the student by the librarian tutor, which also considers the emotional aspects implicit in the completion of the final thesis. It’s because of this that library tutoring can be defined, in the words of some of the participants, as “comprehensive support.”

Keywords

University libraries-Services, Final thesis, library tutoring, Librarian tutor, Case study, Graduation, Mexico

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a mi madre Rosa, quien tiene estudios de secundaria y que con doce años emigró a la Ciudad de México, dejando su siempre querido pueblo mazahua.

También está dedicada a mi abuela Pina, quien no aprendió a leer ni escribir, pero era sabia.

Y a los y las estudiantes que son la primera generación de su familia en acceder a la universidad.

Agradecimientos

Gracias a mis directoras por mantenerse estos cinco años a mi lado, por dedicarme tiempo, por compartirme sus conocimientos y por la comprensión que mostraron cuando mi salud mental se vio deteriorada.

Gracias al alumnado, al personal bibliotecario y docente que ha participado en esta investigación, sin su intervención no habría sido posible.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, donde he realizado todo mi ejercicio profesional, por otorgarme una beca para hacer el doctorado. Espero poder retribuir cuanto me ha dado.

Gracias a las instituciones públicas españolas, en especial a Zaragoza Vivienda, porque me dio seguridad, estabilidad y tranquilidad en uno de los aspectos esenciales de la vida humana que actualmente es de los más frágiles: la vivienda. Viví por cinco años en un piso de alquiler asequible para estudiantes.

Gracias a mi familia y a las amistades que me acompañaron a la distancia, su presencia ha sido invaluable.

Gracias a las mesachas y mesaches que se han convertido en mi familia, por siempre todo mi cariño.

Un profundo agradecimiento a mi compañero aragonés, por el apoyo, las enseñanzas y los cuidados.

Tabla de contenido

Índice de tablas 15

Índice de figuras 17

Capítulo 1 Introducción 19
1.1 Justificación 20
1.2 Preguntas de investigación 22
1.3 Objetivos 23
1.4 Metodología 24
1.5 Estructura de la tesis 26

Capítulo 2 La tutoría en la educación superior 33
2.1 Aproximaciones conceptuales: coaching, mentoría, asesoría, orientación y tutoría 35
2.1.1 Coaching 35
2.1.2 Mentoría 37
2.1.3 Asesoría 41
2.1.4 Orientación 43

2.2 La tutoría en el contexto universitario 47
2.2.1 Cultura de la tutoría 54
2.2.2 Dimensiones de la tutoría 57
2.2.3 ¿Quién ejerce la tutoría? 59

2.3 Modalidades de la tutoría en la educación superior 62
2.3.1 Tutoría grupal 63
2.3.2 Tutoría individualizada 65
2.3.3 Tutoría de pares 68

2.4 Tipos de tutoría en la educación superior 69
2.4.1 En el ingreso a la universidad 70
2.4.2 A lo largo de la formación universitaria 71
2.4.3 Al final de la carrera universitaria, como paso previo a la incorporación laboral 73

2.5 Reflexiones en torno a las críticas de los programas de acompañamiento en educación superior 74
2.6 Tutoría en los trabajos de titulación de las carreras universitarias 77
2.6.1 Diferencias entre grado y posgrado 79
2.6.2 Desafíos que conlleva la realización de una investigación para la titulación 79

2.6.2.1 Desintegración académica 82
2.6.2.2 Espacios de socialización 83
2.6.2.3 La investigación como producto no muestra el sinuoso camino 84
2.6.2.4 Identidad asociada a la investigación que se realiza 89
2.6.2.5 Dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial 92
2.6.2.6 Todo menos la tesis o procrastinar 93
2.6.2.7 Vacío legislativo 94
2.6.2.8 Antecedentes familiares 96
2.6.2.9 Otros desafíos 97
2.7 Ética de la actividad tutorial 99
2.7.1 Ética profesional 101
2.7.2 Aproximación a algunas teorías de fundamentación ética profesional 103

2.7.3 Códigos de ética profesional 109
2.7.3.1 Códigos ética profesional basados en principios en educación 113
2.7.3.2 Principios éticos vinculados a aspectos que manifiestan la complejidad de la interacción tutorial 117
2.7.3.2.1 Principio de no maleficencia: límites y relaciones múltiples 118
2.7.3.2.2 Principio de beneficencia: reciprocidad 122
2.7.3.2.3 Principio de respeto a la autonomía 125
2.7.3.2.4 Principio de justicia 127
2.7.3.2.5 Principio de fidelidad y compromiso 129
2.7.3.2.6 Principio de integridad: expectativas en la tutoría 133
2.7.3.2.7 Seguridad 136
2.7.3.2.8 Confidencialidad 140
2.8 Multitutoría para los trabajos de titulación 141
Capítulo 3 La tutoría bibliotecaria en las bibliotecas universitarias 157
3.1 Evolución de la biblioteca universitaria hasta llegar al modelo actual 158
3.2 La integración de la biblioteca en la universidad 161
3.3 Vinculación bibliotecaria con la investigación y la docencia 163
3.3.1 La investigación consolidada en la universidad 163
3.3.2 Vinculación de la biblioteca con la docencia 168
3.3.3 Trabajo de titulación de grado 172
3.4 Los servicios de referencia, formación de usuarios y alfabetización en información 178
3.4.1 El servicio de referencia 179
3.4.2 Formación de usuarios y alfabetización informativa 186
3.5 Formación bibliotecaria ante los nuevos retos 196
3.5.1 Formación bibliotecaria permanente 197
3.5.2 Perfiles emergentes del personal bibliotecario 198
3.5.3 Del apoyo a la participación y colaboración 205
3.5.4 Valor y reconocimiento del personal bibliotecario. Visibilizar todo el trabajo 209
3.5.4.1 Trabajo emocional bibliotecario 210
3.6 Aproximación al concepto de tutoría bibliotecaria 214
3.6.1 Conservar el término tutor 215
3.6.2 Integración de la tutoría bibliotecaria en la cultura y el dispositivo institucional 217
3.6.3 Dimensiones presentes en la tutoría bibliotecaria y la respuesta a los desafíos del trabajo de titulación 218
3.6.4 Características de la tutoría bibliotecaria y las potenciales críticas 223
3.6.5 Modalidades de la tutoría bibliotecaria 225
3.6.6 Multitutoría como posibilidad bibliotecaria 226
3.6.7 Aspectos éticos de la tutoría bibliotecaria 227
3.6.7.1 Aproximaciones éticas basadas en principios para la tutoría bibliotecaria 228
3.6.8 La tutoría bibliotecaria como espacio de encuentro, participación y colaboración con la docencia 236
3.6.9 Manejo de la información en el marco de la tutoría bibliotecaria 238
3.6.10 Valoración y reconocimiento de la tutoría bibliotecaria 241
Capítulo 4 Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional. Contexto y metodología 245
4.1 Contexto del estudio de caso 245
4.1.1 La Universidad Pedagógica Nacional 246

4.1.1.1 Obtención del título de licenciatura en la UPN 251
4.1.1.2 Reglamento e instructivos de titulación de las licenciaturas 253
4.1.1.3 Licenciaturas ofertadas en la UPN Unidad Ajusco 257
4.1.1.3.1 Licenciatura en Administración Educativa 258
4.1.1.3.2 Licenciatura en Educación Indígena 262
4.1.1.3.3 Licenciatura en Pedagogía 264
4.1.1.3.4 Licenciatura en Psicología Educativa 267
4.1.1.3.5 Licenciatura en Sociología de la Educación 270
4.1.1.4 El trabajo de titulación en las licenciaturas 273
4.1.2 La Biblioteca Gregorio Torres Quintero 275
4.1.2.1 Las colecciones de la biblioteca 277
4.1.2.2 Los servicios de la biblioteca 279
4.1.2.3 Primero pasos de la tutoría bibliotecaria en la BGTQ 281
4.2 Estudio de caso sobre la tutoría bibliotecaria. Metodología 285
4.2.1 Fases del estudio de caso 287
4.2.1.1 Fase preactiva: fundamentos epistemológicos 287
4.2.1.1.1 Categorías iniciales 288
4.2.1.1.2 Participantes 296
4.2.1.1.3 Instrumentos del estudio caso 302
4.2.1.2 Fase interactiva 308
4.2.1.2.1 Toma de contacto con los participantes 308
4.2.1.2.2 Realización de las entrevistas 310
4.2.1.2.3 Aplicación de cuestionario 313
4.2.1.3 Fase postactiva 313
4.2.1.3.1 Categorías emergentes 314
4.2.1.3.2 Categorías finales 318
Capítulo 5 Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Resultados 321
5.1 Modelo educativo de la UPN y realización del trabajo de titulación 321
5.1.1 Egreso y titulación 321
5.1.2 Metas en los seminarios de titulación 326
5.1.3 Tiempo estimado para la titulación 334
5.2 Carencias formativas, necesidades y motivaciones de los estudiantes. Incidencia de la tutoría bibliotecaria 339
5.2.1 Carencias formativas relacionadas con el trabajo de titulación 340
5.2.2 Desafíos personales de los estudiantes relacionados con el trabajo de titulación 350
5.2.3 Motivaciones de los estudiantes para concluir el trabajo de titulación 356
5.3 Concepto y organización de la tutoría bibliotecaria 360
5.3.1 Desarrollo de habilidades informativas 361
5.3.2 Relación de cuidado: acompañamiento, escucha y empatía 364
5.3.3 Esfuerzo ético constante 375
5.3.4 Difusión y procedimiento 380
5.3.5 Fortalecimiento de la comunicación e integración académica 386
5.4 Función de la tutoría bibliotecaria en la titulación 389
5.4.1 Incorporación de la tutoría bibliotecaria al currículo 389
5.4.2 Colaboración en el contexto de los seminarios de titulación 393
5.4.3 Multitutoría para los trabajos de titulación 403
5.5 Perfil de los tutores bibliotecarios: valoración, satisfacción y necesidades 413

5.5.1 Valoración de docentes y estudiantes 415
5.5.2 Satisfacción de los tutores bibliotecarios 421
5.5.3 Necesidades de la tutoría bibliotecaria 426

Capítulo 6 Conclusiones y futuras líneas de investigación 443
6.1 Conclusiones 443
6.2 Futuras líneas de investigación 449

Referencias 451

Anexos 473
Anexo I Categorías iniciales comunes a los cuatro actores derivadas del desarrollo teórico 473
Anexo II Guion de entrevista al responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información 477
Anexo III Guion de entrevista a tutores bibliotecarios 479
Anexo IV Guion de entrevista a docentes 481
Anexo V Cuestionario a estudiantes 483
Anexo VI Carta de solicitud de permiso para la realización del estudio a la directora de la biblioteca 485
Anexo VII Carta de consentimiento informado de participación en la investigación 489
Anexo VIII Cuadro de registro de entrevista 491
Anexo IX Categorías emergentes de los cuatro actores 493

Índice de tablas

Tabla 1 Actividades de acompañamiento, aspectos representativos y diferenciadores. 45
Tabla 2. Programas educativos impartidos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. 258
Tabla 3 Categorías iniciales 289
Tabla 4 Categorías emergentes 315
Tabla 5 Categorías finales 319

Índice de figuras

Figura 1 Modalidades de tutoría en educación superior 69
Figura 2 Malla curricular de Administración Educativa 259
Figura 3 Malla curricular de Educación Indígena 262
Figura 4 Mapa curricular de Pedagogía 264
Figura 5 Mapa curricular Psicología Educativa 268
Figura 6 Mapa curricular Sociología de la educación 270

Capítulo 1 Introducción

Las bibliotecas universitarias y sus servicios deben evolucionar para adecuarse a las necesidades que derivan de las dos funciones clave que ejercen las universidades: la docencia y la investigación. En este contexto, la respuesta que los servicios bibliotecarios universitarios deben dar a las diferentes demandas está en continuo desarrollo y requiere personal cualificado, que responda a nuevos y adecuados perfiles profesionales, así como disponer de los medios necesarios para prestar los servicios requeridos.

La tutoría bibliotecaria dirigida a los trabajos de titulación que se aborda en esta investigación, permite adentrarse en un servicio concebido para responder a las necesidades de información de los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. Y todo ello, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes y los desafíos que imponen los diferentes contextos sociales y económicos a los que pertenecen. Para poder integrarse plenamente en la institución, el servicio de tutoría necesita la estrecha colaboración entre el personal docente y bibliotecario, así como la concienciación de las propias autoridades universitarias.

La integración de los esfuerzos institucionales en la formación y soporte del alumnado para su permanencia, egreso y titulación es fundamental, pues la unión de programas y la vinculación de los diferentes actores educativos impacta de manera positiva en los estudiantes.

Las características de los servicios bibliotecarios responden a los diferentes momentos por los que atraviesa la formación universitaria. En el caso de la tutoría bibliotecaria que aquí se trata, se centra en el último periodo, cuando los estudiantes deben elaborar su trabajo de titulación, que suele ser la primera investigación que realizan y por ello conlleva nuevos desafíos para los estudiantes en general, pudiendo pesar más sobre unos que otros. Pues no solamente se involucra la formación previa recibida, sino también su situación vital.

Por todo lo anterior, se espera que esta investigación sea de interés y que aporte ideas a la discusión en el ámbito bibliotecario y pedagógico, en el que participe personal bibliotecario y docentes de los seminarios de titulación, así como tutores de toda índole y en general a estudiantes que realizan un trabajo de titulación y necesitan aliados.

1.1 Justificación

A lo largo de la formación universitaria, los estudiantes de licenciatura o de grado adquieren conocimientos y habilidades propios de las correspondientes disciplinas, sin embargo, el trabajo de titulación muchas veces los confronta consigo mismos y con aquello que no lograron afianzar; no solamente en relación con conocimientos teóricos y prácticos disciplinares, sino con el manejo de información académica y el posicionamiento crítico y analítico que deben asumir. Además, les resultan poco familiares cuestiones emocionales implicadas en la realización de una investigación; al percatarse de estas carencias pueden ver mermada su confianza y desistir, dejando inconcluso su proceso formativo al no realizar el trabajo para obtener la titulación[1].

De manera particular el trabajo de titulación y en general la investigación, forman parte del proceso formativo de los estudiantes de las universidades (en mayor o menor medida), pero también se vuelve parte de su proyecto de vida, por lo que hay una implicación no solamente académica sino también personal; ambas, no puede desvincularse.

Aunque tradicionalmente las actividades de tutoría han sido ejercidas por docentes, la propuesta de la figura del tutor bibliotecario es posible y se puede sumar a los programas ya existentes en las instituciones universitarias, especialmente a las relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación. Dicha suma busca un trabajo colaborativo, de coordinación de esfuerzos y comunicación entre diversos agentes: el docente, el asesor del trabajo de titulación y el bibliotecario. Al realizar dicha vinculación, la comunidad

[1] A diferencia de lo que ocurre en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en muchas universidades de México el egreso y la titulación no son lo mismo, debido a que el trabajo de titulación no tiene créditos asignados y se considera que los estudiantes han egresado cuando han aprobado todas las asignaturas con créditos. Esto se desarrolla con mayor profundidad en el capítulo 4.

estudiantil que realiza el trabajo de titulación se vería favorecida y las bibliotecas universitarias, fortalecidas.

Por otro lado, pese a que existen figuras como el bibliotecario integrado, el bibliotecario de enlace, así como numerosos servicios altamente especializados que son ampliamente reconocidos en las bibliotecas universitarias porque atienden a las diferentes comunidades en diferentes momentos de su formación, hablando de forma general, el servicio de tutoría es todavía un servicio emergente, por ello la literatura relacionada con el mismo es prácticamente nula. Por lo tanto, con este trabajo se investiga sobre un tema poco tratado, que requiere una mayor profundización.

La intención es ampliar las posibilidades de la biblioteca misma, y por ende del personal bibliotecario al promover mayor cercanía con estudiantes que están en un momento crucial de su formación, o sea, mientras elaboran el trabajo de titulación o el Trabajo Fin de Grado (TFG)[2]. Es importante destacar que, gracias a dicha cercanía, la tutoría tiene la cualidad de ser una actividad gratificante tanto para tutores como para estudiantes.

La naturaleza de los servicios de información propios de las bibliotecas universitarias muchas veces está enfocada en tener interacciones momentáneas y no una interacción sostenida en el tiempo que lleve a una intervención del desarrollo del estudiante. Adjudicar al personal bibliotecario una actividad de acompañamiento para la que no fue formado constituye un problema en sí mismo, puesto que una actividad de tal naturaleza le exige un conocimiento sobre los fundamentos de la tutoría y sobre los principios éticos para guiar su comportamiento.

Cabe señalar que la génesis de la investigación que aquí se desarrolla está en un programa de tutoría desarrollado en el año 2014 en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), impulsado por la dirección, en el que el personal referencista comenzó a dar acompañamiento a estudiantes de licenciatura que

[2] En la Universidad Pedagógica Nacional, donde se realiza el estudio, la denominación del trabajo que sirve al estudiante para titularse, se denomina *trabajo de titulación*, mientras que en el EEES, el trabajo que sirve para titularse se denomina *Trabajo Fin de Grado*.

realizaban los trabajos de titulación, por lo que puede afirmarse, sin lugar, a dudas, que esta iniciativa fue pionera. El programa se dio como respuesta a los bajos índices de titulación, sin embargo, no hubo capacitación al personal ni un plan detallado de las actividades a desarrollar, por lo que cada uno de los referencistas lo desempeñó de acuerdo con el entendimiento que tenía sobre tutoría. Posteriormente y de manera paulatina se realizaron esfuerzos para darle sustento y realizar acciones comunes, hasta ahora su fundamentación continúa siendo una necesidad y en esa línea se desarrolla este trabajo.

Esta investigación se guía por las preguntas y objetivos de investigación que se presentan en los apartados siguientes.

1.2 Preguntas de investigación

Esta investigación se ha planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué fundamentos teóricos propios del ámbito educativo deben ser considerados en la formulación teórica de la tutoría bibliotecaria y su puesta en práctica?
2. ¿Cuáles son los desafíos y carencias académicas relacionadas con el trabajo de titulación que tienen los estudiantes, en los que puede intervenir la tutoría bibliotecaria?
3. ¿Cuáles son las habilidades informativas que los estudiantes deben desarrollar para la realización de su trabajo de titulación?
4. ¿Cuáles son las consideraciones éticas que deben estar presentes en las relaciones que se dan en torno a la tutoría bibliotecaria?
5. ¿Es posible hablar de colaboración con los profesores de seminario de titulación y los tutores bibliotecarios, tomando en cuenta las diferentes nociones que hay sobre el trabajo de titulación?
6. ¿Por qué es relevante hablar de multitutoría para estudiantes de grado que elaboran el trabajo de titulación?
7. ¿Cómo se ha reconfigurado el perfil del personal bibliotecario que ha transitado a la tutoría bibliotecaria y de qué manera ha impactado en la satisfacción profesional de los tutores bibliotecarios?

8. ¿En qué sentido es valorada y reconocida la tutoría bibliotecaria por docentes y estudiantes y cómo impacta en la percepción de la biblioteca en su conjunto?
9. ¿Cuáles son las necesidades y requerimientos de la tutoría bibliotecaria para desarrollarse de manera óptima?

1.3 Objetivos

Derivados de las preguntas de investigación, los objetivos que quieren lograrse con esta investigación se dividen en generales y específicos, y son los siguientes:

A. Objetivos generales:

1. Profundizar en el desarrollo conceptual y práctico que ha tenido la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el trabajo de titulación.
2. Profundizar en el conocimiento de la realidad de la tutoría bibliotecaria para trabajos de titulación en la UPN, Unidad Ajusco

B. Objetivos específicos

Los objetivos específicos, derivados de los objetivos generales, son los siguientes:

1. Identificar los desafíos y carencias académicas de los estudiantes relacionados con el trabajo de titulación en los cuales puede incidir la tutoría bibliotecaria.
2. Realizar una aproximación al desarrollo de habilidades informativas en estudiantes desde una perspectiva crítica.
3. Reconocer la complejidad presente en la relación de acompañamiento entre tutores bibliotecarios y estudiantes.
4. Identificar los principios éticos que deben estar presentes en la tutoría bibliotecaria.
5. Identificar las formas de colaboración entre docentes y tutores bibliotecarios en función de la concepción del trabajo de titulación.
6. Fundamentar la importancia de la multitutoría para estudiantes que realizan el trabajo de titulación.
7. Comprender el desarrollo del perfil e identidad del tutor bibliotecario y el impacto que tiene en su satisfacción profesional.

8. Explorar el valor y reconocimiento que ha tenido la tutoría bibliotecaria entre los docentes y estudiantes y el impacto que tiene en la percepción de la biblioteca en su conjunto.
9. Establecer las necesidades y requerimientos de la tutoría bibliotecaria para su completa integración institucional.

1.4 Metodología

La metodología que sigue está investigación se desarrolla en torno a dos etapas, no obstante, la primera, que es una revisión crítica de las fuentes, se prolonga en la segunda, que es el estudio de caso.

— En la primera etapa se trabaja para lograr una fundamentación teórica de todos los temas tratados en la tesis que así lo requirieran. Para ello, se ha localizado, seleccionado, contrastado y analizado la bibliografía existente que se ha considerado más relevante. Dicha metodología ha sido aplicada para elaborar los capítulos 2 y 3. En el caso del segundo, se realiza una discusión conceptual en la que se identifican las modalidades y tipos de tutoría, que pueden darse en el contexto universitario. Al mismo tiempo se revisan fuentes de información que se centran en los desafíos que conlleva la realización del trabajo de titulación. En cuanto a la ética en la tutoría, se trabaja con documentación de corte filosófico que permite una discusión analítica y crítica. Por su parte, en el capítulo 3 se estudian los servicios de información en bibliotecas universitarias que guardaran similitudes con la tutoría bibliotecaria, se pone especial atención en recoger algunas iniciativas realizadas y dadas a conocer por diferentes universidades de distintos países, tanto de habla española como angloparlantes, pues en estos últimos hay una mayor tradición en servicios de información especializados adaptados a diferentes comunidades.

— En la segunda etapa se fundamenta y realiza el estudio de caso, que es de carácter cualitativo con enfoque de estudio de caso único: la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el trabajo de titulación en la UPN. Su propósito es dar voz

a los participantes y registrar sus opiniones, perspectivas, intereses y relaciones. El estudio de caso permite la articulación de teoría y práctica para ampliar los conocimientos que ya se tienen e incluso modificarlos por medio de un análisis crítico. A través del mismo, se pretende realizar aportes de tipo teórico y práctico para que la tutoría bibliotecaria pueda consolidarse y ser replicada en otros contextos. A continuación, se describe el diseño de la investigación:

El diseño del estudio de caso incluye:

- Seleccionar la biblioteca en la que se va a desarrollar la investigación: que en este caso es la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

- Determinar quiénes van a ser los sujetos participantes, de acuerdo con sus funciones y de su participación en la tutoría bibliotecaria. En esta investigación es el responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información, los tutores bibliotecarios, los docentes y los estudiantes que cursan los seminarios de titulación en los dos últimos semestres de la carrera.

- Establecer las fases del estudio considerando la particularidad y el contexto donde se realiza.

- Diseñar las herramientas que se van a emplear. Las cuales incluyen: entrevistas semiestructuradas (anexos II, III y IV), cuestionario (anexo V) y diario de campo.

- Fijar las categorías iniciales derivadas de los capítulos teóricos (con las que se diseñan las herramientas) (anexo I). Una vez aplicado el cuestionario y hechas las entrevistas se realizan los registros y se identifican las categorías emergentes (anexo II). Finalmente, de la unión de ambas surgen las categorías finales.

- Hay una fase final, en la que tras el desarrollo de la investigación, se redacta la memoria de la investigación que recoge los resultados de la investigación.

1.5 Estructura de la tesis

La investigación, además de la Introducción, numerada como capítulo 1, consta de otros 4 capítulos: capítulo 2 con título: "La tutoría en la educación superior", capítulo 3, titulado: "La tutoría bibliotecaria en las bibliotecas universitarias"; capítulo 4: "Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional. Contexto y metodología" y capítulo 5: "Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Resultados". A ellos se suma el capítulo 6, dedicado a las conclusiones derivadas de la investigación y a las líneas futuras de investigación que se abren con este estudio. A esto acompañan las referencias en estilo APA 7 edición[3] y los anexos.

El cuerpo del estudio, constituido por los capítulos 2, 3, 4 y 5, puede dividirse en dos partes claramente definidas. Una primera parte (capítulos 2 y 3) dedicada a exponer la fundamentación teórica de la tutoría académica y de la tutoría bibliotecaria. La segunda parte (capítulos 4 y 5) presenta el estudio de caso. A continuación, se describe con más detalle cada una de las partes y los capítulos que las conforman).

En el capítulo 2, se revisan los conceptos que guardan relación con el de *tutoría*, entre ellos están: *coaching, mentoría, asesoría y orientación,* describirlos permite tener precisión en medio de una diversidad conceptual muy cercana. Una vez teniendo clara la diferencia se situa la tutoría en el contexto universitario y se aborda la cultura de la tutoría, sus dimensiones y también se habla de quién la ejerce. Se da cuenta de que en dicho contexto puede ser realizada bajo diferentes modalidades: grupal, individualizada y de pares; además, a su vez tiene diferentes tipos que dependen del momento en que se ejerce, como

[3] El uso de este estilo de citación responde a la familiaridad que se tenía con investigaciones previas. Y pese a que se inició con la 6ª edición que incluía el lugar de publicación de las monografías, posteriormente se optó por continuar con la 7ª que prescinde de dicho dato, pero que corresponde a la versión actualizada del manual de publicaciones de la American Psychological Association.

en el ingreso a la universidad, a lo largo de la formación universitaria, en los trabajos de titulación y al final de la carrera universitaria para preparar a los estudiantes al ingreso en el ámbito laboral.

Debido a la temática de esta investigación, se pone especial atención en la tutoría para los trabajos de titulación y se profundiza en los desafíos que supone realizar dicho trabajo, pues para muchos estudiantes puede ser la primera investigación que realizan. Entre los desafíos se cuenta la desintegración académica, los espacios de socialización, la elaboración de un producto académico que no siempre da pistas del camino recorrido y por tanto no ayuda a dar una idea a otros estudiantes de lo que se pueden esperar; también se aborda la identidad asociada a la investigación que se realiza, el tiempo de dedicación, la procrastinación, los vacíos legislativos de las universidades que regulan los procesos de titulación, los antecedentes familiares, entre otros. En el capítulo se profundiza en todos ellos, pues tenerlos en cuenta permite comprender hasta qué punto los estudiantes necesitan de acompañamiento.

En este capítulo se incluyen también las críticas realizadas en torno a los programas de acompañamiento en educación superior y el cuidado que se debe poner en evitar el asistencialismo o hacer dependientes a los estudiantes, en este sentido también se dedica un amplio espacio a la reflexión ética en la actividad tutorial. Se abordan diferentes aproximaciones teóricas de fundamentación ética profesional como los códigos de ética, y los principios éticos en relación con aspectos que dan cuenta de la complejidad que conlleva la interacción tutorial.

El capítulo concluye con el abordaje de la *multitutoría* para los trabajos de titulación, noción que es ampliamente discutida porque aporta una posibilidad de actuación de múltiples actores en la supervisión de los trabajos de titulación. Y se da como respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes y a las ventajas que supone contar con múltiples apoyos y perspectivas en la realización del trabajo. Por supuesto, la multitutoría sirve de amparo a la tutoría bibliotecaria, por lo que resulta fundamental su desarrollo.

En el capítulo 3, se discute el modelo actual de la biblioteca universitaria y su integración en la universidad, así como la vinculación que guarda con la investigación y la docencia, también se aborda la importancia que tiene en relación con el trabajo de titulación. Posteriormente, se revisan los servicios de información especializados que suelen estar presentes como el servicio de referencia, la formación de usuarios y la alfabetización informativa que se consideran los antecedentes de la tutoría bibliotecaria.

En este capítulo también se aborda la formación bibliotecaria permanente y los perfiles emergentes que debe asumir el personal bibliotecario ante los retos que se plantean en las bibliotecas universitarias actuales. De acuerdo con esta lógica, se discute la importancia que supone para el personal bibliotecario pasar del apoyo a la participación y colaboración con docentes, así como dar visibilidad a todo el trabajo que realizan, incluído el trabajo emocional, con el fin de llegar a más usuarios, dar valor a lo realizado y ganar reconocimiento.

Hacia el final del tercer capítulo se aborda el concepto de tutoría bibliotecaria desde el marco de la integración académica y como parte del dispositivo institucional que da respuestas a los desafíos que supone la realización del trabajo de titulación a estudiantes y personal docente. Se reitera la multitutoría como una opción factible, que toma en cuenta los aspectos éticos revisados en el capítulo anterior, para abrir espacios de encuentro, participación y colaboración con docentes y tutores académicos (supervisores). Además, se profundiza en lo referente al manejo de información, aspecto central en la tutoría bibliotecaria. Su abordaje parte de tres perspectivas diferentes que se retroalimentan, en donde se da importancia no solamente a la información, sino a las características, circunstancias y necesidades de los usuarios, en este caso estudiantes que realizan el trabajo de titulación. Como se ve, la unión del capítulo 2 y 3 justifican teóricamente la tutoría bibliotecaria.

Como se ha señalado, con el capítulo 4 inicia la segunda parte de la investigación dedicada al estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la BGTQ, de la UPN Unidad Ajusco. El

capítulo se divide en dos partes, la primera se dedica a la descripción del contexto en el que se sitúa el estudio de caso y la segunda, a la metodología seguida.

En el contexto se describen las características de la UPN, institución mexicana fundada en 1978, así como los procesos de obtención del título de licenciatura, regidos por un Reglamento general y por instructivos de titulación individuales de cada una de las licenciaturas ofertadas en la UPN, entre las que se cuentan: Administración Educativa, Educación Indígena; Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Una vez revisado el contexto institucional, se describe el contexto particular donde se desarrolla el estudio: la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, se describen las colecciones con las que cuenta, los servicios y además se da cuenta de los primeros pasos que dio la tutoría bibliotecaria.

En la segunda parte del capítulo 4 se describe la metodología del estudio de caso sobre la tutoría bibliotecaria, y se detalla cada una de las tres fases que sigue. En la fase preactiva se toman en cuenta los fundamentos epistemológicos, de los que derivan las categorías iniciales, se describen los participantes y se diseñan los instrumentos del estudio caso que incluye la entrevista semiestructurada, el cuestionario a estudiantes y el diario de campo.

En la fase interactiva se establece la comunicación con los participantes y se da la negociación con estos para la aplicación de los instrumentos y realizar los registros. Se les dan a conocer los detalles de la investigación, la manera en que será preservada la confidencialidad, el anonimato y el tratamiento que tendrán los datos (anexo VII). Finalmente en la fase postactiva, se realizan los registros de las entrevistas al responsable del departamento, los tutores bibliotecarios y los docentes; para dicho registro se empleará una tabla (Anexo VIII) propuesta por Hernandez Sampieri et al. (2006) y Morse (2005). Por otro lado, también se sistematizará la información aportada por los estudiantes en los cuestionarios.

En cada una de las fases se identifican y seleccionan categorías, es decir, elementos que guardan similitudes y que permiten el análisis y la interpretación (Morse, 2005; Gibbs,

2012). En la fase preactiva, se extraen las *categorías iniciales* que parten de la fundamentación teórica, y que sumadas a los objetivos y preguntas de investigación, permiten la realización del diseño de los guiones de las entrevistas y el cuestionario. Una vez realizadas las entrevistas, los registros de las mismas y aplicado el cuestionario, se identifican las *categorías emergentes*, es decir, elementos que no hayan sido considerados previamente. De la agregación y vinculación de las categorías iniciales y emergentes se obtienen las *categorías finales*. Las cuales constituyen los temas en torno a los que se elabora el siguiente capítulo.

En el capítulo 5, se vincula lo desarrollado en los capítulos previos, y se divide en cinco grandes temas que abarcan cada uno de los aspectos recogidos en el estudio de caso, aquí se presenta la voz de los participantes de manera colectiva e individual. El primer tema se refiere al modelo educativo de la UPN que da marco a los procesos de egreso y titulación, se aprecian las metas que los docentes se establecen en los seminarios de titulación en relación el trabajo que deben realizar los estudiantes y se observan las diferencias que hay entre las licenciaturas. Además, se revisan los tiempos estimados que dan los docentes para la titulación, que como ya se dijo se distingue del egreso (superación de las asignaturas con créditos), aquí queda patente que dicha distinción tiene un impacto importante en la elaboración del trabajo de titulación. El segundo tema del capítulo 5, ofrece las respuestas sobre las carencias, las necesidades formativas y las motivaciones que tienen los estudiantes para elaborar el trabajo y obtener la titulación. Al hablar de esto, en el estudio también se exploraron los desafíos personales a los que se enfrentan, es decir, no se desvincula lo académico de sus circunstancias personales, pues tal como se estudió en los capítulos previos, el trabajo de titulación plantea a los estudiantes un desafío en todos los órdenes.

En el tercer apartado del capítulo se describe el concepto, la organización, la difusión y el procedimiento de la tutoría bibliotecaria con los aportes de los participantes, se advierte la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades informativas para que los estudiantes elaboren el trabajo de titulación, pero también para que ganen confianza en sí mismos con respecto a sus habilidades académicas y fortalezcan su visión crítica. Cabe mencionar que

la tutoría bibliotecaria tiene la virtud de dar acompañamiento en el desarrollo de dichas habilidades, que conlleva escucha y empatía, es decir, hay una relación que se ha denominado *relación de cuidado*, la cual lleva consigo un esfuerzo ético constante que se extiende a estudiantes y docentes. Esto da paso al fortalecimiento de la comunicación e integración académica, tan necesaria para lograr uno de los grandes desafíos institucionales de la UPN: la titulación de los estudiantes que egresan.

El cuarto apartado aborda la función que puede adquirir la tutoría bibliotecaria en la titulación, considerando su incorporación en el currículo, colaborando con los docentes de los seminarios de titulación, o bien conformando la multitutoría para los trabajos de titulación

En el último apartado del quinto capítulo, se muestra la valoración que tienen los docentes y estudiantes de la tutoría bibliotecaria y la correlación que hay con la satisfacción que experimentan los tutores bibliotecarios. En esta última parte se identifica con claridad cuáles son las necesidades y los requerimientos que tiene el servicio y el personal bibliotecario para optimizarlo, para mantenerlo y para que llegue a todos los estudiantes que lo requieren. Entre ellas está tener formación complementaria y continua, así como el aumento del número de tutores bibliotecarios, puesto que la falta de personal ha llevado a que no se haya podido llegar a las cinco licenciaturas, a que haya un desequilibrio en la atención de los turnos matutino y vespertino, y a que no se realice una evaluación y sustento documental de la tutoría bibliotecaria. En relación con las necesidades, se aprecia la falta de una reconfiguración de los espacios bibliotecarios para adecuarlos a los requerimientos que exige el acompañamiento que conlleva la tutoría bibliotecaria.

La investigación se cierra con el capítulo 6, en el cual se responde a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados. Además, se exponen las futuras líneas de investigación que proponen llevar a la tutoría bibliotecaria a otros momentos y contextos, y a profundizar en ciertos temas para fortalecerla, robustecerla y contribuir a desarrollar su concepto. Al final de la tesis están las referencias y los anexos.

Capítulo 2 La tutoría en la educación superior

El concepto *tutoría* es polisémico y no tiene un único significado, los diferentes acercamientos conceptuales suelen poner énfasis en uno u otro aspecto de los muchos que considera la tutoría, entre ellos: la formación integral de los estudiantes, la preparación para el desempeño de una profesión, la relación tutor y estudiante o lo concerniente a las políticas educativas.

También existen otros conceptos cercanos con los que suele equipararse, de ahí que el propósito de este capítulo sea profundizar en dicha diversidad conceptual y determinar aquello que le da identidad a la tutoría, para posteriormente reflexionar sobre lo que se requiere en la educación superior, específicamente cuando se trabaja con estudiantes que se encuentran realizando su primera investigación. Para finalmente vincular el término tutoría con las bibliotecas universitarias.

Existen diversos conceptos con los que se relaciona la tutoría, entre ellos: *mentoría*, *asesoría*, *orientación*, *dirección*, *coaching*, etc. Tales conceptos comparten rasgos o propósitos e incluso perfiles de quien los ejecuta; por tal motivo, entender esta diversidad enriquece la discusión y permite profundizar en sus objetivos. En el primer apartado de este capítulo se explica a qué se refiere cada concepto y por qué se elige la tutoría como actividad central en esta investigación.

En un apartado posterior se aborda la tutoría en el contexto de la educación superior. En él se explica la cultura de la tutoría, que tiene que ver con todo aquello que hace la institución para que esta actividad cobre sentido en diferentes espacios, y así, sean puestos en marcha diversos dispositivos para la correspondiente titulación. A su vez, se exploran los antecedentes, las modalidades (individual, grupal y de pares) y la tipología (de carrera: ingreso, a lo largo de la formación, para la titulación, en la conclusión y la incorporación laboral) que adquiere la tutoría según la necesidad que se plantee.

La singularidad que se pretende con lo anteriormente señalado, especialmente lo concerniente a la identificación de necesidades por parte de los estudiantes, es que el bibliotecario se involucre en la actividad tutorial que exige de sí no solamente dominar las habilidades del uso de la información y conocer en profundidad las colecciones y a los usuarios, sino también buscar el desarrollo de habilidades relacionadas con el acompañamiento a los estudiantes que realizan el trabajo de titulación así como el reconocimiento del impacto que puede tener su labor en una institución de educación superior. Una vez identificados los tipos de tutoría y sus características en el ámbito universitario, se pone especial atención en el acompañamiento para las titulaciones universitarias.

La tutoría puede ser considerada como una compleja interacción entre tutor y estudiante, pues la influencia del primero tiene impacto en la motivación y emociones del segundo. Cuando dicha interacción se dirige a la realización del trabajo de titulación, el conocimiento de los desafíos que conlleva su realización es fundamental. El tutor ayuda a identificar aquellos desafíos ocasionados por la propia institución, por la inexperiencia del estudiante y por lo que implica la actividad investigativa. Entre los desafíos que se identifican en este capítulo están: la desintegración académica, el imaginario en torno al trabajo de titulación, los vacíos legislativos e incluso la procrastinación.

Este reconocimiento permite al estudiante reconfigurar, a través de la comunicación y el modelado del tutor, las emociones y la falta de conocimiento sobre una materia que puedan resultar paralizantes y que le impidan llevar a buen término sus objetivos. Con esto se entiende que la interacción y el conocimiento de los desafíos que conlleva la investigación, juegan un papel imprescindible y por tal motivo, debe ponerse atención en ellos cuando se realiza el acompañamiento.

Por otro lado, los aspectos éticos siempre son relevantes porque regulan y ofrecen a los participantes confianza mutua en el encuentro; por este motivo, en este capítulo se aborda la deontología de la tutoría.

Finalmente, se analizan diferentes perspectivas como la multitutoría, que busca la coordinación de actividades y la participación de diversos profesionales para brindar a los estudiantes enfoques integrales que propicien la equidad y la inclusión, para que permanezcan en la universidad y aumente su esfuerzo y compromiso académico.

2.1 Aproximaciones conceptuales: coaching, mentoría, asesoría, orientación y tutoría

De manera general, la *tutoría* se describe como una guía, ayuda, asesoría, orientación y especialmente un *estar ahí*, por lo que dicha actividad conlleva un acercamiento que busca impactar en el tutorando con la presencia, con el estar; visto de este modo parecería que la acción va en un solo sentido, sin embargo, en los siguientes apartados se verá que no es así, pues hay un impacto mutuo entre tutor y estudiante. Por otro lado, descripciones conceptuales así de generales pueden resultar insuficientes para definir la labor tutorial.

Por tal motivo, se ahonda en diferentes conceptos que pueden parecer iguales, entre los que se encuentran: *coach*, asesor, orientador, mentor y tutor; realizar esto permite aclarar los propósitos que persigue esta investigación y del mismo modo, ayuda a sustentar la elección de la tutoría como actividad idónea en el contexto que aquí se plantea.

2.1.1 Coaching

Para Wisker et al., (2012) el *coaching* y la mentoría suelen ser empleados como sinónimos, sin embargo, presentan diferencias; estas se encuentran en la procedencia conceptual, en quién realiza la actividad, así como en la práctica que lleva a cabo, aunque las dos se refieren a relaciones activas centradas en el aprendizaje y la formación.

Sobre el *coaching*, los autores explican que está centrado en objetivos y metas específicas, las cuales incluyen la identificación del problema que requiere el foco de atención, así como la superación de éste; lo que exige el desarrollo de destrezas y flexibilidad para el cambio. Según explican García y Martín (2016) nace del mundo deportivo y el éxito de las metas está en un compromiso voluntario, no forzado.

Entre los objetivos que persiguen las técnicas del coaching, están: alentar una actitud positiva, reconocer las fortalezas y los talentos, exteriorizar y ser conscientes de las expectativas propias, así como encontrar sentido y utilizar lo que se aprende.

La metodología que sigue exige cinco pasos: primero, el diagnóstico de la situación; segundo, la descripción de la situación deseada; tercero, un plan de acción; cuarto, mantenimiento de la situación en el tiempo y finalmente la medición de los resultados (García y Martín, 2016). En estos cinco pasos es posible reconocer coincidencias con la asesoría, la orientación y la tutoría, especialmente en lo concerniente a un plan de acción.

Algunos de los éxitos que tiene el *coaching*, es que los resultados pueden ser medidos con relativa facilidad. Eso significa que la evaluación no supone un problema, pues el diagnóstico de la situación y tener clara la meta que se quiere alcanzar en un tiempo previsto, hacen que sea implementado constantemente en contextos profesionales y siempre en relación con lo personal, donde se espera un cambio de actitud en positivo (Ugarte citado en Valero Moya, 2019). Como se verá en los siguientes apartados, la conversación, es decir, la comunicación, es crucial en una interacción de acompañamiento.

Por otro lado, aunque todas las iniciativas aquí expuestas buscan impactar de manera positiva en los estudiantes, no pueden dejarse de lado las críticas. En el caso del coaching, existen importantes críticas relacionadas con su procedencia deportiva y empresarial (que habla de clientes), así como con la ambigüedad con que se ejecuta y las deficiencias de su fundamento teórico para el ámbito universitario.

Las críticas exponen que esta práctica favorece una lógica de mercado que se introduce en espacios que habían ofrecido resistencia, como es el caso de las universidades, asociando al estudiante con un cliente que es un consumidor y que requiere determinados conocimientos y habilidades para adaptarse al mercado de trabajo, desfigurando con esto la formación educativa crítica y reflexiva (Ruíz Callejón, 2015, p. 15):

> Las políticas de calidad y excelencia, al menos como se vienen implementando, no fomentan precisamente el coaching educativo. Por otro lado, ciertas técnicas de coaching pueden acabar inoculando un ideario economicista y empresarial, o una concepción ilusa y narcisista de felicidad.

Esto no puede obviarse o dejarse de lado, el *coaching* tiene un fundamento relacionado con el mercado, incluso aunque tenga "buenas intenciones", su pertinencia en la educación superior solamente cobra relevancia si logra sostenerse por encima de lo mercantil. Y en el mismo sentido, cada iniciativa: asesoría, orientación o tutoría necesita planificación y sustento considerando múltiples factores, por ejemplo, los recursos con los que cuenta la institución, pero también los problemas latentes. Las críticas se tratarán con mayor profundidad apartados más adelante.

2.1.2 Mentoría

El *mentor*[4] se caracteriza por supervisar y guiar el desarrollo de una persona por un periodo de tiempo siguiendo una determinada trayectoria o incluso un estilo. Es una persona con más experiencia que el tutelado, sirve como modelo porque ya ha atravesado por ciertas circunstancias que le han brindado experiencia y además ésta ha sido reflexionada. A diferencia del *coaching*, no se centra únicamente en adquirir un título o cumplir una meta, sino en desarrollar habilidades y hábitos que lo lleven a tener una conducta ejemplar y valores humanos sobresalientes (Guerrero Huertas, 2016).

En el ámbito educativo el mentor guía al estudiante para que adquiera destrezas y le ayuda a reforzar sus estrategias personales para afrontar diferentes situaciones, sentido de valía personal y éxito. Con esto se espera que pueda corregir problemas y deficiencias y así adaptarse a su contexto académico.

Algunas de las características imprescindibles del mentor que le ayudan a vincularse con el estudiante son: saber identificar y comprender la identidad del estudiante, proveerle apoyo

[4] Como anécdota, cabe señalar que el término mentor se retoma de la Odisea, el poema épico de Homero, en donde se narra que antes de partir a la guerra de Troya, Ulises encomienda la educación de su hijo Telémaco a Méntor, que en realidad era la diosa Atenea con figura humana (se le atribuye sabiduría, justicia, conocimiento de la guerra y la estrategia, entre otras virtudes). Según se narra, Méntor brinda a Telémaco guía y consejo en ausencia de su padre (Burg, 2010).

emocional y social. Crear vínculos entre los propios estudiantes y otros profesionales. También conocer las metas que tiene e identificar los recursos que le pueden ayudar a cumplirlas (Gutiérrez citado en Guerrero Huertas, 2016). El mentor pone especial cuidado en las reglas que lo asocian al estudiante, para no entrar en conflicto con sus valores personales o profesionales.

Por su parte, Pinzón Barrios y Ortíz Fonseca (2016) explican cinco roles que el mentor debe cumplir. Rol de profesor, encargado de modelar e informar al estudiante sobre los temas que se abordan en la mentoría; rol de promotor, que protege, apoya al estudiante; rol de consejero, que se esmera en escuchar, informar y aclarar y, por último, rol de motivador que ayuda a afirmar e inspirar al protegido.

Cabe señalar que la mentoría ha sido ejercida en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo al reconocer que muchas veces la voz, los deseos, intenciones, intereses y necesidades de los estudiantes no son escuchados, lo que puede llevar a que se encuentren solos e incomprendidos.

Por otro lado, desde el contexto ejecutivo y gerencial también se han realizado aportaciones referentes a la mentoría para el desempeño profesional. Algunos de los autores que han tratado el asunto como De Janasz et al. (2003) y Smith-Jentsch et al. (2019), explican cómo una red de profesores puede ayudar a mejorar las competencias necesarias para desarrollarse en ambientes universitarios y profesionales complejos, cambiantes y que plantean desafíos constantemente. Por lo que un único mentor es insuficiente, transitar a la mentoría colegiada, puede lograr el desarrollo de competencias interpersonales, lograr mayor satisfacción personal, mejorar el sentido de identidad personal, favorecer la claridad de roles y competencia, así como ver los valores y el comportamiento ético en acción.

Un aspecto clave en estas interacciones es la socialización, ya que como los autores señalan, algunas organizaciones lamentan que a pesar de que los estudiantes adquieren títulos especializados, carecen de habilidades sociales importantes, por ejemplo, comunicativas y de relaciones interpersonales, necesarias para el desempeño profesional.

Por lo que proponen la construcción de *redes de mentoría* (denominadas también *constelación de mentores*). Reconocen que las complejidades y los desafíos del entorno contemporáneo cambiante hacen que el modelo maestro-aprendiz-mentor sea insuficiente; por lo que los individuos deben considerar confiar no solo en uno, sino en múltiples y diversos individuos que propicien el desarrollo necesario. Para ello De Janasz et al. (2003) señalan cinco estrategias dirigidas a quienes están interesados en tener múltiples mentores y construir relaciones profesionales y afectivas de calidad.

Primero, el estudiante debe ser el protegido perfecto, esto supone invertir tiempo y energía para que la relación de mentoría crezca y madure, basándose en la confianza y el respeto mutuos. También participar en redes 360º, fomentando las relaciones con quienes tienen experiencia, pero también con quienes son primerizos. Comprometerse a construir, evaluar y ajustar su red cada determinado tiempo, para lo cual es importante realizar un análisis cuidadoso de qué competencias se desea desarrollar e identificar a los mentores que pueden brindar ese apoyo. Por otro lado está el desarrollo de conexiones diversas que permitan tener perspectivas múltiples y diversas que fomenten la creatividad y la innovación. Finalmente, ser capaz de asumir que el cambio es inevitable y todo llega a su fin, por lo que se debe tener claro que la dinámica puede cambiar con el tiempo, y es importante naturalizarlo y asumir esto como algo normal para que la relación se mantenga sin convertirse en algo frustrante o nocivo (De Janasz et al., 2003).

Con respecto a la relación entre un mentor y un protegido, Smith-Jentsch el al. (2019), explican que puede ser tan estrecha que se necesita estar al tanto de cómo se desarrolla y de aquellos aspectos que pueden llevar a que se vuelva nociva, especialmente por el grado de influencia que existe debido a que el protegido ve a su mentor como un modelo a seguir, las duras críticas pueden en realidad erosionar la confianza en sí mismo.

Smith-Jentsch et al. (2019), sin referirse de manera particular a las instituciones educativas, señalan que hay ocho diferentes tipos de mentores en el ámbito de las organizaciones, entre ellos: el mentor ausente, que mantiene una distancia física y emocional con el estudiante; el mentor de baja inteligencia emocional, a quien la motivación le resulta complicada, por lo

que tiene menos probabilidades de satisfacer la necesidad de aceptación y aliento del estudiante. También está el mentor distanciado, que no propicia encuentros con los estudiantes y estos solamente se benefician si acuden preparados y usan el tiempo de manera eficiente.

Un aspecto que se revela clave para los autores que se refieren a los diferentes tipos de mentores, y que resulta crucial en esta investigación, es que las relaciones se pueden tornar nocivas, por ello, es conveniente para el protegido contar con toda una red de mentores, cuyas fortalezas en conjunto satisfagan sus distintas necesidades, y así lograr un desarrollo integral: académico, profesional y personal. Según Smith-Jentsch et al. (2019, p. 255):

> Tener más de un mentor al que pueda acudir en busca de apoyo, experiencia e información reducirá la pérdida de tiempo y energía para cada miembro de su red, reduciendo la posibilidad de que un miembro de la red se convierta en un mentor ausente (…). [A su vez] su red de mentores debe revisarse periódicamente para determinar si se necesita ayuda adicional o si algunas relaciones se han vuelto nocivas.

A medida que se desarrolla la formación educativa y la carrera profesional, se requiere de un grupo de mentores que brinden no solo orientación, sino también otros tipos de apoyo, como el social y el emocional.

Un aspecto desafiante que se puede atravesar al contar con una red de mentores, es que hay quienes tienen dificultades para gestionar múltiples relaciones de tutoría, pues el tiempo y la energía emocional necesarios para iniciar y mantener los vínculos con quienes tienen estilos de trabajo y personalidades muy diferentes, podrían ser excesivos, especialmente a la luz de las crecientes demandas de desempeño. Según Scandura (citado en Janasz & Sullivan, 2004), puede ocurrir además, que cuanto mayor sea el número de relaciones de tutoría, mayor será la probabilidad de que una o más sea disfuncional. En el mismo sentido, es conveniente considerar que si bien varios mentores pueden estar dispuestos a participar en una red de mentores, puede haber un punto de rendimientos decrecientes, ya que demasiadas personas en una red pueden obstaculizar el establecimiento de confianza, el apoyo, la información y la asistencia.

Sin embargo, si esto ocurre, un estudiante con múltiples mentores tiene la opción de buscar el apoyo de otro mentor en su red. Con lo cual, tener múltiples mentores que brinden apoyo en más de un dominio puede mejorar el potencial de amortiguamiento de los múltiples roles del protegido (Baruch y Barnett citados en de Janasz & Sullivan, 2004).

Como puede verse, un solo profesional es insuficiente para las múltiples necesidades que tienen los estudiantes a lo largo de su formación, de ahí la importancia de contar con diversos profesionales que asuman un rol dentro de una red. Para esto es imprescindible la actitud proactiva de los estudiantes, pero fundamentalmente es la institución educativa la encargada de brindar los mecanismos para que este cuente con distintos programas de acompañamiento. En los cuales se realicen cuestionamientos como ¿existe un número óptimo de mentores? ¿Existe una combinación óptima de mentores que brindan asistencia para saber por qué, cómo y quiénes pueden ayudar en el desarrollo de determinadas competencias? (De Janasz & Sullivan, 2004).

Para finalizar este apartado, cabe señalar que no existe una definición formal y consensuada de mentor, al igual que otras figuras de acompañamiento, dicha falta se relaciona con el énfasis y diversidad en torno a las actividades que realizan, así como a los atributos que se les adjudican. Por esta razón, el término mentor suele emplearse de manera intercambiable con entrenador, patrocinador y colega, pero estos roles pueden involucrar tipos muy diferentes de relaciones y apoyos (De Janasz & Sullivan, 2004). Esto acentúa la necesidad de una discusión conceptual, no solamente para el mentor, sino para el tutor y en concreto para la tutoría bibliotecaria, que será abordada en el capítulo siguiente.

2.1.3 Asesoría

La asesoría se ha impulsado dentro del ámbito educativo para mantener y construir una relación que le permita al estudiante expresarse y así, evitar la deserción y el abandono escolar. De acuerdo con Lucarelli (2012, p. 149):

> Su implementación se basa en repensar las prácticas académicas y elaborar estrategias a los obstáculos que se presentan (…). Se trata de generar espacios de trabajo y de

> aprendizaje particular en el que confluyen las preocupaciones, problemáticas y obstáculos de los alumnos. Se espera que a partir de la interacción directa sea posible un diálogo y proceso reflexivo que posibilite tanto la construcción del conocimiento (…) como la autonomía del sujeto.

El término *asesor*, suele vincularse con un experto que da consejo, guía o asistencia. Sin embargo, en el contexto educativo esto no es efectivo, como sí lo es una relación cooperativa y por eso Abal de Hevia (2012, p. 27) reconoce que:

> (...) se requiere ponerse en el lugar del otro para generar la comprensión y valorización de lo que el otro hace, con reconocimiento de su validez y de sus esfuerzos (…). Esta modalidad no prospera si es ejercida desde un encuadre directivo; en su lugar requiere la constitución de una trama vincular profunda que incluya componentes institucionales, cognitivos y también afectivos.

Los tres componentes mencionados pueden propiciar un vínculo profundo, pero también la posibilidad de que tanto estudiantes como tutores mantengan el entusiasmo, la predisposición a comprometerse y la búsqueda de desafíos; tanto de manera individual como grupal.

El asesor tiene algunas características personales como la flexibilidad, la accesibilidad, la sinceridad, la espontaneidad y una actitud abierta, además tiene la capacidad de resolver dudas o problemas con creatividad, así como comprender las necesidades de los demás, debido a que puede ponerse en el lugar del otro[5].

Como puede apreciarse, las actividades que desarrolla el asesor requieren no solamente de una base de conocimientos bien estructurados, sino de la capacidad de comprometerse con el estudiante, lo que implica habilidades y deseos personales, pero también una colaboración de la institución para que facilite su actividad, la apoye y valore. Esto significa crear espacios para su puesta en marcha, e incorporarla al resto de actividades institucionales.

[5]El término *asesor*, también suele emplearse en el contexto de la educación a distancia, se entiende como el vínculo institucional que guía gracias a sus conocimientos pedagógicos y disciplinares.

2.1.4 Orientación

La *orientación* en educación es un tema que toca muy de cerca a las bibliotecas, debido a que en estos espacios suele haber un servicio de orientación. Aunque en este apartado se realiza una explicación desde la perspectiva de la educación en el siguiente capítulo se verá la orientación desde el enfoque bibliotecológico.

La orientación en la educación consiste en un proceso continuo y sistemático que considera todos los aspectos de las personas. Busca el desarrollo y la búsqueda de estrategias de prevención, tanto en lo personal, impulsando al máximo las capacidades, habilidades, potencialidades y competencias de los y las estudiantes; así como en lo social y en lo referente a su formación profesional. Para esto, considera la implicación de los diferentes actores educativos, entre ellos: profesores, y supervisores; también, las personas de su entorno próximo: familia y amigos, así como otros profesionales. Suele realizarse de manera individual, de forma directa o indirecta y tiene como una de sus prioridades la resolución de problemas y por ello, suele iniciarse cuando surge alguna eventualidad en la vida de los estudiantes que dificulta su desempeño académico (Sánchez Pérez, 2018).

Este proceso debe realizarse a la par de la formación educativa, lo cual es vital para que no sea una intervención aislada, sino que impacte en el rendimiento y aprovechamiento académico y la satisfacción personal y social. Por ello, pone especial atención en eliminar circunstancias o modificar condiciones ambientales; y estimular la fortaleza emocional para que los estudiantes aprendan a hacer frente a las adversidades que los puedan colocar en situaciones de riesgo (Álvarez Bisquerra et al. citados en Sánchez Pérez, 2018).

Otro de los aspectos fundamentales de la orientación es que facilita la incorporación social, lo cual es clave cuando se ingresa en una profesión. De ahí la importancia de considerar el contexto en el que está ubicado el estudiante.

Como se ha visto, la orientación no es trabajo solamente del orientador, sin embargo, este debe llevar a cabo algunas tareas específicas, por ejemplo organizar y planificar la orientación; participar en la elaboración del diagnóstico psicopedagógico y asesorar a la

comunidad educativa. Como también ocurre con la tutoría y asesoría, en la orientación se pone cuidado en derivar a los especialistas aquellos casos cuya atención sobrepase las competencias de los orientadores.

Quienes diseñan e implementan estas acciones suelen ser diferentes profesionales de la institución educativa, que pueden trabajar de forma individual pero también coordinada con otras áreas a las cuales se puede derivar a los estudiantes.

Como puede verse, la puesta en marcha de un programa de acompañamiento requiere de un enorme compromiso de la institución, en la contratación de personal especializado, en la formación de quienes ya laboran ahí, el diseño y evaluación que necesariamente implica la inversión de recursos a largo plazo. Y todo esto, a su vez, debe estar en concordancia con las políticas educativas que estén siendo adoptadas en la región, que impulsan el desarrollo de marcos teóricos, reflejando así las investigaciones al interior de las instituciones educativas.

Como se ha visto, en el universo del acompañamiento existen diversas propuestas para llevar a cabo tal actividad, todas ellas tienen aspectos comunes, mientras que sus diferencias son en general sutiles y no siempre identificadas. Una vez realizado el análisis y como propuesta se puede señalar que en el *coaching* se tiene una meta bien definida y se motiva al estudiante para que ponga toda su atención en lograrla. En el caso de la mentoría, se enfatiza el aspecto de modelar, ya que el mentor suele ser reconocido como alguien con mayor experiencia y con una trayectoria significativa que puede brindar conocimiento, apoyo y guía al estudiante, busca el desarrollo de habilidades y hábitos por medio del ejemplo. En cuanto a la asesoría, se da cuando hay un aprendizaje particular que requiere ser tratado o reforzado, para ello se propician espacios de diálogo y se pretende la independencia del estudiante. Por su parte, la orientación es un proceso con dos vertientes, una de ellas es que puede iniciarse a causa de una eventualidad, lo que implica la resolución de algún problema, y la otra es que facilita la incorporación social en un ámbito profesional. Finalmente, la tutoría, de acuerdo a lo revisado hasta el momento, busca formar, prevenir y ayudar a decidir, por lo que enfatiza una parte intelectual académica y

otra emocional personal. En el cuadro que se presenta a continuación se exponen las diferencias.

Tabla 1 Actividades de acompañamiento, aspectos representativos y diferenciadores.

	Coaching	**Mentoría**	**Asesoría**	**Orientación en educación**	**Tutoría**
Objetivos	Cumplir con objetivos y metas específicas Desarrollo de destrezas	Desarrollar habilidades y hábitos para tener una conducta ejemplar y basada en valores	Guiar el aprendizaje independiente, y vincular al estudiante con la institución	Resolver problemas que suelen iniciarse debido a alguna eventualidad	Formar, informar, prevenir, ayudar a decidir
Medios que emplea	- Diagnóstico de la situación actual - Identificar la situación deseada - Plan de acción - Medición de resultados	- Supervisar y guiar - Informar, proteger, apoyar, motivar, fungir como modelo	- Planificación de actividades académicas -Generación de espacios de trabajo y de aprendizaje particular	- Proceso continuo y sistemático que considera todos los aspectos del estudiante	- Planeación y mantenimiento en el tiempo del acompañamiento
Características de la relación Con el alumnado	- Alentar la actitud positiva - Reconocer talentos y expectativas	- Relación estrecha con estudiantes. - Desarrollar habilidades sociales (comunicación y relaciones interpersonales)	- Interacción y diálogo que posibilite la construcción del conocimiento. - Compromiso	- Facilitar la incorporación social, especialmente para la integración profesional	- Aborda cuatro dimensiones: intelectual-cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de Wisker, et al. (2012); Valero Moya (2019); Guerrero Huerta (2016); Pinzón Barrios y Ortíz Fonseca (2016); Smith Jentsch, Sullivan y Ford (2019); Lucarelli (2012); Abad de Hevia (2012); Cháves Carballo y Gutiérrez Escobar (2008); González Pineda y Jara Arancibia (1998); Sánchez Pérez (2018); Merlo Vega (2009); González Pérez y Solano Chía (2015); Quintanal y Miraflores (2013).

Quienes están al frente de estas actividades, es decir, el coach, el mentor, el asesor, el orientador y el tutor pueden compartir características, y en ese sentido tampoco es del todo posible ofrecer un perfil detallado. Los aspectos comunes son: contar con experiencia, conocimiento del área de estudio, disposición para compartirlo, tener habilidades de

enseñanza, interés en socializar y escuchar asertivamente. Todo ello con el fin de motivar el desarrollo intelectual académico, profesional, personal y social del estudiante.

Dichos aspectos muchas veces llevan a que los términos se empleen de manera indistinta, a veces incluso como sinónimos. Esto puede ocurrir en cualquier programa de acompañamiento, entre otras cosas porque no se ha desarrollado el fundamento teórico necesario que respalde el concepto empleado, así como cada actividad que se llevará a cabo, en otras palabras, hay ambigüedad tanto en el perfil como en la operatividad.

El problema conceptual y operacional no se aloja únicamente en los términos tratados hasta el momento, en el siguiente apartado donde se detalla la tutoría, se observa cómo el desafío en su manejo persiste, el concepto de tutoría “es complicado, ya que existen varias definiciones y el fenómeno parece no estar organizado”(Cruz Flores de la et al., 2011, p. 196). La falta de unidad conceptual lleva a que las definiciones se configuren en términos de los atributos, propósitos, funciones y actividades de los tutores. Los autores afirman que de no esclarecer esto cuando se pone en marcha un programa, los objetivos y resultados se ven afectados.

Por otro lado, también depende desde qué disciplina se dé la aproximación, ya que tiene un significado diferente en los negocios, la psicología y la pedagogía, esto puede ser especialmente revelador, ya que en esta investigación la tutoría se relaciona con la bibliotecología, específicamente en las bibliotecas universitarias. Por lo que no puede olvidarse que “el no contar con conceptos claros y definiciones operacionales consensuadas, por lo menos en cada campo donde tiene lugar la tutoría, pueden limitar el entendimiento y utilidad de la investigación empírica” (Cruz Flores de la et al., 2011, p. 202).

2.2 La tutoría en el contexto universitario

En el apartado anterior se abordó el coaching, la mentoría, la asesoría y la orientación con el fin de conocer algunas de sus características más significativas, a continuación se revisan las diferencias que guardan con la tutoría.

La tutoría en el contexto universitario ha estado presente a lo largo del tiempo con diferentes nombres y propósitos, su objetivo ha sido promover la calidad de la formación por medio de diversas actividades institucionalizadas.

La complejidad de la realidad educativa en las instituciones de educación superior ha llevado a que diferentes actores asuman un papel activo para dar respuesta a los desafíos que se presentan, por ejemplo, el abandono y deserción escolar, los bajos índices de egreso y titulación, así como la mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Con ello, se ofrece a los estudiantes una formación integral que esté basada en el reconocimiento de su contexto, sus particularidades y así potenciar sus capacidades[6].

López Gómez (2016) explica que el fracaso y abandono escolar tiene muchas y variadas causas: el abandono involuntario por un incumplimiento administrativo o violación de reglamentos, la baja autoestima, la elección inadecuada de estudios, las carencias en la calidad de la enseñanza de la institución, los déficits en el potencial de aprendizaje del alumno, causas económicas, ocupación laboral, problemas de salud, obligaciones familiares, bajo compromiso institucional, por bajas calificaciones, por problemas psicológicos, por la percepción de falta de disponibilidad del profesional académico y la baja calidad de la enseñanza. En contraposición, el autor menciona los mandamientos

[6]Desde el enfoque de las capacidades humanas, Nussbaum concibe diez causas que son fundamentales para las personas. Se expresan tres que vienen al caso*: el desarrollo de los sentidos, imaginación* y *pensamiento*; *afiliación* y *razón práctica*. La autora explica que: "la capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar, así como de hacer todo esto de una forma verdaderamente humana, es decir, de manera moldeada y cultivada por una educación que incluya, pero que en ningún caso se limite a, los conocimientos básicos de alfabetización, matemáticas y ciencias" (Nussbaum, 2008; 2012, p. 462). Con respecto a la afiliación, menciona que se trata de "poder y vivir con y para los demás, (…) participar en formas diversas de interacción social (...). Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos" (Nussbaum, 2008, p. 462). Finalmente, en cuanto a razón práctica, señala "reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida" (Nussbaum, 2012, p. 54).

propios del aprendizaje, que no deben dejarse de lado, por el contrario, han de considerar lo anterior para evitarlo en la medida de lo posible.

Dichos mandamientos son: partir de sus intereses y motivaciones, dosificar la cantidad de información nueva, hacer que condensen y automaticen los conocimientos básicos, diversificar las tareas y aprendizajes, diseñar situaciones de aprendizaje para su recuperación, organizar y conectar unos aprendizajes con otros, promover la reflexión sobre sus conocimientos, plantear tareas abiertas y fomentar la cooperación. Finalmente, instruir en la planificación y organización del propio aprendizaje (López Gómez, 2016).

La conformación de espacios de diálogo es crucial para abordar los temas personales que interesan y preocupan a los estudiantes en relación con lo académico, con la confianza de que serán escuchados y orientados. Lo cual puede dar paso al acompañamiento pedagógico[7], en el cual no solamente se reconfigura el rol del profesor, también los principios de la misma institución (Sáenz de Miera citado en López Gómez, 2016). La tutoría, al igual que la asesoría, orientación y *coaching* se lleva a cabo en diferentes contextos y niveles educativos. En cada uno de ellos se presentan adecuaciones para que su impacto sea relevante y respondan a las necesidades de los estudiantes.

Como ya se analizó en el apartado anterior, pueden tener estrategias, fundamentos y objetivos distintos, sin embargo, muchas veces se mezclan sus atributos. Pues, aunque diferentes en determinados aspectos, su núcleo está en responder a los desafíos de la educación de manera cercana y empática, reconociendo y respetando las diferencias de los estudiantes, lo que lleva a hablar una vez más del acompañamiento pedagógico.

Al revisar los antecedentes de la tutoría se puede apreciar el proceso de acompañamiento, ya en las universidades inglesas medievales, donde se buscaba que los estudiantes pudieran tener una “formación moral, académica y religiosa. Mediante la tutoría se vigilaba que los tutelados, especialmente a los doctores para que llevaran una vida correcta, respetaran a los

[7]Un término similar con el que no se debe confundir es *Pedagogía del acompañamiento*, el cual ha sido impulsado desde el ámbito escolar y pedagógico religioso, que teoriza en torno teología de la enseñanza religiosa escolar y el profesorado desde una perspectiva cristiana, promoviendo una formación personalizada e integral de la persona humana (Domínguez Prieto, 2019).

demás y sobre todo fueran firmes en su fe" (Martínez et al. citado en González Juárez, 2015, p. 19). El trato entre tutores y tutelados era muy cercano, en concordancia con el momento histórico, permitiendo así la transmisión del conocimiento y los saberes.

Por su parte, las universidades renacentistas tenían como prioridad la enseñanza y la investigación, con un espíritu científico y de reflexión crítica, promoviendo la libertad de los profesores. Según Álvarez González et al. (2004) existen matices evidentes entre la tradición de las universidades francesas e inglesas, las cuales ejercieron una influencia notable en las norteamericanas. Es así como (Álvarez González et al., 2004, p. 21):

> (...) la relación existente entre los fines de la universidad y la función tutorial desarrollada por el profesorado va más allá de la visión histórica. Las tradiciones en el seno de cada marco de universidad permiten justificar hoy la coexistencia de diferentes modelos de universidad que llevan anexas diferentes concepciones del profesor con relación a la docencia y a la tutoría.

Bajo tal lógica, López Gómez (2016) señala brevemente, tres modelos: el centrado en la formación académica necesaria para el desarrollo de una investigación científica. El modelo de tutoría dirigido a la formación profesional, en el cual, el tutor acompaña al tutelado en la adquisición de competencias profesionales y el modelo de tutoría en el cual el tutor facilita y promueve el desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante.

En este caso, la atención es personalizada y el vínculo entre tutor y estudiante es fuerte, lo que ayuda en la reducción de la ansiedad por parte del segundo y al mismo tiempo alienta el compromiso. En este modelo es posible reconocer a los estudiantes en riesgo y derivarlos a otros profesionales.

Cabe señalar que los sistemas educativos atraviesan momentos de transición, en este sentido, la tutoría tiene la posibilidad de incidir en uno de los efectos que se dieron a partir de la masificación de la educación superior. Dicha masificación tiene sus antecedentes en la segunda mitad del siglo XX en Europa, Japón y América del Norte, donde comienza su expansión, llegando posteriormente a América Latina.

En las décadas siguientes, la universidad experimenta cambios significativos que pueden ser agrupados en diferentes momentos, en el primero está destinado a la élite y posteriormente se amplía. El inicio del siglo XXI, se caracteriza por la promoción del acceso universal a la educación superior (Jongbloed y Vossensteyn citados en Araneda-Guirriman, 2017).

De acuerdo con Araneda-Guirriman et al. (2017) la ampliación de la educación superior trajo consigo el ingreso de un nuevo perfil de estudiante proveniente de la clase trabajadora, que no tenía antecedentes familiares con formación universitaria. Lo que podía llevar a que percibiera sus propias prácticas sociales y culturales inapropiadas, y su conocimiento subvalorado, ocasionando que a veces abandonara la universidad. Por tal motivo, empezaba a resultar clave en su formación, la posesión de capital cultural y disposición a través de la provisión de información y asesoramiento por parte de la institución, concretamente por parte de docentes, orientadores, etcétera.

Una vez que el estudiante está dentro del sistema educativo superior, se interconecta con el funcionamiento institucional (práctico y cultural), que depende del grado de coincidencia, choque, armonización, adaptación y resistencia que tenga con este. Lo que puede generar diferentes emociones como ansiedad, tareas extra e interacciones de demanda a los docentes (Araneda-Guirriman et al., 2017).

Por lo tanto, se puede ver que el acceso y el ingreso a la educación superior constituyen solamente el primer momento. Con lo cual, cabría preguntarse ¿cómo identificar los diferentes perfiles de los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿cuáles son las posibilidades que tienen de permanecer y cómo favorecerlo? Además de ¿cómo propiciar que egresen exitosamente?

Ante estas preguntas, las universidades tienen como responsabilidad afinar diversas estrategias orientadas a asegurar la permanencia, mediante el traspaso de las “reglas del juego” de la vida en la universidad a los estudiantes de diferentes orígenes (Araneda-

Guirriman et al., 2017, p. 8), especialmente entre quienes no tienen antecedentes familiares en la educación superior.

Dichas estrategias, representan el compromiso que se asume entre universidad y estudiante en el proceso formativo, debido a lo cual la tutoría hoy en día aparece como parte de la identidad de las instituciones de educación superior, facilitando la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional.

Sin embargo, cabe señalar que el continuo aumento del número de estudiantes no siempre va acompañado de un incremento proporcional de recursos para mantener la enseñanza y las relaciones de tutoría. Lo que lleva a que los docentes acaben asumiendo las tutorías como un simple formalismo. Por lo que no debe olvidarse que “la tutoría universitaria no es tan solo un complemento más de la actividad docente, sino el núcleo de una tarea formativa centrada en cada estudiante, a pesar de la masificación actual de la universidad” (López Gómez, 2016, p. 73).

Ser tutor supone abordar la función educadora en toda su amplitud, con lo cual se entiende que conlleva trabajar con el conjunto de procesos que inciden en el estudiante, así como con los actores y recursos que son clave en su formación personal y académica.

González Pérez y Solano Chía (2015) señalan que la acción tutorial se concreta en cuatro funciones que le otorgan sus singularidades: la primera es formar creando las condiciones propicias para favorecer la adquisición de conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas y acompañar a los estudiantes en diversas situaciones. La segunda es informar tanto a alumnos como a padres de los servicios y áreas que el centro educativo puede ofrecerles. La tercera condición es prevenir situaciones riesgosas que pueden desencadenar conflictos personales, sociales o de aprendizaje. Y finalmente, la cuarta condición es ayudar a decidir e identificar de manera positiva y objetiva entre las opciones que el estudiante tiene.

En referencia al primer punto, es fundamental enfatizar aquello de “crear condiciones propicias” para la formación del estudiante, ya que hay contenidos concretos que deben ser considerados, por ello, en un sentido similar a la docencia. La práctica tutorial conlleva una planeación de lo que será abordado, así como el modo en que se debe tratar con el estudiante; esto supone que se reconozca el tipo de aprendizaje que cada uno tiene.

Con respecto al segundo punto: informar, se refiere a involucrar a quienes están cerca del estudiante y mantenerlos al tanto de sus progresos y de los desafíos que se le presentan. Este aspecto se reconfigura según el nivel educativo donde se ejerce la tutoría, aunque de manera general hay puntos coincidentes.

El tutor ayuda a que el estudiante comprenda que atravesará por un proceso en su formación educativa que involucra no solamente lo intelectual, sino lo emocional, familiar y otros aspectos. También le puede ayudar a gestionarlos, así como a compartirlos y recibir apoyo para prevenir situaciones de riesgo.

Wisker et al. (2012) y Quintanal y Miraflores (2013) señalan las habilidades que debe tener quien asume el rol de tutor. Debe realizar un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva para una delimitación en el proceso de tutoría; a la par, tener capacidad y dominio de la tutoría, tanto de manera teórica como práctica, esto es que por un lado se mantenga dispuesto a tener una actualización constante en el campo donde ejerce como tutor, así como desarrollar empatía y capacidad para reconocer el esfuerzo del trabajo realizado por el estudiante.

Además de lo anterior, contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía entre tutor y tutorados, también tener experiencia docente con conocimientos del proceso de aprendizaje, y con habilidades de comunicación, creatividad y capacidad para la planeación y el seguimiento del proceso de tutoría. El diálogo, escucha activa, observación, postura crítica, control efectivo del tiempo, capacidad de negociación son otras de las características imprescindibles. A través de la lista de habilidades, se

aprecia que el tutor está sujeto a una alta exigencia en diferentes sentidos, por ello, la formación constante es la mejor aliada.

Por otro lado, lo que explican los autores sobre la escucha activa es que no consiste solamente en oír las palabras dichas por el estudiante; también se deben considerar los significados subyacentes, lo que implica aprehender los trasfondos emocionales (prestando atención al tono de voz, al énfasis que haga en ciertas palabras y poniendo atención en lo que no expresa oralmente).

La forma de hacer notar al estudiante que se le presta atención es resumiendo y reflejando lo que haya dicho. La escucha activa puede demostrarse también mediante sonidos afirmativos y con un lenguaje corporal activo (sonriendo, asintiendo, inclinándose hacia delante, estableciendo contacto visual), es decir, aquello que permita mostrar al estudiante que el tutor pone atención a lo que expresa. La escucha activa animará al estudiante a hablar abiertamente y comprometerse con la relación.

Por otro lado, sobre el establecimiento de relaciones y promover la empatía, el tutor debe saber reconocer que se abre ante el estudiante un proceso educativo en el que puede mejorar su estatus personal, pero también el de sus compañeros, especialmente si hay una implicación mutua.

Tal como señalan Martinez-Clares et al. (2022) el reconocimiento y valoración de la actividad tutorial universitaria intrínseca a la labor docente, necesita una implementación y gestión óptima reflejada en los planes de acción tutorial.

A su vez, la tarea del tutor conlleva “coordinar esfuerzos con diversos agentes educativos, para el logro de un objetivo común: optimizar el desarrollo educativo de cada uno de los estudiantes” (Quintanal y Miraflores, 2013, p. 46). Esto podrá realizarse gracias al acercamiento que debe tener con los estudiantes facilitando la integración social entre unos y otros, pero también con otras áreas de la institución. Así mismo en dicho proceso, los

estudios, lo profesional y lo personal son un entramado que requiere coordinación, para posteriormente asumirse como agentes educativos.

Dentro de las motivaciones del tutor está “fomentar y propiciar la interrelación y la comunicación entre estudiantes, conformando un entramado rico de relaciones que contribuya a mejorar la convivencia y el clima educativo del centro” (Quintanal y Miraflores, 2013, p. 46).

Uno de los aspectos claves es que el tutor encuentre espacios que le permitan reflexionar sobre su práctica tutorial, con el fin de que su experiencia le ayude a reconocer situaciones similares que viven los estudiantes y de este modo encontrar estrategias para contribuir en posibles soluciones.

2.2.1 Cultura de la tutoría

La figura del tutor y la tutoría, pueden ser confusas para los estudiantes, entre las preguntas que se pueden formular están: ¿qué hace el tutor?, ¿cuánto tiempo dura la tutoría?, o ¿qué diferencias tiene con el docente? Por lo cual, dar a conocer los programas de tutoría a los profesores, estudiantes y administrativos es una de las actividades clave, que ayudará a instaurar una cultura de la tutoría conjunta y holística. Es así como (González Juárez, 2015, p. 22):

> (...) en la labor tutorial existen diversos factores de tipo social, cultural e institucional: la normatividad, los programas académicos, el plan de estudios, las actividades del docente o investigador, el tiempo, la disponibilidad, la disposición y expectativas de los diferentes actores que la permean.

Considerar lo anterior ayuda a concebir la tutoría en toda su complejidad, ya que para que un programa de esta índole tenga el impacto que se espera, es necesario tener en cuenta a los actores y recursos con los que cuenta la institución, así como la consolidación de una red donde intervengan todos ellos y no sea una actividad aislada. Pues como se ha mencionado en párrafos anteriores, un aspecto fundamental es lograr instaurar una cultura de la tutoría.

Y en ese contexto, la tutoría puede actuar de manera coordinada con los diversos agentes, miembros y órganos institucionales que configuran la universidad. Mientras que se fomenta la participación, reflexión y análisis crítico en torno a la mejora del rendimiento académico y desarrollo personal de los estudiantes.

Al configurarse un programa de tutoría, los órganos colegiados han de facilitar las condiciones que hagan viable su incorporación, señalando de manera explícita su importancia y eficacia. Para ello López Gómez (2016, p. 30), menciona lo que debe ser considerado para su incorporación, de forma prioritaria:

> La formación del profesorado en general y del profesorado tutor en especial, mediante el diseño de un plan de formación que sea asequible al profesorado y adecuado a las necesidades. [También], una adecuación de la estructura y horarios de los centros para hacer posible la dedicación de los tutores con el alumnado (…). Una dinamización, seguimiento y soporte a la acción tutorial dentro de los centros por parte del orientador (profesorado de psicología y pedagogía). [Finalmente] un soporte al tutor del centro por parte de los equipos de orientación en el sector.

Hablar de adecuación de la estructura y horarios, no es una tarea fácil, pues implica un cambio en los usos y costumbres institucionales, que puede despertar resistencia, lo cual no significa que se esté en contra del programa de tutoría.

Por otra parte, hablar del soporte al tutor tampoco es una actividad sencilla que el resto de profesionales adoptará. Pues muchas veces se considera que las funciones son invadidas o no queda del todo claro lo que se persigue con dicha figura, especialmente si ya hay otros profesionales que podrían realizan actividades similares, por ejemplo, los psicólogos educativos o los orientadores. En segundo lugar, López Gómez (2016, p. 30) señala los factores de los que depende la eficacia de la tutoría:

> La infraestructura y los modelos tutoriales en funcionamiento (obligatoriedad, la dinámica de los centros, el soporte legal, la literatura sobre el tema, etc.). El nivel de formación y concienciación de la importancia de la acción tutorial por parte del profesorado, o de quien realice la tutoría [y] la ayuda y la coordinación que se preste a los programas tutoriales. Desde la propia institución educativa y fuera de la misma.

El último punto, señala la corresponsabilidad de las instituciones de educación superior con los organismos nacionales e internacionales, por ejemplo el Espacio Europeo de Educación Superior en Europa; o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en México, desde los cuales se establecen políticas educativas que incorporan y desarrollan estrategias comunes que dan sustento a las acciones al interior de la institución. Lo cual es clave, pues se sigue una línea de acción para la conformación del trabajo colegiado.

A la par de lo anterior, hay una serie de aspectos que resultan imprescindibles para la implantación y consolidación de la cultura tutorial (López Gómez, 2016, p. 77):

- Dignificación de la tarea tutorial, es decir, reconocimiento real de la importancia de la acción tutorial en el proceso educativo por parte de la administración educativa.
- Establecimiento de unos criterios adecuados para la selección de tutores, adoptando criterios pedagógicos y no de antigüedad.
- Concreción de las áreas temáticas y su transversalidad.
- La necesidad de crear materiales específicos para la tutoría.
- Programación de la tutoría por parte de todos los agentes implicados.
- La orientación y la acción tutorial implicada en el currículum.
- Coordinación de los diferentes servicios que actúan en la comunidad.

La creación de materiales específicos para el desarrollo de la tutoría es un punto clave, pues puede incluir investigaciones que sustenten la práctica al interior de la institución (políticas y leyes que aborden su incorporación) y, fundamentalmente, los códigos de ética para tutores, formatos de registro, seguimiento, evaluación, así como manuales de operaciones que orienten la práctica y se adelanten a situaciones conflictivas.

Como puede verse, la cultura tutorial permea todo lo que ocurre al cobijo de la institución, ya que de lo contrario puede ocurrir que si todo el énfasis se pone únicamente en los atributos deseados en los tutores, se puede perder de vista que “el quehacer tutorial no sólo es resultado del comportamiento individual, sino también responde a variables sistémicas y contextuales” (Cruz Flores de la et al., 2011, p. 195).

2.2.2 Dimensiones de la tutoría

El ejercicio de la tutoría abraza diferentes dimensiones que involucran al estudiante y a la institución, su singularidad radica en el acompañamiento planificado que se sostiene por un periodo de tiempo. Y es precisamente en esas fases y dimensiones donde se considera que (López Gómez, 2016, p. 72):

> (...) en la propia relación tutorial es fundamental el grado de convergencias y divergencias entre expectativas, concepciones y valoraciones que tanto estudiantes como profesores tengan. La confianza mutua, el compromiso, el respeto y la aceptación de responsabilidades son elementos importantes para entender la relación que sucede

De ahí que para considerar la tutoría y hablar de una cultura de la tutoría es necesario comenzar reconociendo dicha concatenación, es decir, que no supone una actividad aislada. Se entiende que (López Gómez, 2016, p. 74):

> (...) desde la óptica del cuidado, se requiere que profesorado y estudiantes pretendan humanizar las relaciones entre ambos, asumiendo desde la tutoría universitaria dos principios recíprocos para ambos: exigencia y responsabilidad. En primer lugar, ha de ponderarse la aceptación de la diversidad del educando y los ánimos que se le dan para que alcance el máximo desarrollo en orden a las misiones y funciones esperadas de la universidad.

¿Qué supone humanizar las relaciones entre estudiantes y tutores? ¿Y por qué abordarlo desde la óptica del cuidado? Como se vio en el breve recorrido histórico en párrafos anteriores, se puede observar que se ha perseguido la calidad de la educación a la vez que el desarrollo personal de los sujetos. Lo que se pretende propiamente con la tutoría es que sea explícita tal relación de cuidado y que se incorpore en cada etapa educativa.

Por tal motivo, conviene identificar las dimensiones que componen esta actividad. Según el *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* (Álvarez González et al., 2012), es preciso considerar cuatro dimensiones en un proceso de tutoría: dimensión intelectual-cognitiva, dimensión afectivo emotiva, dimensión social (interacciones que el estudiante ha tenido en el seno familiar y también aquellas que son posibles gracias a su incorporación en la universidad), dimensión profesional.

La dimensión profesional y social, marca una cuestión significativa ya que en conjunto, las cuatro constituyen un todo que está presente en las sesiones de tutoría y su prioridad está al mismo nivel, pues reconocer a los estudiantes como seres integrales dota la acción tutorial de sentido para ellos.

La dimensión intelectual cognitiva “incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender” (Álvarez et al., 2004, p. 29), la anticipación de esas situaciones problemáticas, propias de la labor investigativa es fundamental. Por otro lado, la dimensión afectivo-emotiva “potencia el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo” (Álvarez et al., 2004, p. 29). Con respecto a la dimensión social, se busca “conseguir la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación” (Álvarez et al., 2004, p. 29); esto es que los estudiantes logren ser partícipes de diferentes grupos que respondan a sus intereses, y así, logren desarrollar sus capacidades.

Con lo anterior se espera que diferentes actores que forman parte de la institución entren en relación con los estudiantes, y así pueda hablarse de comunidad, pues en ese encuentro es posible la interacción, en la cual se comparten estrategias, conocimientos y experiencias. En esta dimensión, también están presentes las interacciones de las que forman parte los estudiantes en el seno familiar donde se han desenvuelto.

Finalmente, en la dimensión profesional se habla de “contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión” (Álvarez et al, 2004, p. 29). Esto es, que se conviertan en agentes, con la capacidad para controlar y planificar sus propias vidas (Nussbaum, 2012). Los autores mencionan que bajo la lupa de las cuatro dimensiones, la tutoría se aprecia como un enfoque personalizado en la educación universitaria, en la cual se busca que los estudiantes no solamente pongan su atención en la maduración de conocimientos, sino también en la

construcción de actitudes. Lo cual es posible en mayor medida cuando encuentran un espacio para tener un seguimiento académico personalizado, y así poder planificar y desarrollar su propio itinerario formativo.

Por supuesto, dentro de las preguntas que cabría plantearse están: ¿cómo implementar la tutoría personalizada si dentro de las consecuencias de la masificación de la educación, los docentes y el personal educativo se ve superado?, ¿y cómo evitar que dicho personal se frustre ante aquello que lo supera, especialmente si no se expresa apoyo institucional? Estas preguntas caben en la reflexión, ya que la tutoría que se da en la educación superior está presente en al menos cuatro momentos a lo largo de la formación: en el ingreso a la universidad, en la tutoría para la titulación y en la preparación para la conclusión de la vida universitaria y la incorporación a la vida profesional. La explicación completa de los tipos de tutoría se da en un apartado específico que se presenta más adelante.

2.2.3 ¿Quién ejerce la tutoría?

En muchos casos, dentro del ámbito educativo, la tutoría es una labor ejercida por los docentes. Al respecto, Alañón, explica que “la acción tutorial es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce en sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas” (citado por González Pérez y Solano Chía, 2015, pp. 32-33). También señala que “la acción tutorial es el recurso que permite organizar al grupo de alumnos donde la responsabilidad recae en el docente que coordina actividades, planifica y organiza al grupo en todas las acciones que se desarrollen” (Quintanal citado por Quintanal y Miraflores, 2013, p. 33).

Por otro lado, la tutoría es “una de las estrategias de apoyo al alumnado más eficaces, puesto que constituye el primer nivel de concreción de la orientación, realizada por el profesor con su grupo de alumnos, bien sea de modo grupal o individual” (García Antelo, 2011, p. 19).

En un primer momento, han sido los docentes o profesores e investigadores quienes han asumido la tutoría, la mayoría de las veces incorporándola como una función más a la carga docente. Ante lo cual, se abren interrogantes que plantean si todos los docentes deben ser tutores.

Al respecto, Galán (citado en López Gómez, 2016) menciona cuatro tipologías de perfiles del profesorado. El investigador puro, con un gran interés por apoyar el progreso de la ciencia a través de publicaciones significativas. El investigador pragmático, a quien le interesa el incentivo económico, la carrera académica y el reconocimiento por su investigación así como el prestigio social. El de perfil docente, orientado a la enseñanza, le interesa el trato con los estudiantes, la relación educativa y la calidad de la formación que reciben. El profesor comunitario, quien tiene un enorme compromiso con el departamento al que está adscrito y le motiva la relación con otros profesores y los equipos.

Tal como lo explica el autor, la tipología podría llevar a tener una idea limitada de los diferentes perfiles docentes, pues por supuesto existe una amplia variedad de intereses, que se entrecruzan sin limitarse o excluirse mutuamente. Sin embargo, puede ayudar a comprender que no todos los docentes tendrán interés en ser tutores, incluso aunque sea requerido por la institución educativa.

Lo cual supone un desafío que plantea preguntas como ¿qué hacer si un profesor o investigador no está interesado en ser tutor? ¿solamente deben ser tutores quienes deseen serlo o todos han de ser formados para cumplir con la actividad tutorial?

Por su parte, Marías habla del valor humano del profesor y señala que “debe despertar deseos, aunque no pueda satisfacerlos. Deseo de saber (…) de ver, de mirar, de preguntarse, de quedar perplejo, de moverse a un mundo mágico que el joven casi siempre desconoce y que el profesor descubre entre abriendo una puerta, quizá sin atreverse a franquearla él mismo” (citado en López Gómez, 2016, p. 54).

Y por tal motivo, influye que el profesor pueda ser empático, que desarrolle equilibrio emocional, sociabilidad y capacidad de aceptación (Bisquerra Alzina, 2006). Aunado a ello, su capacidad reflexiva y crítica es fundamental, además de estar motivado para buscar la satisfacción profesional, es necesario que se comprometa con su triple misión: educadora, docente e investigativa, para que logre propiciar un buen clima de trabajo y que promueva la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos, en los que sea facilitador de aprendizajes significativos, por medio del conocimiento de los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación. En concordancia, para los siguientes autores, la tutoría, es una competencia clave en el perfil docente que se relaciona con otras.

De acuerdo con Martinez-Clares et al. (2022) la competencia tutorial en los docentes universitarios forma parte de su compromiso profesional como docente, por lo que les corresponde desarrollar un perfil tutor que se complemente con su formación teórica de su campo de conocimiento, y de esta manera puedan otorgar una formación más completa al alumnado.

Dentro de las competencias señaladas por los autores mencionados en el párrafo anterior están “la tutorización del proceso de aprendizaje del alumnado, que aparece como una competencia transversal tanto para el diseño de guías docentes, como para el abordaje de la evaluación y mejora de la calidad educativa” (Martinez-Clares et al., 2022, p. 3).

Como se ha mencionado en el apartado de la cultura de la tutoría, centrar los programas de acompañamiento en las cualidades y perfil de los tutores puede hacer creer que con ello se garantiza su efectividad, poniendo sobre sus hombros las decisiones, el tipo de guía que debe dar y la autoridad completa de la relación. Lo que tiene un riesgo para el estudiante, quien se ve como la figura pasiva que tendrá que adaptarse a las pautas que dicten los tutores. Por lo que no debe olvidarse que conviene que tanto el tutor como el estudiante reflexionen de manera conjunta el proceso interactivo para la conformación del plan en el que participan (Cruz Flores de la et al., 2011).

Queda claro que, dentro del perfil docente, la tutoría tiene un papel igual de importante que la docencia misma y que por ello es necesario impulsar a los profesores a formarse en este sentido.

Cabe señalar que tal como se mencionó, los docentes fueron los primeros que asumieron las acciones de tutoría, sin embargo, hoy en día otros profesionales se han incorporado a tal actividad. En esta investigación se trabaja para crear un fundamento que logre situar al bibliotecario como uno más de los actores que pueden llevar a cabo esta labor.

2.3 Modalidades de la tutoría en la educación superior

En este apartado se realiza un desarrollo explicativo de las diferentes modalidades que asume la tutoría, según el momento que atraviesa el estudiante en su formación universitaria. Realizar esto aporta claridad en las metas y objetivos que tiene la tutoría en la educación superior. Lo cual está en estrecha relación con los capítulos que abordan las características de la institución donde se realiza el estudio de caso, pues permite visualizar la influencia que tienen el funcionamiento académico, la organización, la estructura política de la universidad, el entorno social, los desafíos que enfrenta, y los campos disciplinares y profesionales.

En esta investigación se establece una diferencia que obedece a la naturaleza de la tutoría llevada a cabo en la educación superior, se identifica como modalidad y como tipología. En cuanto a la primera, se refiere al modo en que se imparte (grupal, individualizada o entre pares) y la segunda se refiere al momento en que realiza (en el acceso a la universidad, a lo largo de la formación, en el egreso, en la titulación, y el acceso al ámbito profesional).

Las diferentes modalidades definen en gran medida cómo es la interacción-relación entre el tutor y estudiante, y responde a los objetivos que se persigan con dicha interacción, así como las necesidades y recursos institucionales, lo que incluye al personal capacitado y los programas formativos.

Plantear la explicación a partir de modalidad y tipología permite sentar las bases para hablar posteriormente de la tutoría bibliotecaria, e identificar en qué momento es apropiado ponerla en marcha para que trabaje de manera coordinada con otros apoyos institucionales.

Explicitar y formalizar los cimientos teóricos, críticos y reflexivos en que se sustentan los programas de tutoría es una prioridad para que tengan efectividad, así como los aspectos logísticos, que tienen que ver con la parte operativa (tiempos, tareas, formatos, etc.) para adecuar la tutoría a las características de las instituciones universitarias Por otro lado, es conveniente clarificar y concretar los significados y creencias sobre lo que se piensa que es la tutoría, a fin de encaminar esfuerzos a un plan común (Cruz Flores de la et al., 2011), lo que aquí se denomina cultura de la tutoría.

Cada uno de estos aspectos se trata a lo largo del desarrollo teórico que constituye este capítulo y los siguientes. En cuanto a lo referente a la estructura, se revisa a continuación por medio de la tutoría grupal e individualizada.

2.3.1 Tutoría grupal

La tutoría grupal es aquella en donde se da un espacio de diálogo entre los propios estudiantes, en el cual se pueden comunicar, exponer y atender las necesidades e inquietudes comunes e individuales, por medio de diversas actividades.

Se debe considerar que “cuanto menos asimétrica y jerárquica es la relación tutor-estudiante, más efectivo es el aprendizaje” (López & González, 2018, p. 381), por lo que debe estar basada en marcos conceptuales sólidos que se entrelazan con la estructura institucional y las necesidades de formación de los estudiantes. Sobre esta idea cabe añadir que la tutoría grupal tiene dos presupuestos en los cuales está basado parte de su valor:

a) Apoyo mutuo en el aprendizaje de los miembros del grupo, donde es posible compartir inquietudes y estrategias de aprendizaje. Más adelante, se ve el impacto que puede tener esta modalidad cuando se realiza una investigación.

b) Apoyo social, estableciéndose nuevas relaciones sociales, necesarias para todos los estudiantes universitarios, tanto para quienes se incorporan por primera vez a la institución como para quienes están en los cursos intermedios o finales. Su orientación se centra en la generación de un sistema de apoyo para el correcto desarrollo académico de los estudiantes, que a su vez responda a sus intereses, necesidades y cuestionamientos.

Con respecto a ambos puntos "la interacción con los agentes de socialización de la institución universitaria (profesorado, staff y compañeros), a través de formas educativas significativas, es uno de los factores más relevantes que explican la calidad de la formación universitaria" (Álvarez González et al., 2004, p. 117).

Los agentes de socialización, representan personas clave en el interior de la institución que podrán poner a los estudiantes en contacto con áreas, servicios y personas, estos agentes pueden ser los mismos tutores, pero también los coordinadores de los programas de tutoría; y precisamente así, es como se reconoce la dimensión social de la tutoría.

Lo anterior significa que la acción tutorial ha de entenderse también, como una relación de los diferentes actores de la comunidad universitaria que beneficia a los estudiantes; ya que por un lado, ellos se incorporan a esa red y por otro, se espera que la calidad de la formación educativa se optimice a partir de las interacciones educativas. Para comprender por qué se optimiza con la interacción, se desarrolla con profundidad un apartado más adelante, al abordar los rituales de interacción, así como la cultura de la tutoría.

Para los autores antes citados, dichas redes son significativas porque se puede dar una integración armoniosa entre las funciones académicas y las funciones de tutoría. La cuestión relevante es reconocer y usar la estructura institucional. Esto sienta las bases de la

colaboración y del aprovechamiento de los recursos para que la tutoría no sea una actividad aislada o meramente burocrática.

Martinez-Clares et al., (2022) reconocen que la gestión y el apoyo grupal en las acciones tutoriales son una parte relevante del trabajo docente por lo que se debe facilitar la cohesión y la gestión de conflictos puesto que un óptimo trabajo en grupo facilita las dificultades en el acceso a la tutoría de algunos estudiantes.

Otro de los beneficios de la tutoría grupal es que se promueve el desarrollo de competencias para el trabajo en grupo, las cuales incluyen la escucha, la participación y el reconocimiento de las diferencias; lo que trae consigo que se involucre tanto lo personal como lo académico. Es así como hay cabida para ahondar en la dimensión afectivo-emotiva y en la profesional, pues como puede verse, hay una ganancia para todos al compartir lo que se piensa y se siente, y la tutoría grupal permite compartir de manera cercana.

En suma, en la tutoría grupal hay una suma de apoyos para el desarrollo académico, para el proceso formativo y también facilita la transición al ámbito laboral; de acuerdo con Bayón et al. (2015) la tutoría grupal se puede enfocar en técnicas de estudio para mejorar el rendimiento académico, los apoyos de estudio para actuar sobre una temática concreta, o los grupos de recuperación, enfocados en estudiantes que han suspendido y tienen dificultades con las pruebas.

2.3.2 Tutoría individualizada

La tutoría individual o individualizada es aquella en la que el profesional busca un acercamiento con el estudiante de manera personal, logrando así dirigir su atención. Dentro de sus beneficios está el permitir conectar de cerca con los estudiantes y ajustar los procesos de enseñanza a sus necesidades, para lograr estimular, capacitar y potenciar el pensamiento crítico- reflexivo. Esto es especialmente significativo, pues es posible lograr un equilibrio entre las expectativas que tiene el estudiante, con las normas y los procedimientos institucionales (Wisker et al., 2012).

La elección de la modalidad grupal o individual depende del personal, de los fines institucionales y de las necesidades estudiantiles detectadas. En algunas ocasiones, ambas opciones se ponen en marcha a la vez, ya sea para reforzar o para profundizar lo abordado.

Por su parte, el tutor individual por medio de la conexión personal, tiene la oportunidad de poner en perspectiva ansiedades que surgen, así como guiar al estudiante a través de las dificultades iniciales, por medio del establecimiento de expectativas y metas realistas, el fomento de hábitos de estudio factibles y en general, ayudar a propiciar una experiencia estudiantil satisfactoria y rica en interacciones (Wisker et al., 2012).

Según Bisquerra Alzina (2006) la tutoría individual se realiza con entrevistas personales, su objetivo es mantener una comunicación afectiva y cálida que no se quede en fórmulas burocráticas académicas.

Por ello, dentro de las destrezas importantes que el tutor debe desarrollar en la tutoría individual están: escuchar y preguntar, se “recomienda utilizar preguntas abiertas para abrir una conversación. (…). A menos que sea evidente que el estudiante padece una auténtica angustia” (Wisker et al., 2012, p. 57). Esto se complementa al fijar un plan de trabajo, en donde ambos tengan claridad sobre los puntos que les interesan abordar, o bien, con el empleo de un formato que pueda ser adaptado a cada situación.

Es fundamental tener presente que no se trata únicamente de resolver problemas, sino ofrecerle al estudiante apoyo de cara a su formación académica y personal. Por tal motivo, en el inicio de la tutoría “conviene clarificar las reglas básicas de las sesiones, en especial con respecto a la confidencialidad y recordar al estudiante los fines generales del sistema tutorial” (Wisker et al., 2012, p. 51).

Dentro de las responsabilidades para quien ejerce esta labor, está comprobar las normas y procedimientos que la institución ha establecido en sus programas de tutoría. Por ello, todo sistema de registro que emplee el tutor debe ser sensible a la confidencialidad y conviene

que sea comunicado al estudiante al inicio y así cuidar la participación de ambos en cada encuentro. Pues de este modo los estudiantes tendrán la sensación de que pueden confiar en su tutor lo bastante para hablar con libertad. Este tema se desarrolla con profundidad en el apartado dedicado a la deontología profesional.

Al finalizar cada entrevista o sesión de tutoría es importante dejar tiempo para que los estudiantes logren (Wisker et al., 2012, p. 58):

> (...) examinar por su cuenta las cuestiones que se suscitan, sean académicas o profesionales, y desarrollar sus propias ideas acerca de qué hacer. Una dificultad para tutores personales consiste en considerarse primordialmente como una fuente de información y de consejo. En tal caso puede sentir la tentación de involucrarse demasiado pronto y decirle al estudiante cómo debe actuar.

Ese involucramiento mutuo, sitúa al tutor en un vínculo humano que no es menor, pues se implica. Por ello, según Torrecilla Sánchez et al. (2013) para conducir una entrevista y las sesiones de la tutoría individual se precisa de "tutores experimentados y formados para la resolución de problemas psicológicos y relacionales" (p. 82). Por tal motivo, y dada la importancia que tiene la capacitación y formación de tutores, en esta investigación se abordan diferentes temáticas para ser consideradas dentro de este aspecto.

El tutor individual debe ser capaz de identificar las situaciones en las que el alumno requiere de una intervención adicional a la suya. En dichos casos es necesario recurrir a otros profesionales: psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etcétera; para hacer la derivación correspondiente.

Otro aspecto a considerar son las limitaciones que existen en las sesiones individuales, pues como señalan Wisker et al. "muchos tutores principiantes comienzan procurando estar en todo momento a disposición de los estudiantes, pero después se sienten abrumados por las constantes interrupciones y peticiones" (p. 57). Una excesiva carga de trabajo para el tutor,

podría tener un efecto contrario, y no lograr establecer un vínculo satisfactorio con el estudiante y llevar al tutor al burnout[8].

Algunos docentes, orientadores y asesores que realizan labores de tutoría individual, encuentran especialmente gratificante tener acercamientos de esta índole con los estudiantes, sin embargo, la experiencia requiere de tiempo del que a veces no se dispone y las oportunidades parecen reducirse cada vez más, debido a la cantidad de actividades administrativas que deben atenderse a la par.

Un aspecto clave que cabría preguntarse es a qué se debe ese sentimiento de gratificación y si el bibliotecario podría experimentarlo como resultado de las interacciones en profundidad con los estudiantes que acuden a la biblioteca.

En concordancia con lo anterior, a pesar de que la tutoría individualizada se da uno a uno, siempre debe estar en relación con la creación de espacios de socialización e integración universitaria, ya que la falta de estos se traduce en un desafío a superar por los estudiantes, además, se debe poner especial atención en que “si bien la educación debe mirar siempre por el bienestar del sujeto que se educa, sus fines no se reducen solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros” (Prieto Egido, 2018, p. 305).

2.3.3 Tutoría de pares

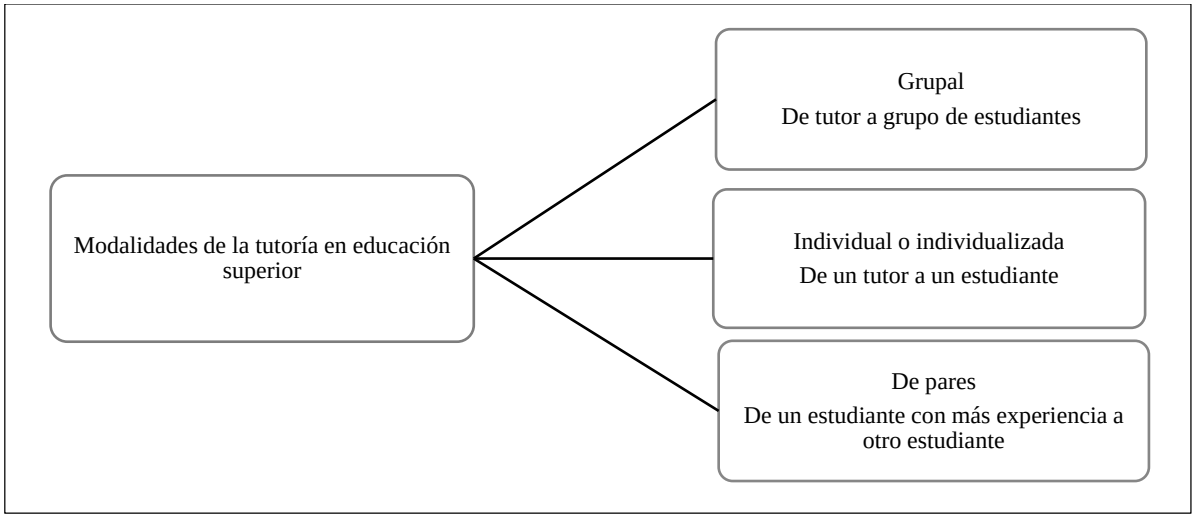
La tutoría de pares o entre pares consiste en que son los mismos estudiantes quienes se orientan unos a otros, tratando diferentes aspectos relacionados con la universidad. Lo hacen compartiendo su propia experiencia a quienes han ingresado o cursan los primeros semestres en la universidad.

[8]Consecuencia de la excesiva carga de trabajo, poca capacitación o formación. Más adelante se detalla y explica esta patología diagnosticada en profesionales involucrados fundamentalmente en las relaciones humanas que se caracteriza por un desequilibrio entre las demandas y exigencias de su labor, que los lleva a la fatiga, tensión y agotamiento físico y emocional. Lo que modifica sus actitudes y comportamientos hacia quienes brinda el servicio, caracterizándose por la displicencia e incluso hostilidad.

Esto es significativo para unos y otros, ya que quienes están en los cursos más avanzados pueden identificar como valiosa su experiencia, así como todo y lo que han aprendido a lo largo de su estadía en la universidad, y por otro lado, al compartirlo pueden reflexionar lo vivido y permitir a otros aprender a través de ellos.

En este sentido, las ventajas se ven reflejadas para ambos, ya que los estudiantes tutores suelen estar insertos en programas donde cuentan con la orientación de un docente o alguien iniciado en la tutoría, quien los prepara y ayuda en situaciones inesperadas o que escapen a su control. Con esto no se descarta que muchas veces se aborden temas diversos, sin embargo, hay que procurar centrarse en los aspectos académicos e intelectuales. En este tipo de tutoría lo que resalta es la experiencia compartida.

Figura 1 Modalidades de tutoría en educación superior



Fuente: elaboración propia. Las diferentes modalidades se refieren a cómo es la interacción-relación entre el tutor y estudiante, esto responde a los objetivos que se persigan con dicha interacción, así como las necesidades y recursos institucionales, lo que incluye al personal capacitado y los programas formativos.

2.4 Tipos de tutoría en la educación superior

Los tipos de tutoría se fijan según el momento en que se da el acompañamiento, y también por el desarrollo de ciertas competencias, conocimientos y habilidades que el estudiante requiere para desempeñar diferentes actividades a lo largo de su formación. Los cuatro tipos de tutoría universitaria, según el momento y el propósito son: en el ingreso a la

universidad, a lo largo de la formación universitaria, para la titulación, específicamente para la elaboración del trabajo de titulación de grado-licenciatura, máster o tesis doctoral y para la conclusión de la universidad e incorporación laboral. Cada uno de ellos se estudia en los epígrafes siguientes.

Por otra parte, como ya se ha señalado antes, en la tutoría se consideran diferentes dimensiones (intelectual-cognitiva, efectivo-emotiva, social y profesional) y lo ideal es que todas ellas sean consideradas igual de importantes para que la labor tenga impacto en los estudiantes. Sin embargo, se debe reconocer que dichas dimensiones no siempre se cumplen, e incluso, se puede hablar de diferentes niveles de involucramiento de los tutores que muchas veces tiene que ver con el propósito, es decir, el momento en que se realiza.

2.4.1 En el ingreso a la universidad

En la tutoría que se lleva a cabo en el momento del ingreso a la universidad, las estrategias incluyen la presentación de los planes de bienvenida para los estudiantes, el acercamiento de los servicios que ofrece la universidad (becas, ayudas, áreas médicas, etc.), la familiarización con las autoridades y la misión y visión institucional. También se considera dar a conocer cursos de orientación sobre temas que son transversales a la formación sobre lectoescritura, computación idiomas o presentaciones (Gómez Collado, 2012).

En algunas universidades, a los estudiantes de nuevo ingreso se les asigna un tutor personal. Ya que puede ocurrir que hayan tenido éxito a lo largo de su vida escolar, pero encuentren dificultades al momento de adaptarse a un ambiente universitario, de mayor independencia. Por otro lado (Wisker et al., 2012, p. 49):

> (...) un número sorprendente de estudiantes, sobre todo en los primeros meses, darán por supuesto que todos los demás compañeros se desenvuelven bien y que las dificultades que experimentan tienen que deberse a estar cursando una carrera que no deberían haber escogido o que incluso no están preparados para la universidad.

La tutoría enfocada en el ingreso a la universidad, también tiene entre sus funciones detectar inquietudes por parte de los estudiantes, por ejemplo, las referidas a la elección de la carrera (Wisker et al., 2012, p. 49):

> Esto puede estar relacionado con otras ansiedades, que se superarán a medida que se vayan asentando (…). En algunos casos puede ser necesario que revisen su elección de carrera. En este sentido los orientadores pueden ser muy útiles.

Los estudiantes de nuevo ingreso también pueden experimentar algunas de las siguientes situaciones. Dificultades de adaptación personal y social, que está relacionado con una falta de equilibrio emocional debido a la transición y a la soledad, a la falta de amigos, integración, separación de los familiares (cuando deben acudir a una universidad fuera de su población), indefensión, escasa autonomía, etc.

Además de lo anterior, también están las dificultades administrativas, pues los trámites burocráticos para el acceso a la universidad constituyen una problemática importante que enfrenta el alumnado debido a la "falta de información, los complejos trámites en el proceso de preinscripción y matriculación o las dificultades en la tramitación de las becas, entre otros" (Wisker et al., 2012, p. 114). Esto permite comprender, al menos de entrada, la razón por la cual se mantiene el acompañamiento, pues algunos estudiantes lo necesitarán por más tiempo.

2.4.2 A lo largo de la formación universitaria

Otro tipo de tutoría, es la que se lleva a cabo a lo largo de la formación universitaria, la cual "se refiere al seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios en cuestiones relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación, a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento académico" (Álvarez González et al., 2004, p. 29).

Dentro de las dificultades que atraviesan los estudiantes a lo largo de la formación, se pueden detectar las relacionadas con las asignaturas, los docentes que imparten las asignaturas, las destrezas académicas generales, los aprendizajes específicos, la administración de su tiempo, la relación con otros estudiantes, la falta de apoyo familiar y las necesidades económicas.

Sobre las dificultades con las asignaturas, señalan que es conveniente proponer a los estudiantes acudir al profesor que imparte la asignatura y exponerle sus dificultades,

mientras que a la par se les brinda ayuda para descubrir el problema subyacente, como: “una inadecuada elección de asignatura, una dificultad académica específica, un choque de personalidades con profesores o alumnos, etcétera” (Wisker et al., 2012, p. 59).

Con respecto a la detección de falta de destrezas académicas, estas pueden estar relacionadas con la redacción de trabajos, afrontar los exámenes, el uso de normas para evitar el plagio, etcétera. Los autores señalan que además de ofrecer consejos directos, pueden animar al estudiante a que acuda a los servicios de apoyo al estudio que ofrezca la universidad; los cuales, suelen materializarse en seminarios, talleres o cursos intersemestrales e incluso, tutorías adicionales especializadas.

Sobre la falta de aprendizajes específicos, Wisker et al., (2012) concuerdan que es necesario preguntar al estudiante su percepción del problema y animarlo a que se ponga en contacto con los servicios institucionales que atiendan lo relacionado con los problemas de aprendizaje. Sobre este aspecto, los psicólogos educativos tienen conocimientos importantes.

Otro de los puntos que mencionan Wisker et al., (2012), se refiere a la dificultad que tienen los estudiantes en la administración de su tiempo, especialmente en los primeros cursos. Pues algunos de ellos aún están acostumbrados a que sus padres y profesores les hagan llamadas de atención. El tutor que detecta esto, puede diseñar junto al estudiante un plan de trabajo en el inicio de cada ciclo escolar. Siempre evitando ser una figura que sustituya a los padres y ser demasiado directivo.

Por otro lado, las relaciones que establecen los estudiantes en el ámbito universitario son un factor determinante en su desempeño académico. Según explican Wisker et al., (2012), las dificultades que pueden surgir entre compañeros de clase a menudo son propiciadas en la realización de trabajos grupales que desencadenan conflictos, los cuales pueden escalar; pero también pueden darse por diferencias de personalidad o condición. Sobre esto, los autores recomiendan no tomar partido y ayudarlos a trabajar en equipo asumiendo

compromisos, es fundamental hacerles ver que para lograrlo con éxito se requiere de práctica y ayuda.

La cercanía que propicia el ejercicio de la tutoría, permite que se identifiquen situaciones del ámbito familiar, así como falta de apoyo o carencias económicas importantes. Ningún tutor puede realizar con éxito la tarea de estimular la autoestima de un estudiante si el entorno familiar y social del alumno no estimula también su crecimiento y su autoimagen positiva.

La explicación de la tutoría para la titulación se realiza en un apartado independiente, en donde se detalla su ejercicio, ya que es uno de los temas centrales en esta investigación. Y que se suele realizar antes de la tutoría para la incorporación al ámbito laboral.

2.4.3 Al final de la carrera universitaria, como paso previo a la incorporación laboral

El final de carrera o grado se ve acompañado de la transición académica y profesional de los estudiantes, por lo que la tutoría debe estar orientada a facilitar la conclusión exitosa de su formación, “la recta final de la vida universitaria exige a los estudiantes un proceso de reflexión, revisión, análisis de la formación alcanzada y cómo y en qué la universidad ha contribuido en el conjunto de su formación, en los diversos niveles de desarrollo humano” (López Gómez, 2016, p. 125).

Muchas veces la fase final no es un periodo de reflexión sobre lo aprendido, sino de angustia por terminar cuanto antes para incorporarse al mercado laboral. O también, es un periodo donde cursan las asignaturas que quedaron pendientes, lo que va retrasando el egreso.

Con respecto al desarrollo profesional, es prioritario promover y ayudar a favorecer “el desarrollo de habilidades para la incorporación laboral, la construcción de soluciones a demandas de la profesión, el favorecimiento de la construcción de itinerarios profesionales que respondan a las necesidades sociales, y también ayudar a encontrar información sobre

el desarrollo profesional de la carrera, y realizar análisis críticos de la misma (Aguilera García, 2010).

Todos ellos grandes preocupaciones de los estudiantes y de las familias, por lo que conocer el panorama laboral es una de las prioridades que debe cubrir la tutoría destinada a este efecto, así como las áreas en las que pueden incorporarse de acuerdo a su formación.

2.5 Reflexiones en torno a las críticas de los programas de acompañamiento en educación superior

Diferentes autores (Ruíz Callejón, 2015; Dias Sobrinho, 2012; Valero Moya, 2019) han formulado críticas dirigidas a programas de acompañamiento que se enfocan en aspectos como las cualidades que deben corresponder a quien tiene el perfil para ser tutor, la diversidad de estudiantes y titulaciones en educación superior, la exigencia desproporcionada de calidad y excelencia o el riesgo de caer en una educación asistencial. Dichas críticas se pueden clasificar en los tipos que se recogen a continuación:

I. Exigencia al tutor de numerosas cualidades

Como se ha visto, existen coincidencias en las cualidades y valores que definen a quienes realizan las actividades, ya sea *coach*, mentor, asesor, orientador o tutor, deben ser competentes, tolerantes, solidarios, comprensivos, humildes, pacientes, honestos, también necesitan saber escuchar, motivar para reconocer y respetar las ideas de otros, así como generar autoconfianza y autoestima. Ante todas estas cualidades que se exigen no puede obviarse una crítica, pues los atributos no paran de incrementar y tampoco resultan ser del todo claros, ya que no siempre están establecidos por escrito en los perfiles llevando a exigir (Ruíz Callejón, 2015, p. 14):

> (...) el cultivo de virtudes, ideales éticos de perfección (…), exigencias demasiado vagas y desmedidas, que van más allá de la neutralidad del facilitador. (…). La adquisición y el dominio de todo lo anterior es algo ajeno a una formación especializada y es imposible de certificar.

Por lo que ocasiona que el perfil sea inaccesible o se convierta en una mezcla de todo, “un confidente, psicólogo aficionado, animador, terapeuta por casualidad, filósofo de andar por casa, consultor, líder, confesor laico, gurú. Las sesiones correrán el peligro de convertirse en oráculos, en charlas paternalistas o en moralina encubierta” (Ruíz Callejón, 2015, p. 15).

II. Diversidad de estudiantes y titulaciones

Aunado a lo anterior, es preciso reflexionar constantemente lo que puede obstaculizar el acompañamiento idóneo que implican todas las acciones mencionadas previamente, pues es ingenuo concebir que en el día a día, su ejecución resulta del todo factible considerando el número y diversidad de estudiantes que acuden a la universidad, la carga docente, las diferentes titulaciones, los niveles educativos, y también lo concerniente a la falta de espacios adecuados para la tutoría donde sea posible la “privacidad y confidencialidad, intercambio y diálogo fluido, actividades personalizadas, compromiso y seguimiento” (Ruíz Callejón, 2015, pp. 6-7).

Por otro lado, el establecimiento en las universidades de un currículo, un itinerario preciso, por titulaciones y niveles, conlleva la formación del personal que asumirá la responsabilidad del acompañamiento (Ruíz Callejón, 2015). Cabe precisar que esto no puede ser asumido únicamente de manera individual, por el contrario, debe ser colegiado e institucionalizado, lo que es especialmente importante ya que puede ocurrir que mientras se dé la formación, se construyan o actualicen los mecanismos en los cuales se soporta la tutoría.

III. Excesiva exigencia de calidad y excelencia.

Otra crítica se vincula con la calidad y excelencia, pues en ello se ampara la exigencia del desarrollo inacabable de habilidades y la realización de más funciones, cediendo así a la presión de una moda y la búsqueda constante de innovación. Por tal motivo, la tutoría no debe ser asociada a aspectos técnicos, “la calidad debe estar referida a las finalidades centrales de la educación superior, o sea, a la formación integral de ciudadanos-

profesionales portadores de conocimientos y valores fundamentales a la vida social y a la construcción de una sociedad justa y desarrollada económica y culturalmente" (Dias Sobrinho, 2012, p. 605). Esto permite reflexionar que la calidad en la educación (Martínez-Iñiguez et al., 2020, p. 257):

> (...) no equivale a conseguir un reconocimiento formal de certificación o acreditación de procesos institucionales emitidas por organismos internacionales (…). Por el contrario, para comenzar a construir la calidad de un sistema o institución educativa, es necesario que las políticas educativas se cimienten a través de una visión compartida de los diversos actores y sectores sociales, considerando los retos y necesidades que éstos presentan.

IV. Programas y educación asistencial

Se debe poner especial atención en no "promover un tipo de aprendizaje universitario de tipo asistencial y un alumnado inmaduro, dependiente, incapaz de resolver sus propios problemas con sus propios criterios, e iluso respecto a sus posibilidades y metas (Ruíz Callejón, 2015, p. 15). Por este motivo la tutoría no puede ser directiva, y por el contrario motivar a los estudiantes a que encuentren solución a sus propias inquietudes.

Otra de las críticas se dirige a los enfoques emocionales, con los cuales se prioriza la individualidad, buscando así el bienestar subjetivo, y apartando al sujeto de su relación con el mundo y, por tanto, el carácter ético de la misma (Prieto; Sandoval y López citados en Valero Moya, 2019, p. 277):

> (...) los argumentos que giran en torno a esta idea postulan que la educación, al adoptar tendencias procedentes de la psicología, se convierte en una relación más terapéutica que educativa; y que el educador o educadora, al actuar de guía, pierde su función mediadora con el exterior, pues se centra únicamente en el bienestar del sujeto.

Como puede verse, conocer la diversidad de posturas en cuanto a la tutoría ayuda a evitar los efectos nocivos que pueden tener para docentes y profesionales de la universidad, pero sobre todo para los estudiantes.

2.6 Tutoría en los trabajos de titulación de las carreras universitarias

En este apartado se explican y desarrollan los desafíos que suponen para los estudiantes llevar a cabo una investigación, así como el impacto emocional que conlleva. Por otro lado, y considerando esto, se incluye una explicación sobre el perfil de quien dirige una investigación y la necesidad de establecer las bases de la relación entre tutor y estudiante, es decir, lo pertinente a la legislación. En este sentido, se detallan las características de la supervisión para los trabajos para la titulación.

Todo lo cual es parte del dispositivo institucional (Carlino, 2008) que se refiere a las diversas ayudas, entre las que se encuentran los recursos y servicios puestos a disposición de los estudiantes en el marco de la cultura de la tutoría.

Determinar el momento en que tiene cabida la tutoría bibliotecaria es fundamental, así como conocer el entramado en el que está inserta, ya que es clave si se pretende tejer una red entre estudiantes, docentes, supervisores y bibliotecarios (en representación de la biblioteca que incluye servicios, instalaciones y recursos documentales), en el marco de la alfabetización informacional. En las páginas siguientes se argumenta la importancia de la integración académica, los espacios de socialización y en general se da cuenta de la importancia de las interacciones sociales para la conclusión de la investigación que realiza un estudiante para titularse.

Del mismo modo, se analiza la dimensión social de la práctica tutorial, al ser una compleja estrategia en la cual se conectan diferentes actores y agentes educativos. Por tal motivo, es necesario partir de una perspectiva interdisciplinar, que involucra aspectos provenientes de la educación, la psicología, la bibliotecología e incluso la sociología.

De manera general puede señalarse que el objetivo de la tutoría dirigida a que los estudiantes lleven a cabo la titulación es lograr que estos planteen y concluyan una investigación, en la que aprendan a ser autónomos por medio del desarrollo de ciertas

capacidades, así como a ejecutar tareas y actividades específicas. Todo ello implica que desarrollen conciencia de sus propios conocimientos y de su forma de aprender, es decir, desarrollen un proceso metacognitivo[9]. Y a su vez, refuercen un aspecto fundamental: la confianza en sí mismos para que logren plantear sus inquietudes y llevarlas a término, "es crucial que el estudiante aprenda a dominar el proyecto y a desarrollar las destrezas de investigación y de redacción adecuadas que le permitan poner en marcha futuros proyectos. En consecuencia, esta es una actividad tanto personal como interpersonal" (Wisker et al., 2012, p. 76).

En cuanto a quien dirige la investigación del estudiante, suele ser un docente o investigador, o alguien con ambos perfiles. Esta figura puede identificarse con diferentes denominaciones: *tutor, asesor, director o supervisor*. Aunque pueden ser empleadas como sinónimos, las diferencias entre una denominación y otra están determinadas por las funciones que realizan, así como el fundamento teórico en el cual se sustenta la asignación de una u otra, no obstante, en todos los casos se trata de una interacción y diálogo en el que se espera llegar a ideas comunes, así como acuerdos sobre lo que se debe trabajar y las bases procedimentales con las cuales se debe llevar a cabo la investigación.

Por lo anterior, en esta investigación se emplea el término supervisor para identificar a quien realiza la labor de dirigir el trabajo de titulación, lo que permite establecer una diferencia con los tutores, específicamente los tutores bibliotecarios.

Por otro lado, bajo la lógica de la cultura de la tutoría se puede amparar lo planteado por Carlino (2008): el *dispositivo institucional*. La autora se refiere a todo aquello que la universidad ofrece a los estudiantes para favorecer el completamiento del trabajo de titulación; aunque se encamina principalmente a quienes llevan a cabo una investigación de posgrado, es posible suponer que, en dicho dispositivo, cabe la tutoría bibliotecaria, dirigida a estudiantes de grado o licenciatura.

[9] De acuerdo con Pérez de Albéniz Iturriaga et al. (2014), la metacognición se entiende como el conocimiento que los estudiantes tienen de su propio funcionamiento cognitivo.

2.6.1 Diferencias entre grado y posgrado

Esta investigación está centrada en la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes de licenciatura o grado que se matriculan en el último curso y que llevan a cabo una investigación para licenciarse o graduarse (titularse); se profundiza en este grupo por las características que tiene, relacionados con los índices de titulación y los desafíos a los que se enfrentan.

Los estudiantes de grado tiene diferencias significativas con respecto a quienes realizan una investigación de posgrado, sin embargo, resulta significativo vincular algunos de los hallazgos encontrados a partir de investigaciones realizadas con estudiantes de posgrado (Carlino, 2004a; 2008; 2004b; 2014b; 2014a; López Gómez, 2016), en relación con la supervisión y los desafíos que supone la elaboración del trabajo de titulación, pues evidencia que realizar una investigación plantea retos de diversa índole a todos los estudiantes e incluso a quienes tienen experiencia.

2.6.2 Desafíos que conlleva la realización de una investigación para la titulación

Carlino (2008) explica que la mejor manera de encarar un trabajo para titularse es similar a la experiencia de un desafío vital, identitario y afectivo, y que las razones de esto son múltiples y provienen de diferentes causas. Las cuales pueden abarcarse al menos desde dos perspectivas, una institucional y otra personal. Pues, por un lado, realizar una investigación para la obtención de un grado plantea desafíos que la misma institución puede ocasionar al no definir de manera clara lo que se espera de los supervisores, de los estudiantes y de sus investigaciones; así como al no diseñar y poner en marcha recursos necesarios y suficientes que les brinden soporte. Por otro lado, está la situación personal de quien realiza la investigación, condicionada por la situación familiar, los referentes cercanos que los estudiantes hayan tenido en el ambiente universitario, así como sus recursos concernientes a lo cognitivo, afectivo y conativo de la conducta (López Gómez, 2016).

Los desafíos que se identifican son:

- Los que parten de la institución.
    - Desintegración académica.
    - Falta de espacios de socialización e interacciones sociales.
    - La investigación como producto que no muestra el sinuoso camino.
    - Vacío legislativo en cuanto a la actividad del tutor y las características de la investigación.
    - Pertenencia a una u otra disciplina.
- Los que parten de la situación del estudiante.
    - Identidad asociada a la investigación que se realiza y a la obtención del grado.
    - Dedicación a tiempo completo o parcial.
    - Todo menos la tesis (TMT), dilación del tiempo o procrastinar.
    - Imaginario en torno a lo que la institución espera del estudiante (se vincula con la investigación como producto no muestra el sinuoso camino).
    - Antecedentes familiares o falta de referentes en el ámbito universitario.
    - Experiencia previa del estudiante en la investigación- formación previa.

Al decir que dichos desafíos son dos caras de la misma moneda, se entiende que no están del todo separados unos de otros, pues se impactan mutuamente, por ejemplo, si la institución no propicia espacios de socialización, se ahonda en la falta de referentes de los estudiantes que no tienen familiares en el ámbito universitario.

Considerar e identificar los desafíos que la elaboración de una investigación supone es especialmente relevante para los estudiantes de grado, ya que para muchos de ellos es el trabajo más largo que han realizado y a menudo, el solo hecho de comenzar es desalentador. Por ese motivo, el supervisor y otras instancias de la universidad deben examinar junto al estudiante lo que puede obstaculizar su progreso y en la medida de lo posible, trabajar juntos para orientarlo en la resolución de conflictos tanto personales como institucionales.

Por otro lado, es labor de cada institución reconocer e identificar el perfil de los estudiantes que ingresan para determinar a qué desafíos son más susceptibles; así como las áreas de oportunidad que tiene la propia institución. Lo cual es crucial en los significados que se atribuyen a la conclusión de una carrera universitaria, así como lo que supone para los estudiantes en términos emocionales y los costos personales que conlleva llegar hasta el final.

Realizar estas reflexiones permite dimensionar en qué medida la conclusión del trabajo para la titulación es una motivación para continuar en el ámbito académico, más allá de ser un requisito.

En cuanto al papel del supervisor, necesita evidenciar las emociones de los estudiantes frente a la investigación. Se pueden sentir "entusiasmados ante una oportunidad para desarrollar una investigación y trabajar en un campo que hayan escogido por sí mismos (…). Abrumados, si se trata de un trabajo costoso" (Wisker et al., 2012, p. 76). También pueden tener sentimientos de desorientación, inseguridad, exposición y vulnerabilidad frente a la mirada de otros. Las emociones median la relación del tutor y el estudiante, así como la que se establece con otros actores de la institución educativa, por ello, abordarlas en relación con la comunicación ayuda a tener claridad en la interacción entre actores, así como con la investigación misma.

No son los acontecimientos los que mueven en una u otra dirección, es la codificación, idea o valoración que se haga de estos lo que realmente impacta emocionalmente, así, la conducta humana tiene aspectos interrelacionados: pensamiento, sentimiento y emoción; por lo que establecer una estructura de control que implica disciplina en el trabajo mental, también impacta en el emocional (González Juárez, 2015).

Como trabajo mental se entiende el sustento de hábitos de trabajo que conllevan: organización, perseverancia, trabajo independiente y autosuficiente, pues se necesita la disciplina mental y de pensamiento, así como el entrenamiento científico. Un cuestionamiento que emerge de esta idea es ¿cómo investigar? ¿Hay una única manera

correcta de hacerlo? ¿La investigación siempre implica esa doble hélice de intelecto y de emoción?

Lo mental y lo emocional se forjan en el interior del estudiante gracias a la interacción con su tutor, con profesores, con distintas áreas educativas, y aquí también cabe pensar en el tutor bibliotecario, quien puede unirse y formar parte del dispositivo institucional; pues la construcción de la identidad del estudiante como investigador estará estructurada por múltiples actores.

2.6.2.1 Desintegración académica

Como se ha reflexionado, las interacciones del estudiante con diferentes actores de la institución educativa son cruciales para la elaboración del trabajo de titulación, por lo que conviene analizar las consecuencias que trae cuando no se dan y ocurre la desintegración académica (Tino citado en Carlino, 2008), que se refiere, por un lado, a cuando el trabajo se encara como una investigación en el cual los supervisores no están del todo implicados; pues dedican menos tiempo del que los estudiantes suelen necesitar al considerar que su acompañamiento es valioso solamente en términos académicos, sin considerar la importancia de dar confianza y ánimo.

Por otro lado, “la relación tutor-estudiante está basada en la interacción comunicativa, que implica el diálogo permanente y abierto (…), en este sentido la tutoría busca favorecer el reconocimiento de los intereses del tutorado y orientarlos a conseguir fines valiosos para la investigación (González Juárez, 2015, p. 33).

Cabe señalar que la comunicación no está exenta de aspectos negativos, por ejemplo, mantener diálogos que podrían encauzarse hacia diferentes interpretaciones causando un escenario de discrepancias, hay “una relación diversa y compleja entre un tutor, un comité tutorial y un alumno” (Glasman Nowalski, 2015, p. 11).Sin embargo, este último debe ser el más escuchado.

A esta desintegración también puede añadirse lo que ocurre con la participación de la biblioteca universitaria en los procesos de elaboración de una investigación, de manera específica en lo concerniente a la titulación. Aunque en las instituciones de educación superior hay bibliotecas universitarias y personal especializado para ofrecer servicios e incluso algunos de ellos individualizados, no siempre se vinculan al trabajo que desarrolla el supervisor de la investigación y el estudiante. Pues para que así sea es fundamental el reconocimiento mutuo, tanto de su labor como de sus límites en la participación, que se puede dar a partir del diálogo colegiado.

2.6.2.2 Espacios de socialización

Otro factor para considerar es la carencia de espacios de socialización, que impide que se dé el encuentro entre estudiantes, tutores y docentes. Esto incluye aquellos en los que el supervisor de la investigación tiene la posibilidad de profundizar el vínculo tanto con el estudiante como con sus pares. En los espacios de socialización se puede (Cruz Flores de la et al., 2011, p. 197):

> (...) promover procesos por los cuales se adquieren valores, normas, identidad, formas de trabajo de un grupo. El novato se socializa a través de una persona experta, aprende las tradiciones, prácticas, valores de una profesión, asociación u organización, con el propósito de asumir un rol y participar en el campo, además facilita el desarrollo profesional y amplía las oportunidades laborales.

Por ello, asumir la supervisión bajo una perspectiva técnica, lleva a olvidar la importancia del contacto de intimidades entre el supervisor y el estudiante, así como otros actores que pueden aportar soporte. Construyendo una *supportive atmosphere* entre supervisores, docentes y estudiantes que haga posible establecer un sistema óptimo para desarrollar los beneficios de las relaciones en las universidades (López Gómez, 2016).

En el caso de estudiantes de posgrado se habla del modelo de persistencia doctoral, que explica lo siguiente (Tino citado en Carlino, 2014b). La persistencia está parcialmente determinada por las interacciones sociales y personales con pares y profesores, además se

cuenta con el sostén de las diferentes comunidades a las que pertenecen, participan e interactúan los estudiantes.

Quienes realizan una investigación pueden atravesar por sentimientos de soledad o aislamiento, lo que los lleva sentirse culpables ante sus dificultades, ya que al creer que son los únicos que tienen problemas para llevarla a término, piensan que son ellos a quienes les cuesta tanto, en vez de reconocer que es la tarea la que impone a todos desafíos hasta entonces desconocidos (Carlino, 2004b). Las conversaciones (Delamont y Atkinson citado en Carlino, 2003, p. 98):

> (...) proveen un mecanismo por el cual las dificultades de los aprendices de investigador, inicialmente concebidas por estos como un fracaso personal, son colectivamente traducidas a problemas normales de la labor científica. Las dudas y sentimientos subjetivos de incompetencia son, por tanto, manejados hasta transformarlos en fenómenos [objetivos de la producción] de conocimiento.

Los sentimientos de soledad emergen, entre otras cosas de la autoría única del trabajo, por ello, la diversificación de espacios en los que es posible incluir a la biblioteca universitaria pueden ser pensados no solo como un ámbito de "formación metodológica y escritural sino también como un foro de reelaboración de los desafíos emocionales" (Carlino, 2004, p. 9).

2.6.2.3 La investigación como producto no muestra el sinuoso camino

Otro de los desafíos que no puede pasar desapercibido y que no debe ser obviado es que *la investigación como producto no muestra el sinuoso camino* recorrido, sobre esto, Carlino insiste en señalar la importancia de "ayudar a tomar conciencia de que las dificultades suelen ser comunes, cuando no se dispone de una estructura de sostén institucional adecuada a los desafíos" (Carlino, 2004b, p. 9). Por un lado, la autora identifica que la institución puede propiciar desafíos que salen de las manos de los estudiantes si no se diseñan e implementan servicios que puedan ser aprovechados por estos. Así como si no se escucha la voz y experiencia de quienes han atravesado el proceso de realizar una investigación y finalizarla. En este sentido, se debe reflexionar que (González Juárez, 2015, pp. 32-33):

> (...) investigar es un equilibrio entre un proceso de aprender a descubrir y un saber derivado de la reflexión de lo descubierto, de modo tal que quien investiga tiene la tarea obligada de procesar la información de los datos recolectados en su proceso de investigación y convertirlos en un cuerpo estructurado y significativo de conocimiento.

Para el supervisor del trabajo, la investigación vista bajo el argumento antes mencionado es factible, mientras que al estudiante le llevará tiempo asumirla de esa manera, pues al iniciar un proyecto se enfrenta a carencias que le impiden comenzar con ese *descubrimiento*. El reconocimiento de las propias carencias y el procesamiento de la información conlleva una serie de habilidades que no necesariamente son propias de una disciplina, sino de las competencias básicas que se requieren para llevar a cabo una investigación. En ese sentido, la confianza entre tutor y estudiante es elemental para que exista la posibilidad de expresar aquello que paulatinamente se identifica como carencia.

Como explica Martínez (citado en González Juárez, 2015), la investigación implica realizar un trabajo continuo y profundo del contenido (referido a la recolección de la información existente y actualizada del objeto de estudio). Desarrollar la capacidad para visualizar problemas susceptibles de ser investigados, es decir, realizar un contraste teórico y empírico. Dominar el contenido dependiendo del grado de conocimiento que se pretenda en la investigación. Mostrar creatividad para ir en la dirección acertada y poder generar nueva información, con esto el autor se refiere a la habilidad de resolver controversias e interrogantes, a la tenacidad y capacidad de trabajo e imaginación para solucionar problemas y crear nuevas representaciones y relaciones en lo que se investiga.

Si bien la elaboración de una investigación implica un diálogo permanente entre el estudiante y el tutor, hay otros actores que tienen funciones adicionales o complementarias. Lo que puede significar un mayor soporte para el estudiante en el mejor de los casos; por lo que considerar al bibliotecario en el proceso es enriquecedor para ambas partes.

A lo largo de la elaboración de la investigación el estudiante necesita aprender que los éxitos alcanzados en la investigación no son únicamente visibles en el producto final, y más específicamente que no todos son disciplinares, aunque no se reconozcan como tangibles.

En este aspecto, el tutor juega un papel clave, pues puede reconocer dichos éxitos reflejados en los aprendizajes, los estudios realizados, la experiencia académica adquirida y los avances de la investigación que el estudiante consigue por medio de su trabajo constante, que implica toma de decisiones, esfuerzo permanente y multiplicidad de interacciones.

La realización de una investigación está poblada de dificultades y diferentes formas de abordarlas, así como por satisfacciones que suelen perderse y convertirse en anecdóticas porque no son consideradas parte del proceso de investigación formal. Esto se debe a que en la investigación (Carlino, 2004b, p. 5):

> (...) sólo se muestra el producto y un método idealizado que permite entenderlo; poco importa en las publicaciones el proceso real, no estilizado sino tortuoso e incierto. Y es lógico que en los textos escritos no aparezcan rastros de los caminos personales de elaboración, (...) es el contexto de justificación y no de descubrimiento en términos de Popper, el que se debate en la comunidad científica. Lo que se pone a prueba, a través de la publicación, es el conocimiento logrado y no la fortaleza de los actores para perseverar hasta dar con él.

Esto invisibiliza para los futuros investigadores lo que se pone en juego a nivel personal, académico y profesional cuando se realiza un trabajo de titulación. Y lleva a preguntarse ¿cómo hacer para que las dificultades, los desafíos y las satisfacciones de quien investiga se reconozcan igual de valiosas que el producto que se publica? Y con ello, lograr que se tengan apreciaciones realistas de lo que significa llevar a cabo una investigación.

Sobre la dificultad de percibir el proceso de investigación de forma realista puede decirse que “la percepción que se tiene de la investigación es que es una labor desmesurada, lo cual se contrapone con la noción de lograr un producto asequible” (Carlino, 2004b, p. 5). Esto se ve reflejado en el imaginario que tienen los estudiantes sobre lo que es la investigación y lo que la institución espera de ellos. Por ello, reflexionar de manera conjunta con el supervisor, con profesores y con otros estudiantes el recorrido de quien elabora un trabajo de titulación, expresando: inseguridades, dudas, incertidumbres, las parálisis y las relacionas que enriquecieron su trabajo, así como todo aquello que favorece la maduración personal y académica, es fundamental (Glasman Nowalskian, 2015).

En dichas interacciones que permiten la reflexión, puede identificarse que cada estudiante interioriza de una manera distinta el proceso, sin embargo, como se mencionó antes, hay puntos en común; “se despiertan en ellos actitudes y emociones por el desafío considerado descomunal” (Carlino, 2014, p. 1).

Como reitera Carlino (2004b), en la realización de una investigación no siempre se perciben metas intermedias, requiere autoorganización, y para quienes realizan el trabajo de titulación es el primer intento de acercarse a una propuesta rigurosa y amplia, lo que lleva a los estudiantes a imaginar que la cumbre está muy lejana. De ahí que sea importante identificar el imaginario que tienen los estudiantes de la realización de una investigación, pues a partir de esta suelen abordarla. Puesto que (Carlino, 2004b, p. 6):

> (...) la investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas. Al publicar, los científicos ponen en primer plano, una trama expositivo-argumentativa, los hechos devenidos (es decir, considerados, construidos, configurados, moldeados como conocimiento científico, pero omiten la narrativa de su construcción).

Esta narrativa no tiene espacio en la propia investigación, se pueden encontrar algunos rastros en los agradecimientos y dedicatorias, pero de manera formal esto no siempre se comparte. Y en ese sentido, los espacios de interacción entre quienes tienen experiencia en la investigación y quienes comienzan son fundamentales. Así “el trabajo dentro del grupo brinda un reaseguro contra lo que se percibe como un fracaso personal, ya que la experiencia de otros miembros permite transmitir a los recién llegados que los mismos problemas han sido experimentados antes” (Carlino, 2004b, p. 5).

Este aspecto se vincula fuertemente con el imaginario que hay en torno a un trabajo para obtener una titulación, que se asume “como una tarea titánica (…) que precisa reducirse, si se quiere llevar a buen término, a través de sucesivos recortes del tema, del problema a estudiar, y de la propia ambición acerca del producto imaginado” (Carlino, 2004b, p. 6).

En ese sentido el supervisor debe ayudarlos a entender que están llevando a cabo una investigación de largo alcance, están redactando una investigación que tendrán que revisar

varias veces, hay cosas que son previsibles y otras no tanto. Y que en torno al proyecto académico que desarrollan, también están ocurriendo diferentes aspectos en la vida del estudiante.

El segundo punto cobra importancia en dos sentidos, el primero, para que no se desalienten al tener que trabajar varias veces el texto; y segundo, para evitar sentirse en exceso confiados con el desarrollo del trabajo, asumiéndolo "como una mera recogida de información y un trabajo de redacción de muchas palabras, y no como el planteamiento de preguntas y la tarea de abordar ideas de otros con el fin de desarrollar sus propias ideas y argumentos" (Wisker et al., 2012, p. 76).

Es posible que como menciona Carlino (2014) haya un imaginario en torno a la tesis en el que surjan preguntas como ¿qué es y qué no es el trabajo de titulación?, ¿es tan difícil como algunos aseguran?, ¿lleva mucho tiempo hacer el trabajo?, ¿solamente algunos pocos lo concluyen?, ¿se quiere dedicación exclusiva?, ¿debe ser un trabajo del todo innovador? Con estas preguntas se ve que uno de los desafíos comúnmente presente en los trabajos de titulación es el imaginario construido en torno a su elaboración, que no siempre se enuncia y por ende no se interroga ni se esclarece, "desencadenando "expectativas fantasiosas", "contribuciones cósmicas", parálisis temporarias, tentación de abandono, vaivenes en la confianza sobre las propias capacidades, lo que también incluye orgullo y consolidación personal cuando se observan logros a través de la aceptación ajena" (Carlino, 2014, p. 1).

Por lo anterior se necesita un espacio para compartir, para cuestionar y para darle su justa dimensión al trabajo de titulación. Porque para muchos estudiantes es algo que se realiza mientras otras cosas ocurren a nivel familiar y personal; para Carlino (2004) se trata de una prueba de resistencia en la que se debe reconocer que no es el trabajo cumbre, sino que será el primer paso para posteriormente realizar investigaciones con mayor profundidad teórica y metodológica.

Así, comenzar a enfrentar e identificar el imaginario en torno al trabajo de titulación que muchas veces representa los temores que encierra el desarrollo de un trabajo de esta naturaleza, es un primer paso para comenzar la labor y concluir.

2.6.2.4 Identidad asociada a la investigación que se realiza

La identidad se concibe como el diálogo que se da a partir de la confrontación entre lo interno y externo de los individuos, esto conlleva una "dinámica entre lo atribuido por otros y el intento de proyectar una identidad hacia el exterior, por lo que requiere ser comprendida como una interacción entre personas y estructuras sociales" (Olivares et al., 2020, p. 12).

Lo anterior lleva a hablar del autoconocimiento y la autointerpretación de la narrativa biográfica personal que considera signos y símbolos en un contexto histórico, pero también ficticio, lo que juega un papel subjetivo que se construye a través de experiencias y significados adquiridos (Craigvan Manen citado en Olivares et al., 2020).

Esto también se traslada al plano educativo, en la universidad, los estudiantes construyen una identidad que los vincula a la carrera de la que será su profesional, esta construcción se da por medio de encuentros con otros estudiantes, colegas, profesores y tutores "al tiempo que los estudiantes se mueven a través de su entrenamiento, desarrollan un entendimiento más sofisticado de su identidad profesional (…). Desde una perspectiva social, el contexto y las relaciones constituyen la esencia de asociación y pertenencia"(Olivares et al., 2020, p. 14). En este sentido, se puede pensar en la importancia de espacios de socialización (Olivares et al., 2020, p. 15):

> La etapa de relaciones de afinidad se caracteriza por la construcción o ampliación de redes académicas, sociales y personales que sean afines a sus intereses. Esta interacción debe contribuir a compartir decisiones entre los miembros de dichas agrupaciones a nivel formal e informal.

Dicha construcción implica, la reflexión del proceso, del quehacer y de lo aprendido, considerando aciertos y desaciertos de lo vivido, de los encuentros con los otros; pues también “se asocia con elementos afectivos, lo que permite conocer los sentimientos y emociones con las que se va enfrentando el estudiante” (Olivares et al., 2020, p. 15). De este modo, las emociones actúan como unión entre lo contextual y lo personal, con lo cual se da un ajuste continuo de la identidad. Para Erikson y Erikson, el ajuste también es dinámico (citado en Olivares et al., 2020, p.12):

> (...) no es un proceso gradual de cambio, sino que está marcado por discontinuidades abruptas y es ocasionado por crisis emergentes (…). Estas crisis llegan porque se hacen evidentes las diferencias que existen entre lo que el individuo entiende de su rol profesional y su entendimiento de las experiencias y desafíos que está afrontando.

Por otro lado, la identidad de los estudiantes en torno a la profesión y a sí mismos, también se construye con la investigación que se realiza, así como con los logros y fracasos obtenidos en ella (Cadman e Ivanic citados en Carlino, 2004).

De acuerdo con lo anterior, los desafíos que el estudiante enfrenta al realizar el trabajo de titulación son cruciales desde el punto de vista emocional, pues como señala Carlino (2004b), hay cuestionamientos sobre quién se es, quién se ha sido y quien se puede ser debido a que concluir un trabajo de titulación y graduarse suele ser concebido como un ascenso social y como una transformación frente a los otros.

Al mismo tiempo el estudiante configura una parte de su concepción del ejercicio profesional, que conlleva conocimiento, habilidades, actitudes, comportamientos, valores y códigos éticos (Valero Moya, 2019). Por tal motivo, en el ejercicio de la tutoría, considerar el aspecto emocional y comunicativo es clave.

La tutoría se realiza “desde nuestra propia persona; es un trabajo, una función en la que pondremos en juego no solo lo que sabemos sino sobre todo lo que somos, cómo pensamos, cómo sentimos, cómo actuamos. Nuestro espacio de intimidad se reduce. Por eso debemos cuidarnos; mantener el propio equilibrio personal” (González Pérez y Solano Chía, 2015, p. 39). Por esto, la consideración de las emociones implícitas en la interacción tutorial es

fundamental, y así evitar entre otras cosas el síndrome del *burnout* que lleve a perder el compromiso con la labor, signo claro de que está en riesgo el bienestar propio, y por supuesto, el de los estudiantes a quienes acompaña.

El fenómeno psicológico llamado *burnout*,[10] se ha empleado para comprender el proceso de deterioro en los servicios y la atención profesional en organizaciones e instituciones (Sanchez et al., 2016). En el caso de los docentes o tutores se debe cuidar especialmente las tareas que desempeñan, pues al verse sobrepasados o con excesiva carga de trabajo, pueden sufrir una tensión psicológica que se experimenta a causa de una sobre-estimulación o excesiva exigencia ejercida sobre el sujeto; de este modo, el estrés se genera por la presión ejercida a través de demandas inusuales o excesivas y el intento del profesional por hacerles frente, ante lo que sus recursos se pueden ver agotados (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012).

Otros estudios (Caballero et al. citado en González et al., 2010), señalan que este síndrome se ha identificado en estudiantes universitarios, por lo que se ha denominado *burnout académico*, las variables que se consideran detonadoras son de contexto académico, de contexto ambiental o social e intrapersonal.

Las variables de contexto académico se reflejan en la falta de apoyo tutorial, poca comunicación con profesores, incomprensión de los temas abordados, dificultades en los servicios de biblioteca, etc. Mientras que las del contexto ambiental o social se identifican por la poca participación en las actividades culturales y recreativas, el tipo de profesión o

[10] En 1974 en Estados Unidos, Freuderberger fue de los primeros en denominar así una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución y cuyo objeto de trabajo eran personas. Dicha patología está formada por un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales que se desarrollan en la actividad laboral como resultado de una demanda excesiva de energía. Aunque el *burnout* se aplicó en un principio a profesiones de ayuda como enfermería, medicina, trabajo social, etcétera, actualmente se ha dado una ampliación del concepto y se ha llevado a otras profesiones, centrándose principalmente en ambientes laborales donde el trabajador tiene contacto permanente con usuarios a los que les otorga un servicio. Se puede entender como una crisis general en la relación de la persona con su trabajo que se da como respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en su ámbito laboral (González et al., 2010). Aunque las aproximaciones al fenómeno del *burnout* varían según el contexto y propósito que se persiga, para esta investigación puede pensarse desde cuatro puntos clave: variables de estresores crónicos que lo desencadenan, los síntomas como respuesta a los estresores, las etapas y finalmente, el *burnout* académico; tema ampliamente relacionado con esta investigación.

de carrera, la falta de apoyo de la familia, etc. Finalmente, las de índole intrapersonal se refieren al género, a la dificultad de planificación del tiempo, la ansiedad o la baja motivación.

Como contraparte al *burnout* está el *engagement*, el cual se relaciona con el estado mental positivo relacionado con el aprendizaje. Según Marenco Escuderos et al. Restrepo Cervantes, & Rambal-Rivaldo (2023) “mantener un estado psicológico de interés hacia las actividades académicas y facilita la concentración en los estudios y la consecución de tareas” (p. 233).

EI vigor se refiere a la energía como opuesto al agotamiento, energía elevada, activación mental en el trabajo, persistencia y la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos, incluso ante las dificultades. La dedicación es opuesta a la despersonalización, se refiere a involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. Se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío. La absorción se caracteriza por un estado de concentración, la sensación de que el tiempo pasa rápidamente y se mantiene la implicación (González et al., 2010).

Por tanto, surge la necesidad de detectar constructos que ayuden a la motivación, al compromiso y a la dedicación desde una perspectiva positiva. Con el *engagement* académico es posible detectar y medir que tan involucrados están los estudiantes con lo que aprenden y viven dentro del ámbito escolar.

2.6.2.5 Dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial

Otro desafío es el tiempo que dedica un estudiante a la elaboración del trabajo de titulación, que en algunos casos puede ser a tiempo completo y en otros a tiempo parcial debido a múltiples factores como trabajar, tener una situación familiar complicada o incluso por cuestiones de salud.

Según Carlino (2004b), no tener una dedicación completa puede llevar a los estudiantes al autorreproche constante o a tener sentimientos paralizantes que dilaten aún más el trabajo o que inclusive les haga considerar abandonarlo.

Por otro lado, el permanente cuestionamiento que el estudiante tiene de sus propios conocimientos y habilidades para llevar a cabo su investigación se intercepta con la incertidumbre de si podrá terminar el trabajo de titulación.

El desafío referente al tiempo de dedicación es similar a otro que ha sido investigado y que se ha nombrado TMT que es *Todo Menos la Tesis*, ya que también puede ocurrir que, aunque se disponga del tiempo necesario este se emplea en otros asuntos, que responde a diferentes cuestiones, las cuales son tratadas a continuación.

2.6.2.6 Todo menos la tesis o procrastinar

Un alto número de estudiantes que concluyen los créditos de las asignaturas de grado o posgrado no terminan el trabajo de titulación o se exceden en el tiempo de realización, siendo muy pocos los que logran concretar todo el proceso en los tiempos establecidos. Esto se debe a múltiples factores, que como ya se revisó son de índole personal e institucional.

Otro factor es la evasión que muestran los estudiantes ante la realización del trabajo de titulación o la tesis de posgrado, a dicha conducta generalizada se le ha denominado: *Todo Menos Tesis*- TMT, que de acuerdo con Valerino (citado en Gascón, 2008) se refiere al "conjunto de trastornos, impedimentos, obstáculos, actitudes, sentimientos y conductas que presenta un estudiante o profesional, cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un trabajo de investigación, tesis, trabajo de grado, trabajo de ascenso o similar" (p. 52). Para la autora, esto responde al desconocimiento que se tiene de lo metodológico, a la falta de disciplina en el estudio, a la dificultad de poner las ideas en orden y redactarlas.

Según Gascón (2008) el estudiante debe reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas en el estudio, para encontrar estrategias que le ayuden a realizar su trabajo de titulación. Esto remite a lo metacognitivo, que necesita ser entrenado a lo largo de toda la formación universitaria.

Por otro lado, lo que ayudaría en la elaboración del trabajo es la "solidez y seguridad en los conocimientos, honestidad en el proceder investigativo, independencia de criterio, habilidad para expresar las ideas y capacidad de crítica" (Valarino citado en Gascón, 2008, p. 53). No basta el interés que tenga el estudiante en la obtención de un título para realizar y culminar con éxito su investigación, pues, esto se ve afectado tanto por sus necesidades como por los sentimientos que tienen cabida en el proceso de su realización.

Es preciso construir propuestas institucionales con perspectivas inter y transdisciplinarias que guíen el trabajo del estudiante, para ayudarles a mantener una actitud ética de responsabilidad social frente a las consecuencias de su producción intelectual, independencia de criterio, originalidad y creatividad, así como habilidad para comunicarse, defender ideas, resolver conflictos, vocación y perseverancia en el trabajo. Por lo que (Gascón, 2008, p. 57):

> (...) se recomienda a las autoridades universitarias atender (…) el proceso de investigación, por ser un problema complejo y multifactorial, que requiere pronta solución. Además, promover la participación de los entes involucrados en las actividades relacionadas con el objeto de estudio, proveyendo de soluciones apropiadas a la parte más débil: los estudiantes.

La construcción de un fino entramado institucional que responda a los desafíos académicos y personales de los estudiantes es crucial, tanto si se adelanta a estos en forma de prevención o haciéndoles frente al momento en que ocurre.

2.6.2.7 Vacío legislativo

Los diferentes estilos que emplean los supervisores para guiar a los estudiantes en la realización de la investigación está marcada por su comprensión de lo que conlleva la

práctica, pues suele realizarse de manera solitaria, sin intercambio con otros supervisores o con la coordinación de las instituciones, lo cual puede delatar un vacío legislativo, pues no siempre se evidencian los mecanismos de regulación en la dirección del trabajo de titulación, “en este contexto de carencia y desatención institucional, es posible observar una dedicación desigual, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares, dado que su labor no está apoyada ni guiada institucionalmente y recae sobre sus espaldas, sus voluntades y sus conocimientos individuales” (Carlino, 2004, p. 5).

Por esta razón, el establecimiento de reglas y procedimientos para la supervisión de trabajos es fundamental, así como la formación de quienes llevan a cabo tal actividad, pues en dicho momento también se puede propiciar la socialización de experiencias. “La tarea de supervisar es habitualmente una labor solitaria, lo cual atenta contra la reflexión profesional necesaria para desarrollarla” (Crye, Kandlbinder y Peseta citados en Carlino, 2004, p. 5). Este aspecto se profundiza en el apartado dedicado a la formación del tutor que dirige una investigación y aquí se evidencia su relevancia.

Conocer las funciones del supervisor de investigación, permite identificar en qué medida y cómo puede participar la biblioteca universitaria, sumándose a lo que ya se hace o diseñando nuevos servicios que se implementan a favor del estudiante y la conclusión de su trabajo. Para que las funciones del supervisor tengan el impacto esperado es importante el “desarrollo teórico, emergente (y proveedor a la vez) de una manifiesta ocupación institucional, en contraste con las prácticas (…), que quedan dentro de la esfera de una aparente relación privada entre estudiante y supervisor, sin guía ni apoyo institucionales” (Carlino, 2004, p. 3).

Es preciso reformular y en consecuencia entender la práctica de la supervisión como “un acto público, estructurado, monitoreado, investigado y comunicado” (Kiley y Mullins citados en Carlino, 2004, p. 3), inserto en un contexto institucional que brinda a estudiantes y supervisores infraestructura y lineamientos para mejor llevarla a cabo. Pues “la calidad de la supervisión resulta uno de los factores decisivos para aumentar la tasa de graduación” (Kiley y Mullins citados en Carlino, 2004, p. 3).

Cabe señalar que el establecimiento de reglas y procedimientos requiere un ejercicio grupal, que por un lado incluya a los administradores de la institución y por otro, a quienes realizan la supervisión de trabajos e investigación, pues de lo contrario se puede caer en el establecimiento de formatos y prácticas burocráticas que hagan perder tiempo al profesional en lugar de guiarlo en las actividades y ponerlo en relación con otros profesionales.

Para finalizar el apartado de las dificultades que atraviesa un estudiante que realiza una investigación, es preciso mencionar que el conocimiento de estas por parte del bibliotecario es fundamental, debido a que si realiza la labor de tutoría bibliotecaria tendrá que lidiar con estas, no en la medida en que lo hace quien dirige la investigación del estudiante, pero sí en su interacción con ambos. Esto puede abrir espacios de diálogo colegiado entre el supervisor y el bibliotecario; lo cual, tiene un beneficio significativo para el estudiante.

2.6.2.8 Antecedentes familiares

Dentro de la dimensión personal del estudiante, un desafío que suele pasar desapercibido es que en muchas ocasiones son los primeros en su familia en emprender un trabajo de titulación, lo que lleva a la falta de referentes y no conocer los sentimientos de aislamiento y desánimo propios de quien se embarca en el aprendizaje de la investigación; esto conlleva desconocer cómo es el lugar social al que aspira a ingresar (Carlino, 2004b).

De acuerdo con (Fanelli, 2017) los estudiantes universitarios de primera generación, “tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios”. Lo que destaca la relevancia que tiene la trasmisión de lo que el autor denomina capital cultural y social de los padres con educación superior, para lograr el acceso, la permanencia y la graduación.

Otro aspecto es que los estudiantes de primera generación asumen mayores cargas emocionales derivadas del estrés que genera el ambiente universitario, por lo que necesitan

“desarrollar inteligencia emocional y cultural, resiliencia y motivación intrínseca, así como habilidades de liderazgo que les permitan visualizar y planificar su futuro” (Bonilla Murillo & Solís Herebia, 2021, p. 5). Pero también hay una cuestión académica, pues muchas veces estos estudiantes tienen carencias académicas que de no identificarlas y paliarlas pueden poner en riesgo su permanencia y egreso de la educación superior.

Por eso, es responsabilidad de las instituciones educativas otorgar a todos los estudiantes los recursos necesarios, así como un ambiente propicio en el que haya una integración social que apoye la formación satisfactoria de los estudiantes (Bonilla Murillo & Solís Herebia, 2021; Fanelli, 2017).

2.6.2.9 Otros desafíos

Otro desafío se desprende de la pertenencia a una u otra disciplina, pues este aspecto determina el proceso de elaboración de la investigación. De acuerdo con Delmont y Atkinson (citados en Carlino, 2004b), en algunas ciencias, especialmente las matemáticas y naturales suele ser más común que los estudiantes se incorporen a grupos que les permite conectarse con otros y hacerse una idea de lo que vivirán, lo que ayuda a anticiparse a situaciones conflictivas, pero también, les permite saber qué se espera de su investigación, esto ayuda a que se familiaricen con lo que forma parte de su realización y perciban su meta con mejor perspectiva.

Por otro lado, debido a que entran en grupos de investigación consolidados, tienen la posibilidad de encontrar otros interlocutores, además de su supervisor, esto es un apoyo importante, pues con la información obtenida pueden planificar y autorregular su labor. En contraparte, de acuerdo con Carlino (2003), en las ciencias sociales y humanidades una minoría hace su tesis con una beca dentro de un equipo de investigación.

En estudios realizados por Bertolini (2019) y por Pereira & di Stefano (2007) se encontró que hay una mayor experiencia de soledad sufriente (no creativa) en estudiantes que realizan investigación en áreas de ciencias sociales y humanidades, debido a la ausencia o

escasez de orientaciones didácticas por parte de los programas y a contar únicamente con la atención personalizada del o los supervisores, sin un equipo con quienes intercambiar información. Es decir, encontraron un déficit en las intervenciones institucionales y en la toma de decisiones, que se tradujo en formas de trabajo de carácter estrictamente individual sin interlocutores adicionales como investigadores, profesores y compañeros durante los trayectos de la educación.

Para Bertolini (2019) resulta evidente que las experiencias de soledad dolorosa durante la formación pueden (y deberían) reducirse para que los estudiantes “avancen con menores cuotas de desgaste proveniente de las exigencias académicas propias de los programas sumadas a sus responsabilidades familiares y laborales” (p. 179).

Otro desafío, es lo relativo a experiencia compartida, al igual que la experiencia previa puede condicionar (no determinar) la manera en que los estudiantes primerizos abordan la realización de su primera investigación, como lo es el trabajo de titulación. Según Carlino (2004b), la incertidumbre se relaciona con la falta de experiencia propia y vicaria que les anticipe cómo es la práctica investigativa, los desafíos que conlleva, el tiempo y la paciencia con la que se tiene que asumir la hasta lograr un producto aceptable. Aprender todo ello en solitario resulta mucho más complicado y crea desaliento en muchos estudiantes.

Por otro lado, Carlino (2008) ha denominado dispositivo institucional a las prácticas y la infraestructura que se brinda a estudiantes y supervisores para apoyar la elaboración de investigaciones para la titulación.

Se busca explícitamente el intercambio de experiencias que permita comprender que los desafíos no nacen de una incompetencia personal, sino que son inherentes a la actividad que supone realizar un trabajo de titulación, siguiendo las ideas de Carlino (2008) es necesario otorgar apoyos a estudiantes y a supervisores para la realización del trabajo de titulación. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes, dar la oportunidad de tener supervisiones grupales, además de la supervisión individual, revisiones con pares que

brinden orientación y soporte. Otra opción es tener talleres para diferentes fases de elaboración del trabajo, proponer la elaboración de diarios reflexivos, de agendas, de escritura autobigráfica, etc. En cuanto a los supervisores se debe realizar un reconocimiento muy claro de la carga que conlleva la supervisión, considerando la regulación institucional de la relación estudiante-supervisor (con estipulación de frecuencia de sus encuentros). También, dirigido al supervisor orientarle sobre problemas frecuentes en cada fase de la investigación y formas de abordarlos. Todo ello acompañado de documentos reflexivos sobre su práctica, compilación de las “mejores prácticas” para ser difundidas, entrevistas donde se aborden las dificultades, las expectativas que hay cuando se elabora un trabajo de titulación.

Aunado a lo anterior, la autora considera la elaboración de pautas escritas sobre los procedimientos esperados por área respecto de estudiantes y supervisores, así como la consideración de las implicaciones para las políticas educativas y la gestión pedagógica.

2.7 Ética de la actividad tutorial

Las reflexiones constantes que exige la ética a todos los profesionales toca muy de cerca a los tutores, debido al nivel de implicación y cantidad de tiempo que pasan con los estudiantes a quienes acompañan en su formación profesional y sin duda personal.

No se puede negar que el pensamiento y comportamiento ético necesitan de soportes teóricos que favorezcan la reflexión y no solamente se acaten un conjunto de reglas. Por lo que asumir que dicho comportamiento requiere de esfuerzo constante y cotidiano es un paso significativo para todo profesional.

La estructura de este apartado brinda la posibilidad de reconocer en qué medida son necesarios los códigos de ética para dar legitimidad y soporte a la práctica profesional. Con lo cual, también se reconoce que dichos códigos tienen un sustento teórico ético que obedece a determinados propósitos y necesidades.

Además, en este apartado se incorporan aspectos psicológicos y sociales que sirven como ejemplo para mostrar las posibles tensiones en las relaciones de tutoría que tienen el potencial de desencadenar dilemas éticos que difícilmente tienen una respuesta única, por lo que es necesario que el tutor apele a la reflexión ética, así como al juicio autónomo y colegiado.

Algunas de las primeras nociones de ética se pueden encontrar en el pensamiento aristotélico[11], el cual está encaminado a dilucidar cómo los seres buscan el bien, es decir, la felicidad. El filósofo entiende que "todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón, que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden" (Carrasco y Candel, 2005, p. 129).

Esta noción de bien presupone el establecimiento de normas generales que regulen la acción para que sea una cualidad que poseen todas las personas; porque el bien no se relaciona solamente con uno mismo sino que está en relación con los otros, ya que el hombre (entendido como ser humano) es un ser social.

Para Aristóteles, la felicidad está en la vida contemplativa, la cual necesita de bienes exteriores, pues reconoce que "no es fácil hacer el bien cuando no se cuenta con recursos. La felicidad parece necesitar de la prosperidad y por esta razón algunos la identifican con la buena suerte, mientras otros con la virtud" (Jaeger, 1983, p. 146). Para el filósofo, confiar lo más grande y hermoso a la fortuna sería una gran incongruencia, por eso, da preeminencia a que se alcance por medio del aprendizaje y diligencia (entendida esta última como el cuidado que se pone en una actividad, pero quizá también en su acepción en desuso, o sea, poner amor en la ejecución).

Esta idea se relaciona con todo tipo de acciones y comportamientos sociales, y sin duda tiene un vínculo claro con la ética profesional, con aquello que se ejecuta para el bien de otros y de uno mismo. En relación con las ideas aristotélicas, Torralba (2001, p. 4) explica que:

[11]Se considera que los tratados aristotélicos son los primeros del pensamiento occidental en tratar la ética, ya que son más sistemáticos que las ideas diseminadas por Platón en sus diálogos.

> (...) la ética se relaciona con el bien y el bien se relaciona con la felicidad. Todo ser humano, por naturaleza, desea ser feliz, pero no toda forma de vida nos conduce a la felicidad. La reflexión sobre la felicidad, que es el logro interior de una vida buena, bella y unitaria, es precisamente el campo de exploración de la ética.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que "la idea de bien no viene determinada a priori, no está esculpida en la naturaleza humana, sino que es necesario explorar en ella a través del diálogo y de la puesta en escena de la discusión" (Torralba, 2001, p. 11).

Esto plantea diferentes consideraciones, entre ellas, que el concepto de ética no es unívoco. Abarca distintas maneras de entender y aproximarse a la vida moral, la cual puede entenderse como el acuerdo social de las conductas humanas correctas e incorrectas, que han alcanzado un consenso comunitario estable (Beauchamp & Childress, 1998).

2.7.1 Ética profesional

Cualquier trabajo, en tanto que resultado del ejercicio de la actividad humana que conlleva hacer el bien, implica la necesidad de asumir cierto grado de responsabilidad o lo que Torralba (2001), llama deber. Cuando esta responsabilidad no solo afecta a un sujeto de forma individual, sino que es compartida por un grupo o colectivo profesional que realiza esa misma labor, es conveniente establecer unos mínimos éticos comunes para el buen desempeño de la profesión.

Dicha responsabilidad emana de "una disparidad de poderes y de funciones entre los sujetos que vincula" (Linares, 2008, p. 329), eso significa que hay una diferencia de posición entre los profesionales y los sujetos a quienes se dirige el ejercicio profesional (pacientes, usuarios, estudiantes, etc.).

Por ello Torralba (2001) señala que la experiencia profesional ética[12] conlleva tres nociones fundamentales: *bien*, *deber* y *sentido*. Hacer el bien a un destinatario y a un conjunto social,

[12]De acuerdo a Torralba el ser humano es capaz de tener vivencias, es decir vivir hacia adentro, pero también está abierto a la realidad de afuera y a partir de ella integra elementos. Por lo que la experiencia tiene dos

el deber de intervenir en un ámbito de la sociedad y construir un sentido con la propia actividad, porque difícilmente se puede hablar de plenitud si no existe la percepción de que la vida o la profesión tienen sentido y por lo tanto el esfuerzo que conlleva merece la pena.

Como se puede intuir, no hay una coincidencia total en la determinación de virtudes, hábitos, principios y características que debe tener un profesional ético. Por esto, en el actuar cotidiano la ética tiene un aspecto complejo y ambiguo que involucra un conjunto complicado de consideraciones y decisiones de un mundo que exige una interpretación constante. En el que difícilmente existe una solución profesional clara y correcta que pueda entenderse como última o final (Tsabar, 2019).

No cabe duda de que son difíciles y complejos los problemas que emergen cuando se transita de la ética teórica a la ética práctica. Esta última se refiere al "intento de calcular las implicaciones de las teorías generales ante formas específicas de conducta y de juicio moral (…). El término práctico se refiere al uso de teorías y métodos de análisis éticos para examinar problemas, prácticas, acciones morales en distintas áreas incluyendo las profesiones" (Beauchamp y Childress, 1998, pp. 2-3).

En dicho sentido, en el ámbito profesional la ética suele pensarse a partir de diferentes necesidades y por ende cumplir diversos propósitos. Lo que supone un desafío para su aplicación, por la falta de especificidad para realizar acciones claras, ya que no siempre se presentan formas de resolver problemas o dilemas éticos; aquellos referidos a una situación que tiene dos alternativas posibles y moralmente importantes, y que al elegir una de ellas se descarta la otra igual de necesaria.

En relación con esto Goulet (1999) señala que la tarea propia de la ética es diagnosticar problemas vitales a los que se enfrentan las sociedades humanas, así como clarificar las cuestiones de valor.

---

caras, una interior y otra exterior, es decir, "incluye la exteriorización o apertura hacia el otro, pero también incluye la interiorización o apertura hacia uno mismo" (Torralba, 2002, p. 2). Cuando se da la pregunta por el sentido de la vida y de la profesión, se está manifestando una experiencia ética.

Con lo cual cabe suponer que existen diferentes teorías de fundamentación ética para las profesiones, algunas de las cuales son de corte normativo, lo que significa que ofrecen criterios para determinar las buenas y malas acciones, mientras que otras son descriptivas e informan lo que las personas creen, así como su comportamiento (Beauchamp & Childress, 1998).

En la búsqueda de unos criterios para fundamentar la ética de las profesiones, existen distintas perspectivas teóricas que aunque no son opuestas, si aportan diferentes elementos de reflexión para el desarrollo ético profesional.

2.7.2 Aproximación a algunas teorías de fundamentación ética profesional

Para comprender la discusión de lo que conlleva un comportamiento ético, a continuación se revisan brevemente algunas teorías que apelan de manera correspondiente a virtudes, valores, deberes, derechos, principios, etc. Todas estas aproximaciones teóricas éticas reflejan la necesidad de pensar cómo actuar correctamente.

Cabe señalar que en todas se reconocen críticas que muestran aquello que aún falta por resolver, especialmente cuando se pasa de lo teórico a lo práctico. Realizar este recorrido teórico permite entender que (Torralba, 2001, p. 3):

> (...) no partimos de un mismo campo de fundamentación y los referentes no son exactamente compartidos del mismo modo por todo el mundo. Esto nos exige una tarea de diálogo y de comprensión mutua, además de un esfuerzo para determinar cuáles son los caracteres y hábitos que sería necesario mantener como referencia en la óptima práctica de la profesión.

Siguiendo esa tarea de diálogo y comprensión, a continuación, se exponen de manera sintética los fundamentos de la ética feminista, ética del cuidado, ética casuística, ética narrativa, ética del diálogo, ética de las virtudes, utilitarismo, kantismo y principalismo (ética de los principios). Esta última es la que suele dar fundamento a los códigos de ética

para el ámbito educativo en el que se circunscribe la tutoría. Y por lo tanto es en la que se pondrá mayor énfasis.

La teoría de la ética feminista se distingue por explorar la devaluación cultural de las mujeres y de lo femenino. Para lo cual emplea la categoría de género que permite analizar las estructuras de poder que tienden a relegar la posición de las mujeres (Jaggar, 2014).

También emplea otras categorías inseparables de diferencia y jerarquía sociales, con las que argumenta que los valores, las percepciones del razonamiento, la comprensión de las necesidades (propias y ajenas), e incluso la construcción de situaciones morales varían no solo a nivel individual, sino también debido a la experiencia social y de ubicación (Torralba, 2001; Jaggar, 2014). Todo lo cual muestra que en muchos sentidos las mujeres han sido devaluadas como agentes morales, es decir, se les ha atribuido menor capacidad de razonamiento moral. La noción de ética feminista, permite reflexionar el papel limitante que ha sido asignado a las mujeres en diferentes ámbitos profesionales.

En cuanto a la perspectiva de la ética del cuidado se da valor a las prácticas de la crianza, entre las que se encuentran la sensibilidad emocional, la capacidad de respuesta a las necesidades de otros, la intimidad, la conexión, la responsabilidad y la confianza. Por lo que “los cuidados pueden ser un ideal tanto político como ético que describe las cualidades necesarias para que los ciudadanos democráticos vivan bien juntos en una sociedad plural” (Tronto citada en Jaggar, 2014, p. 23).

Las teorías de la ética del cuidado consideran necesaria la justicia, pero arguyen que no es suficiente, ya que es necesario transformar las relaciones personales y profesionales, precisamente por medio de dichas prácticas femeninas de crianza. En cuanto al alcance de esta perspectiva, Jaggar (2014) menciona que el enfoque de los cuidados es valioso a pequeña escala porque fomenta la conciencia de la complejidad moral y de la responsabilidad individual, pero a gran escala, no logra dar una explicación. Por lo que corre el riesgo de asumir un enfoque asistencial en lugar de promover reformas sociales desde las instituciones.

Existen propuestas de tutoría que tienen como orientación la ética del cuidado, ejemplo de ello es la de Goerisch et al. (2019), quienes reconocen dinámicas de poder desiguales que pueden causar un daño significativo a los estudiantes. Por lo que valoran experiencias que facilitan lo colectivo y colaborativo, que trascienden los límites jerárquicos al establecer múltiples relaciones de tutoría. Es decir, se apoya un esquema de tutoría del cuidado, en lugar de sistemas meritocráticos de poder y privilegio.

Las autoras señalan que los modelos de tutoría basados en la ética del cuidado desafían la legitimidad de los desequilibrios institucionales a través de la atención intencional a la posición social y las necesidades individuales. Además, también se requiere prestar atención a las formas en que el espacio y el lugar impactan las experiencias de tutoría; la atención a la espacialidad es otro de los aspectos en los que pone atención la ética del cuidado.

La perspectiva de la ética del cuidado permite reconocer la estructura imperante en muchas universidades que privilegian el éxito individual a expensas de la colaboración y el compromiso colectivo, celebrando el espacio solitario en el que trabaja el investigador. En dicho espacio la tutoría se centra en el sabio más viejo, guardián del conocimiento y árbitro del valor. Esto lleva a que la tutoría se convierta en una mera casilla de verificación más que el comienzo de una relación significativa (Goerisch et al., 2019).

Bajo la luz de la ética del cuidado, se buscan trascender los límites organizativos y jerárquicos con la creencia de que la conexión humana es importante en la tutoría y en este marco se propicia el desarrollo de redes de tutoría múltiple que incluye a diversos sectores de la universidad en contextos de igualdad. Este último aspecto se aborda con mayor profundidad en el apartado de multitutoría.

Otra postura teórica ética es la corriente casuística, fundamentada en un discurso que tiene en cuenta la experiencia vivida por la persona, sus condiciones y sus circunstancias

particulares. Por lo que no busca encerrar la ética en una abstracción (considerada más propia de los principios, que se revisan más adelante).

Jonsen y Toulmin (citados en Hall, 2016), explican que la casuística intenta dar una solución a partir del estudio de situaciones concretas que requieren una atención individual, por ello no caben situaciones globales para casos individuales. Por ejemplo, en el caso de indicaciones médicas se necesita considerar preferencias y necesidades de pacientes, estilos de vida, rasgos contextuales, etc. Los casuistas (Beauchamp & Childress, 1998, pp. 88-89):

> (...) no aceptan la aplicación del modelo de teoría científica en la teoría ética, el informe que acompaña a los juicios morales y la insistencia en los principios firmes y universales (…). Consideran que las creencias y el saber moral evolucionan positivamente al reflexionar sobre los casos, sin que sea necesario recurrir a una teoría descendiente.

La casuística es cercana a la ética narrativa, que se construye a través de información concreta y objetiva aunada a la historia de la persona; considera sus deseos, su memoria y sus expectativas. De acuerdo con este discurso, las decisiones se deben tomar a partir de elementos objetivos y subjetivos (Torralba, 2001). Tiene su sustento en la hermenéutica, por lo que se construye a partir del diálogo con los afectados clarificando así su manera de entender la vida y sus preferencias personales.

En el caso de la ética narrativa y la ética del diálogo tienen similitudes que se traducen en una práctica constante del diálogo, el cual tiene como objetivo dar paso al análisis de los mecanismos de decisión y de toma de responsabilidades.

Con la ética del diálogo se entiende que la construcción moral tiene fundamento en el diálogo intersubjetivo. Por eso, Cortina señala que se requiere “seriedad y disposición a escuchar al interlocutor; lo que también implica estar dispuesto a expresar el propio punto de vista, de manera que sea posible un entendimiento mutuo que lleve a decisiones justas, es decir, a acuerdos que atiendan a intereses universalizables” (citado en Guenel, 2017, p. 91). Dicho reconocimiento mutuo se da por medio de una dialéctica progresiva que logra aproximar a los participantes a formas de conocimiento común, expulsando todo

dogmatismo. Además, la emotividad también juega un papel importante, pues permite que se proyecten y reciban emociones a través de la interacción en que ocurre el diálogo (Guenel, 2017).

Claramente, la emotividad compartida tiene más posibilidades de surgir cuando los participantes procuran el desarrollo de virtudes como la humildad y la solidaridad. Las cuales también son cruciales en la ética de las virtudes (también llamada ética del carácter (Beauchamp & Childress, 1998)), además se consideran otros rasgos como la prudencia, la justicia y la paciencia. En esta postura se entiende que la virtud es una disposición hacia un objetivo, "un hábito que conduce a obrar siguiendo determinados objetivos para alcanzar la felicidad y la excelencia" (Torralba, 2001, p. 9).

La ética de las virtudes dilucida los rasgos de carácter social y moralmente valorados y en esa reflexión señala que es un error considerar que todo lo socialmente aceptado conlleva una virtud moral. Quienes realizan actos morales correctos motivados por la obligación y no por la compasión personal no necesariamente son personas moralmente virtuosas; ya que alguien virtuoso tiene una motivación adecuada, lo que significa que experimenta ciertos sentimientos.

Desde esta perspectiva los motivos y el carácter correctos (compasivos, humildes, solidarios, prudentes, etc.) son importantes y dan información sobre el valor moral de las personas y también de los actos que realizan. Ya que los actos en sí mismos deben estar moralmente justificados, pero también ejecutados correctamente para que tengan el resultado esperado. En este sentido, no se puede deducir que las personas de buen carácter realicen siempre actos moralmente aceptados, pues pueden realizar actos incorrectos al tener poca información sobre las consecuencias o pueden hacer juicios incorrectos (Beauchamp y Childress, 1998).

Como puede verse, cuando la ética se vincula a las virtudes y se reconocen como importantes el carácter y los motivos morales, se llega a reflexiones profundas que permiten apreciar la importancia de la sensibilidad humana y no solamente el comportamiento

basado en reglas o en principios; pues como reflexionan Beauchamp y Childress (1998) no solamente se espera de las personas que actúen de cierta forma, sino que tengan determinadas emociones cuando actúan. Cabe precisar que una de las principales críticas a la teoría de las virtudes es su falta de especificidad pues no ofrece acciones claras para resolver problemas éticos.

En el caso del utilitarismo, es secundaria la virtud con la que se llevan a cabo las acciones, pues es una teoría basada en las consecuencias. Se enfoca en obtener el máximo beneficio posible o al menos realizar el menor daño para la mayor cantidad de personas. Por lo que analiza los efectos de las decisiones tomadas a largo plazo (Torralba, 2001; Beauchamp y Childress, 1998). En esta postura se entiende la utilidad como felicidad y bienestar, en otras palabras el placer que resulta de una acción.

Como cabe suponer, una de las críticas es la inconmensurabilidad de la utilidad entre las personas, pues lo que resulta beneficioso para unas puede no serlo para otras. Por su parte, el fundamento kantiano o teoría ética basada en las obligaciones, es la universalidad, y entiende que toda persona es un fin en sí misma y no un medio.

En esta perspectiva la moral está basada en la razón propia de los seres humanos, quienes son criaturas con el poder de resistirse al deseo y actuar según consideraciones racionales. Sin embargo, aunque agentes racionales, también les cubre un velo de ignorancia, por lo que no siempre se conocen a sí mismos y en consecuencia no conocen sus deseos, sus intereses o incluso sus objetivos particulares (Beauchamp & Childress, 1998).

En el caso del principialismo, como es conocida la perspectiva teórica basada en principios, entre los que se encuentran: no maleficencia, beneficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, etc., se da una aproximación a los juicios éticos y se busca que estos ofrezcan certeza de imparcialidad por medio de su carácter general y universal (Carrera, 2011).

Como se verá más adelante, este conjunto de principios admite varias interpretaciones; por lo que para la ética profesional basada en principios puede entenderse como ideales y valores de la profesión destinados a inspirar positivamente a los profesionales, aunque

también deben ser lo suficientemente claros para guiar la actividad profesional y no quedarse en meras abstracciones irrealizables (Beauchamp & Childress, 1998).

2.7.3 Códigos de ética profesional

Con base en la breve revisión anterior, se entiende que el ejercicio profesional no es una actividad puramente mecánica que omite la subjetividad, ya que como se mencionó antes, en ella se expresa el sentido de la propia persona y al mismo tiempo, está en relación con otras subjetividades. Por lo tanto, es necesario vincular la vocación y sentido con un compromiso que refleje la responsabilidad asumida libremente. Esto se materializa en lo que Schwimmer y Maxwell (2017) llaman contrato. O sea, el código de ética, que constituye un contrato entre la profesión y la sociedad a cambio del derecho a la autonomía profesional, que conlleva el derecho a ejercer las habilidades expertas y los conocimientos especializados.

Así, un código de ética es “un documento que expone la función de la moral entre los miembros de la profesión, y de esta manera distingue entre pautas profesionales y normas impuestas por organismos externos a ellas” (Beauchamp & Childress, 1998, p. 5).

En otras palabras, un código es un entramado de postulados que tienen como propósito general guiar la conducta, la percepción de la realidad y el pensamiento ético de los profesionales, por medio del cultivo de virtudes, deberes o principios.

Al tener un código, no se espera que los profesionales sean expertos en ética, pero sí es primordial que estén familiarizados con aquello que lo conforma, así como con la estructura que tiene y las razones por las que está redactado de cierto modo. Todo lo cual hará más probable que actúen de manera ética (Schwimmer y Maxwell, 2017). Por lo que es significativo considerar una preparación para asumir el esfuerzo psicológico involucrado en las decisiones éticas.

Los códigos cumplen diversos propósitos (Schwimmer y Maxwell, 2017; Knapp et al., 2020; García Amilburu & García Gutiérrez, 2012; American Psychological Association, 2023; Torralba, 2001) entre ellos guiar la conducta profesional, ayudándoles a ser más certeros en su comportamiento brindándoles la posibilidad de pensar los problemas éticos que pueden encontrar en el ejercicio profesional. Proteger el bienestar público demostrando competencia en los servicios que brindan. Educar a los miembros, estudiantes y el público con respecto a los principios y estándares éticos que rigen la disciplina.

Debido a la importancia de los códigos de ética también son herramientas educativas, pues no solamente informan a los estudiantes sobre las normas colectivas de sus futuras profesiones, sino que también inician en el vocabulario común que los profesionales de una disciplina usan para discutir y debatir. A la par de esto, ayudan a reforzar la confianza pública en la profesión, pues funcionan como una declaración de intenciones que ayudan a tranquilizar al público con respecto a los estándares de comportamiento de los profesionales, propiciando un espacio para la “rendición de cuentas”.

De acuerdo con los autores mencionados en el párrafo anterior, los códigos de ética promueven los intereses políticos, económicos y científicos de la profesión, ya que prohíben participar en actividades que podrían causar daño al profesional y a la disciplina, por lo que también permiten enmarcar la socialización profesional de los miembros, Aunado a esto, dictan reglas de cortesía y la manera en que se conducirá la relación entre colegas, así como con el público para que se favorezca el diálogo y la comprensión mutua.

No todos los códigos de ética persiguen los mismos propósitos, ni tampoco pueden abordarlos todos, por lo que no puede hablarse de exhaustividad de las necesidades éticas. En tal caso, lo que abordan está determinado por la teoría ética profesional elegida; por ejemplo la feminista, que se preocupa por la posición de las mujeres en estructuras de poder y para ello recurre a categorías de género y experiencia social. O la ética del cuidado que busca transformar las relaciones profesionales poniendo en valor la sensibilidad emocional, la intimidad y la respuesta a las necesidades de otros.

Al reconocer la amplia gama de actividades en las que se ve inmerso un profesional y los cambios por los que atraviesan las sociedades en las que incide, se puede tomar conciencia de lo inabarcable que pueden resultar los códigos de ética y lo difícil que es anticipar problemas o dilemas futuros.

Por otro lado, los dilemas y problemas éticos también están vinculados con las características personales de cada profesional. Por ejemplo, Knapp et al. (2020), mencionan los sesgos emocionales y cognitivos, como la lealtad a los amigos, el interés propio, el miedo a las represalias y también sesgos, como el de confirmación, que pueden llevar a los profesionales a actuar de maneras que saben (o reconocerían al reflexionar) que no son correctas.

Por tal razón es fundamental identificar los alcances de los códigos de ética, entre ellos la imposibilidad de proporcionar una guía específica para cada situación o dilema que enfrentan los profesionales.

Los alcances también pueden ser mirados desde la perspectiva de las críticas, dirigidas especialmente a los códigos que tienen un estilo de tipo regulatorio. Dichas críticas se enfocan en seis cuestiones: primera, ofrecen una concepción minimalista de la ética; segunda, se convierten en una lista de verificación que evita el entendimiento de los principios; tercera, dan la impresión de ser una imposición de la mayoría. Cuarta, dan la percepción de proteger los intereses de los gremios; quinta, fomentan un lenguaje moralista, y pueden desalentar el juicio autónomo. En síntesis, cuando un código de ética adquiere un estilo regulatorio desalienta la reflexión ética del profesional (Schwimmer & Maxwell, 2017; Knapp et al., 2020).

Al ser demasiado directivos fomentan una actitud de conformismo irreflexivo entre los profesionales que impacta nocivamente en su sentido de responsabilidad. En otras palabras, el peligro es que los códigos de ética puedan alentar a los profesionales a preocuparse más por lo que exige el código que por lo que necesitan las personas y las situaciones a las que se enfrentan en el ejercicio de su actividad.

Es decir, lleva a una simplificación y a una concepción minimalista de lo que implica un comportamiento ético, por lo que se corre el riesgo de reducirlo a una lista de verificación. Cuestión que puede hacer creer erróneamente que si se obedecen los estándares al pie de la letra, se está cumpliendo con la responsabilidad profesional. Por ende, aumentar la longitud del código más que beneficiar, puede impedir una deliberación reflexiva por parte de los profesionales (Knapp et al., 2020).

Los códigos que no dejan espacio a la reflexión también pueden llevar a considerar que son la imposición de un grupo, percepción que amenaza el disenso o la presentación explícita de críticas; que al no ser expresadas mantienen a la profesión en un letargo sobre problemáticas demasiado actuales o demasiado específicas. En tal sentido se habla de considerar un deber de disensión razonable.

Dicho deber, por otro lado, puede evitar que una profesión, deliberada o inadvertidamente promueva en su código intereses particulares y no los del bienestar de a quienes se dirige el ejercicio profesional. Por lo que se requiere de vigilancia y la libertad del juicio autónomo.

La libertad de juicio, por otra parte, no puede ampararse en un lenguaje moralista que emplee frases grandilocuentes y declaraciones exageradas, lo que para Ladd (citado en Schwimmer y Maxwell, 2017), es una trampa, al dar una imagen idealizada e irreal de la profesión y del profesional. Lo que afecta tanto a quienes ejercen la profesión como a las sociedades que desarrollan expectativas fantasiosas imposibles de cumplir. Por lo que la identidad del profesional se torna confusa.

Y en este sentido, en lugar de ser una guía para el comportamiento ético, se puede convertir en un obstáculo para el desarrollo reflexivo de la ética profesional. Para Schwimmer y Maxwell (2017), es muy claro que un código de ética debe esforzarse por cumplir tres condiciones para ser favorable al juicio autónomo: apertura del significado, espacio para la disidencia y evitar el lenguaje moralista.

Para que los códigos de ética favorezcan el ejercicio y el desarrollo del juicio profesional autónomo, deben priorizar las formulaciones abiertas y flexibles sobre las cerradas y de obligación. Pues de lo contrario puede hacer creer a los estudiantes que se incorporarán a la profesión que es un compendio exhaustivo de la conducta ética, en lugar de un punto de partida de lo que se debe ser y hacer en pos del bienestar de las personas.

Como se aprecia, existe un amplio rango de indagaciones en torno a la ética profesional que permiten explorar las complejas formas de ver, sentir y responder a los demás, especialmente en el ámbito profesional que conlleva el bien, deber y sentido. Por eso la mayoría de los códigos se redactan de manera amplia, con el fin de que puedan ser aplicados a los diferentes roles que se asumen en una misma profesión, además varían de acuerdo al contexto de acción.

Debido a que la ética basada en principios es la que se emplea en distintos ámbitos de la educación y se vincula con las prácticas de tutoría, se retoma en todo el eje de la reflexión ética posterior que esta investigación requiere. No sin olvidar aspectos fundamentales de otras teorías éticas que permiten complementar la comprensión de los desafíos éticos presentes en la tutoría y responder a ellos, desde múltiples posturas que nutran la reflexión.

2.7.3.1 Códigos ética profesional basados en principios en educación

En 1970, el oncólogo Van Rensselaer Potter, publicó un artículo titulado *Bioethics, the science of survival*, convirtiéndose así en el padre del término *bioética*. Un año después, en 1971, publica el primer libro sobre el tema titulado *Bioethics. Bridge to the future*. En él crea un puente entre el saber biológico y los valores éticos, es decir la bioética.

Ocho años después, en 1979, los filósofos Beauchamp y Childress publican su libro titulado *Principles of Biomedical Ethic*, en el cual proponen un sistema teórico-práctico que permite dar respuestas fundamentadas a los múltiples y complejos problemas que nacen del desarrollo y la aplicación de las ciencias de la vida y de la salud.

En el libro se presentan los cuatro principios de la bioética: la no maleficencia (no hacer daño intencionadamente), la beneficencia (obligación moral de actuar en beneficio de los otros), el respeto a la autonomía (una acción autónoma es actuar intencionalmente, con conocimiento, sin influencias externas), y la justicia (las personas que tienen derechos iguales tienen que ser tratadas con igualdad) (Carrera, 2011).

Dicho libro se convierte en una guía que ayuda a los profesionales sanitarios al establecer una relación ética correcta con los pacientes; a identificar, analizar, clarificar y resolver los problemas concretos y más relevantes en biomedicina y en la relación sanitaria. Así, con la propuesta de estos principios, que tienen una base filosófica importante, se plantea un esfuerzo teórico para una toma de decisiones razonada y prudente.

Sin embargo, los cuatro principios generales pueden llegar a ser demasiado abstractos. Por eso, es necesario que sean concretados en normas particulares menos indeterminadas, con la finalidad de facilitar la decisión moral y dotar de contenido al profesional para guiar las acciones concretas (Carrera, 2011).

En tal sentido, constituye un desafío determinar cuándo o cómo incluir normas particulares pertinentes que se derivan claramente de principios éticos; ya que por un lado, la utilidad del código aumenta cuando sus normas son breves y sencillas, y por otro lado, la amplitud del código mejora cuando cubre con detalle una amplia gama de temas, y al mismo tiempo ejemplifica cómo se aplican en el ejercicio cotidiano. Sin embargo, esto podría llevar a crear una lista aparentemente interminable de posibles aplicaciones (Knapp et al., 2020).

Por otro lado, además de los principios y las normas particulares, también se emplean conceptos clave necesarios para reflexionar las relaciones profesionales: fidelidad y responsabilidad, integridad, seguridad y confidencialidad.

Los principios que nacen en el mundo de la bioética, han sido retomados en otras disciplinas, entre ellas la psicología y educación. Ya que ayudan a formular nuevos

problemas éticos en las relaciones profesionales, por ejemplo analista-paciente, profesor-estudiante o tutor-estudiante.

Como se ha mencionado, los principios suelen estar presentes en algunos códigos de ética de diversas profesiones, aquí se vinculan con la tutoría, y de acuerdo con García Amilburu y García Gutiérrez (2012) se puede hablar de los siguientes principios: no maleficencia, beneficencia, respeto a la autonomía, justicia, fidelidad y responsabilidad, integridad, seguridad y confidencialidad. Así, un código de ética basado en principios no solamente indica a los profesionales qué hacer, sino qué temas pensar y qué factores considerar.

Los principios deben ser el resultado de la reflexión ética autónoma de cada individuo, no pueden ser impuestos. Por lo que no se posicionan explícitamente como con una función disciplinaria, sino que invitan al profesional a reflexionar y esforzarse continuamente para encarnar el ideal de profesionalismo articulado en el código (Ladd citado en Schwimmer y Maxwell, 2017).

En el caso de la tutoría, regirse por los principios puede suponer un desafío importante, debido a la existencia de situaciones complejas. Por lo que no puede obviarse que la naturaleza ambigua, dinámica e impredecible de la praxis pedagógica, en la que está inserta la tutoría, también exige inteligencia práctica, pensamiento creativo, flexibilidad intelectual y humana, así como capacidad para moverse de forma ética a través de las fronteras, empleando diferentes dispositivos que den soporte (Tsabar, 2019).

En ese sentido, el lenguaje de los códigos de ética basados en principios permiten propiciar un juicio por parte de los profesionales; reconocer el carácter del profesional para la toma de decisiones identificando una situación en sus diferentes dimensiones, esto debido a la diversidad de situaciones en las que se puede ver un profesional y a que los códigos no pueden retomarlas en su totalidad y complejidad. También garantizar la aplicabilidad en la amplia gama de actividades realizadas y protege al profesional de reglas rígidas que podrían quedar desfasadas antes de incorporarlas al código (American Psychological Association, 2017).

Con lo anterior se entiende que el comportamiento del tutor necesita por un lado de lo normativo y prescriptivo y por otro, de la reflexión que lo lleve a la búsqueda constante de una regulación entre aquello que le exige el contexto de acción y lo que incorpora por sí mismo con base en su práctica, en sus intereses y el compromiso con la libertad y autonomía de los estudiantes.

Los tutores (como cualquier otro profesional) necesitan asumirse como sujetos éticos, capaces de tener conciencia de sus responsabilidades y deberes. Y en ese sentido, los códigos de ética basados en principios tienen el poder de propiciar el desarrollo del pensamiento ético que permita formulaciones en torno a cómo desempeñar adecuadamente la labor, así como las valoraciones morales cuando se da la relación con estudiantes en un espacio en el que interviene lo académico y lo personal.

Especialmente en el caso de la tutoría, un estudiante aprende del tutor mediante la interacción y la observación, es decir, no solamente guía en los contenidos que deben ser tratados, sino en la conducta profesional que incluye actitudes, principios y comportamientos. Al respecto cabe considerar que (Beauchamp & Childress, 1998, pp. 10-11):

> (...) una persona de buena voluntad carece de problemas a la hora de realizar juicios morales, de decir la verdad y evitar conflictos de interés insostenibles. Los juicios morales que utilizamos a diario se basan en directrices, modelos, parábolas y similares. Esta base moral suele ser suficiente, ya que generalmente no tenemos que evaluar o justificar nuestros juicios ni los criterios que los sustentan. Pero cuando experimentamos perplejidad moral o incertidumbre, reflexionamos sobre lo que la moralidad recomienda o exige, y nos preguntamos qué es lo que deberíamos hacer.

Es decir, cuando se presentan dilemas éticos se necesitan ideas claras derivadas de los principios, virtudes, derechos, etc. para no perder la orientación moral en los desafíos profesionales. Ya que no tener acceso al propio entendimiento moral lleva a mayores complicaciones en el panorama profesional.

En tal sentido, actuar de manera ética también implica conocer y reflexionar sobre los deseos y pasiones que están en tensión cuando se estrecha la relación con otros,

especialmente en el ejercicio profesional. De ahí, que en este apartado se identifiquen y describan diferentes situaciones que muestran la naturaleza compleja y dinámica propia de las relaciones de tutoría.

Esto permite transitar de los principios éticos en abstracto a aspectos complejos de la tutoría que requieren realizar o no acciones por el posible daño que causarían a los estudiantes; en otras palabras, ir de la ética teórica a la ética práctica. A continuación, se revisan aspectos que pueden poner en tensión el comportamiento ético del tutor. Y que por lo tanto exigen un esfuerzo reflexivo a la luz de los principios.

2.7.3.2 Principios éticos vinculados a aspectos que manifiestan la complejidad de la interacción tutorial

Como se mencionó previamente, es imprescindible reflexionar sobre los aspectos psicológicos y socioculturales latentes en distintas formas de acompañamiento, entre las que se encuentra la tutoría, que han sido abordados por diferentes autores (enlistados a continuación) que los asocian a principios éticos debido al potencial daño que tienen tanto para el tutor como para los estudiantes. Algunos de estos aspectos son los siguientes:

- Expectativas y reciprocidad en la relación tutorial (Shore et al. 2008).
- Impacto de los diferentes estilos de apego en la relación tutorial (Gormley, 2008).
- Límites y relaciones múltiples (Barnett, 2008).
- Costes psicosociales de carrera, reputación, etc. del tutor (Lunsford et al., 2013).
- Componentes ideológicos del trabajo de tutoría (Tsabar, 2019).
- Relaciones de poder, autoridad profesional y estatus colegiado del tutor (Tsabar, 2019; Goerisch et al., 2019; Curran et al., 2019).
- Entorno de la experiencia, consideración sobre los espacios en los cuales se da la tutoría (Tsabar, 2019).
- Género y género cruzado (Johnson et al., 2018; Mwanza et al., 2017; Moyo, & Maphosa, 2017; Goerisch et al., 2019; Kochan & Freeman, 2020)).Se vincula con la configuración de la diada tutor-estudiante.

- Dialéctica relacional: tensiones y luchas en la comunicación tutorial (Johnson et al., 2018).

Los autores que han tratado los aspectos enlistados, lo hacen desde un contexto específico, por ejemplo programas de tutoría y mentoría en ámbitos tanto académicos, como organizacionales. En su gran mayoría coinciden en que es necesario preponderar el esfuerzo que implica la toma de decisiones éticas, que está relacionada con aspectos existenciales que reflejan el carácter (virtudes) y principios de quien desempeña la labor educativa; en la cual, de manera cotidiana se presentan desafíos porque involucran a personas por las que existe una preocupación por su bienestar y desarrollo (Noddings citado en Tsabar, 2019).

En esta investigación y en conformidad con los objetivos, así como lo tratado en apartados anteriores, se profundiza y describe con detalle lo referente a las expectativas de reciprocidad, los estilos de apego, los límites y las relaciones múltiples en la tutoría. Con ello se da cabida a preocupaciones psicológicas y sociales que contribuyen a abrir el complejo panorama en las relaciones de acompañamiento bajo la luz de los principios éticos.

2.7.3.2.1 Principio de no maleficencia: límites y relaciones múltiples

El principio de no maleficencia aborda el compromiso de no causar daño al tutorando. Por lo que el tutor tiene el deber de prevenir y evitar el daño, así como tomar acciones para minimizar cualquier resultado negativo de su rol profesional.

En este sentido, el daño puede concebirse como obstaculizar, dificultar o impedir que se cumplan los intereses del estudiante. Para mantener este principio cabe preguntarse ¿es probable que al tomar esta acción resulte en algún daño al tutorando?

Barnett (2008), quien reconoce el vínculo profesional que comparten diferentes figuras de acompañamiento como los psicólogos, mentores y tutores, señala que el constructo de

límites es relevante para todas las relaciones profesionales que implican una diferencia de poder (psicoterapeuta, supervisor de investigación, consejero de la facultad, mentor y demás roles profesionales). Ya que aunque el cruce de límites no siempre aumenta el riesgo de violaciones éticas, la posibilidad existe, por lo que la atención, previsión y discusión abierta puede prevenirlas y así mantener el principio de no maleficencia.

El autor explica que las relaciones múltiples (por ejemplo, ser profesor de un estudiante de posgrado y al mismo tiempo terapeuta, o ser supervisor e iniciar una relación comercial o romántica), pueden resultar incompatibles unas con otras debido a las obligaciones y responsabilidades que conllevan; y por lo tanto, favorecer el incumplimiento del principio de no maleficencia.

Por otro lado, cuanto mayor sea el desequilibrio de poder en una relación propiciada especialmente por la evaluación, más precaución se debe tener al entablar relaciones múltiples. De acuerdo con esto, por ejemplo, las relaciones sexuales con estudiantes o supervisados deben estar prohibidas, debido al claro potencial de conflicto de intereses y la gran probabilidad de explotación y daño.

Al desequilibrio de poder se suma la duración del vínculo, cuanto más larga sea la relación mayor cuidado requiere para mantener el compromiso, la confianza y el respeto mutuo, y por eso es fundamental saber con claridad en qué momento finaliza la relación (Barnett, 2008).

La combinación de roles sexuales y profesionales puede afectar la objetividad y el juicio del tutor, e influir en las decisiones y las acciones tomadas. Lo que también pone en juego el futuro del estudiante, pues la manera en que interactúa con un miembro de la facultad y especialmente con su tutor, puede impactar profundamente en su desarrollo profesional, en los valores y principios que interioriza y por lo tanto, en cómo será su comportamiento futuro como profesor y tutor (Plaut citado en Barnett, 2008), e incluso como persona.

Una reflexión pertinente que se desprende de esto es que los tutores aprendices tienen pocas oportunidades de adquirir competencias en la gestión de relaciones de tutoría antes de tenerlas. Por lo que es crucial ponerlos al tanto de la incompatibilidad en las obligaciones y responsabilidades cuando hay un cruce de límites para evitar conflictos de interés y que se vean afectados dos aspectos centrales: su objetividad y juicio (Barnett, 2008).

Tanto la objetividad como el juicio son necesarios para tutores, supervisores y mentores pues fungen como guardianes de sus profesiones, lo que significa que monitorean y acompañan el progreso de cada estudiante académica e interpersonalmente (Barnett, 2008). En dicho sentido la objetividad es crucial, especialmente si surge alguna inquietud sobre el comportamiento, el desarrollo académico o una respuesta emocional inapropiada del tutorando. En tal sentido es importante que el tutor tenga la posibilidad de compartir la información con otros tutores o coordinadores de manera precisa para encontrar vías de actuación apropiadas, así como realizar evaluaciones idóneas sobre los progresos disciplinares del estudiante.

Sin duda, las ambigüedades no dejan de estar presentes cuando se habla de violación de los límites y del establecimiento de relaciones múltiples, pues en la formación de relaciones de tutoría funcionales, enriquecedoras y gratificantes a veces el tutor se involucra más allá de lo que indican los manuales. Por ejemplo, conocer la vida familiar mutua, tener encuentros fuera de la universidad, compartir celebraciones y triunfos personales, así como momentos de profunda vulnerabilidad. Es así como se aprecia que el vínculo entre tutor y estudiante navega entre lo académico y lo personal.

En todo caso, lo fundamental es participar en un proceso proactivo y reflexivo que considere las necesidades y los mejores intereses del estudiante antes de entablar relaciones múltiples. Ya que por su propia naturaleza, las relaciones de tutoría pueden llevar al cruce de fronteras y la presencia de múltiples roles y posiblemente múltiples relaciones. Pues se discutirán asuntos personales, planes de carrera, metas y aspiraciones, ante lo que se proporcionará apoyo emocional, cariño y orientación.

Tener un vínculo de esa naturaleza, puede llevar a que el tutor sea considerado como la primera opción del estudiante para hablar sobre un problema personal o profesional. En esa circunstancia es importante considerar si conviene dirigirlos con otros departamentos u organismos especializados, para que "aunque cuente con su asesoramiento en cuestiones académicas, no trate de asumir el papel de un consultorio o terapeuta personal" (Wisker et al., 2012, p. 61).

El ejercicio reflexivo ayudará a tomar decisiones éticas y determinar el cruce de límites o, si es necesario, concluir la relación y remitir a otro tutor. Para cualquier caso se pueden considerar los siguientes pasos señalados por Cottone et al. (citados en Barnett, 2008). Primero interpretar la situación, revisar el problema o el dilema, identificar los estándares que se aplican al dilema, generar cursos de acción[13] posibles y probables, considerar las consecuencias de cada curso de acción, consultar con un supervisor o con los compañeros. Seleccionar una acción sopesando los principios en competencia dado el contexto, planificar y ejecutar la acción seleccionada, evaluar el curso de acción después de que se haya implementado.

Sumado a lo anterior, está considerar las motivaciones para las acciones que se llevan a cabo con los estudiantes, permanecer atento al estado emocional e intelectual propio, trabajar para potenciar a los estudiantes y para aumentar su funcionamiento independiente, evitando las acciones que puedan crear dependencia o que acentúan las diferencias de poder en la relación. Finalmente considerar las normas profesionales vigentes y consultar con colegas, pues un deseo de mantener las decisiones y las acciones privadas es un motivo de alarma.

[13]Barnett (2008), señala que un curso de acción es una estrategia para la toma de decisiones que implica sopesar diversas opciones. Se realiza a través de preguntas:

- Si llevo a cabo esta acción, ¿es útil para el tutorando? (beneficencia).
- ¿Es probable que realizar esta acción conlleve algún daño para el tutorando? (no maleficencia).
- ¿La acción propuesta es consistente con mis obligaciones profesionales como tutor? (fidelidad).
- ¿Actuar de esta manera promoverá la independencia del tutorando o será más probable que promueva su dependencia de mí con el tiempo? (autonomía).
- ¿Estoy tratando a mi tutorando de manera similar a la forma en que trato a los demás o lo estoy tratando mejor o peor? (justicia).

Como puede verse, el principio de no maleficencia implica un esfuerzo que se realiza a lo largo de la relación tutorial para evitar obstaculizar, dificultar o impedir que se cumplan los intereses de los estudiantes.

2.7.3.2.2 Principio de beneficencia: reciprocidad

El principio de beneficencia indica un compromiso con el bien del tutorado, se enfoca en salvaguardar el bienestar y los derechos de aquellos con quienes interactúa profesionalmente para lograr el máximo beneficio. Por lo cual se debe prevenir, evitar y rechazar el daño.

El término de beneficencia, necesita una explicación para evitar en la medida de lo posible confusiones. Para Beauchamp y Childress (1998) hay al menos tres maneras de aproximarse al término: como acción, como rasgo de carácter y como principio.

En forma de acción, es aquello que se refiere a una acción realizada en beneficio de otros, mientras que como rasgo de carácter o virtud, la benevolencia se entiende como una acción en beneficio de otros. Y como principio, se refiere a la obligación moral de actuar en beneficio de otros. Los actos de beneficencia no son necesariamente obligatorios, pero el principio de beneficencia sí conlleva la obligación de ayudar a otros promoviendo de manera legítima sus intereses (Beauchamp & Childress, 1998).

Este principio, a diferencia del principio de no maleficencia requiere “mayor implicación (…), ya que los profesionales deben dar pasos en positivo para ayudar a otros, y no únicamente abstenerse de realizar actos perjudiciales” (Beauchamp & Childress, 1998, p. 245). Es decir, implica tener una participación activa con el estudiante, o sea, una relación cercana, profunda y constante.

La tutoría vinculada al principio de beneficencia busca garantizar la seguridad física y psíquica del estudiante, propiciando su desarrollo y crecimiento intelectual, emocional, académico y laboral.

En esta reflexión no se puede olvidar que el tutor, como cualquier otro ser, tiene deseos, necesidades, dificultades y al mismo tiempo, una responsabilidad ética en reconocerlos, para que no sean precisamente estos los que dirijan su actuación y contravengan el principio de beneficencia. Así, se recuperan las bases de la ética de las virtudes que promueve tener una motivación adecuada, contar con sentimientos virtuosos y realizar actos moralmente justificados y correctos (Torralba, 2001, p. 6):

> (...) consideramos que lograr la excelencia ética requiere, aparte del cumplimiento de determinados principios, la práctica de ciertas virtudes. Los principios juegan un papel fundamental al precisar unos mínimos morales compartibles por todos los profesionales y sirven para legitimar determinadas acciones de forma coherente.

Por lo que se entiende que hay una compatibilidad entre principios y virtudes. En ese sentido, el tutor no acompaña al estudiante porque deba hacerlo (obligación) y tampoco por un interés propio, sino porque reconoce al estudiante como un fin en sí mismo al promover sus intereses. Y de esa manera hay un posicionamiento moral que sustenta lo que Narotzky (2002) llama “sistema de relaciones producido por las transferencia”.

En otras palabras, una mayor implicación se relaciona con la reciprocidad emanada de la colaboración mutua entre tutor y estudiante. Que como ya se adelantaba, conlleva el reconocimiento mutuo, que es la base y fundamentación de la justicia en la construcción vivencial de los individuos.

La reciprocidad vista desde la posición del estudiante es que este sea confiable y cumpla con los compromisos asumidos, sin embargo, es necesario asumir la complejidad de la reciprocidad en el ámbito de la tutoría, así como reconocer su ambivalencia y regularla, pues las relaciones de reciprocidad “son ámbitos complejos y ambivalentes, saturados de tensiones, de manipulación, de diferencias extremas de poder, y de injusticia” (Narotzky, 2002, p. 28).

La complejidad y ambivalencia mencionadas, muchas veces se alimenta de la posición de los actores en relación con los recursos (institucionales, políticos, económicos y culturales),

de su acceso a ellos (estrategias, tácticas, coerciones y negociaciones), así como el poder que ejerce su posesión (Narotzky, 2002).

Esto lleva a pensar en la llamada Regla o Ley de oro, que “se funda en la idea de que yo debo comportarme con los demás de la misma manera como quiero que ellos se comporten conmigo” (Liu, 2009, p. 20), en este caso es una forma contractual de encomiar a una dinámica de relaciones intersubjetivas basadas en el principio de no maleficencia (Carrasco & Candel, 2005).

Por tal motivo, las autoras Shore et al. (2008) explican que las expectativas y la reciprocidad que se generan en la relación tutorial conllevan implicaciones éticas, pues se espera que sirvan para el desarrollo humano y profesional, por lo que deben ser genuinas, transparentes, consensuadas y justas.

Así, el desarrollo humano y profesional implica un beneficio mutuo y por lo general explícito debido a la naturaleza de cooperación y colaboración del propio espacio universitario. Este beneficio puede entenderse como reciprocidad.

La reciprocidad genuina que caracteriza la tutoría ética, se da en un contexto de intimidad (no asociada con privacidad), y “debe entenderse como una relación social que es una mezcla de recursos y obligaciones en el contexto de organizaciones sociales en las que los miembros están en estrecho contacto personal unos con otros (Mingione citado en Narotzky, 2002, p. 22).

Por lo que el desarrollo de virtudes y valores como la reciprocidad por parte del tutor, no está desligada de una responsabilidad compartida con la institución, que necesita responder con la formulación de códigos de ética, formación para la toma de decisiones éticas y una participación colegiada que permita revisar regularmente el comportamiento de los tutores.

En el estudio que aquí se realiza, se entiende reciprocidad como implicarse y transferir al estudiante (dar u otorgar para su crecimiento profesional pero también personal)

conocimientos, experiencias y metodologías de investigación que le den confianza y los soportes necesarios para llevar a cabo su propia investigación donde estén vertidas sus inquietudes personales y preocupaciones disciplinares.

Dichos soportes tienen vinculación con lo que desde la psicología cognitiva y el enfoque constructivista, llaman *andamiaje*; el cual "involucra la resolución colaborativa de una actividad, que implica un tipo de ayuda que se va retirando progresivamente a medida que el novato logra crecientes niveles de control sobre la tarea que debe aprender" (Capelari citado en Caram et al., 2018, p. 43).

La tutoría y el andamiaje tienen procesos que se identifican, hay un acompañamiento sostenido en las trayectorias educativas. Cabe retomar esta perspectiva pues permite abordar los procesos metacognitivos, relacionados con la reflexión sobre la incorporación de nuevos conocimientos, la adquisición de habilidades de pensamiento, el reconocimiento de la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje, identificación de logros y definición de prácticas docentes que facilitan las trayectorias de aprendizaje (Caram et al., 2018).

El principio de beneficencia, como se señaló antes, exige una implicación y acciones concretas que sean reflejo del compromiso con el bienestar de los estudiantes, así como la obtención del mayor beneficio a través de vínculos afectivo-comunicativos con los tutores.

2.7.3.2.3 Principio de respeto a la autonomía

El *respeto* a la *autonomía* en la educación y concretamente en la tutoría, necesita ser pensado a la luz de los principios éticos, el motivo reside en que existen diferentes nociones de autonomía que determinan cómo debe actuar el tutor.

Lo que queda claro es que no es una tarea fácil en virtud de que el acompañamiento ejerce una influencia en los tutorados que define sus propias nociones sobre ética y la manera en

que llevarán a cabo su investigación. En cuanto al *respeto*, Beauchamp y Childress (1998, p. 34) señalan que:

> (...) implica asumir el derecho a tener opiniones propias, a elegir y a realizar acciones basadas tanto en los valores como en las creencias personales. El respeto debe ser activo y no simplemente una actitud. Implica no sólo la obligación de no intervenir en los asuntos de otras personas, sino también de asegurar las condiciones necesarias para que la elección sea autónoma, mitigando los miedos y todas aquellas circunstancias que puedan dificultar o impedir la autonomía del acto.

Esta forma activa de respeto refleja el reconocimiento de la capacidad de las personas para tomar decisiones de manera autónoma, impulsando, promoviendo y asegurando las condiciones para un funcionamiento independiente que evite la dependencia a los profesionales.

Por otro lado, la autonomía es “la regulación personal de uno mismo, libre de interferencias externas que pretendan controlar, y sin limitaciones personales, como por ejemplo una comprensión inadecuada, que impidan hacer una elección” (Beauchamp y Childress, 1998, p. 114).

Dicha regulación exige tres requisitos: intencionalidad, entendimiento e independencia, lo que significa una ausencia de influencias. La autonomía también puede entenderse como la capacidad para realizar reflexiones sobre los propios deseos y expectativas, así como estructurarlos y adaptarlos según las necesidades.

Dicha reestructuración de preferencias lleva a definir su naturaleza, coherencia y significado, lo que determinará la responsabilidad profesional; por ejemplo, un estudiante tiene el deseo de viajar al finalizar sus estudios, pero actuar de manera autónoma conlleva reflexionar en sus preferencias de orden superior, como concluir su formación con la elaboración de una investigación que le exigirá dedicar un tiempo adicional del que tenía previsto. En este caso, el principio de autonomía supone un cambio de perspectiva respecto a su preferencia de viajar.

Muchas veces estas reflexiones son propiciadas por los tutores, y se entienden como un respeto activo que motiva el cambio de anhelos y deseos. En ambas nociones de autonomía, como regulación y como reflexión, pertenecen a dos caras de la misma moneda.

Por otro lado, no respetar la autonomía de un individuo significa tratarlo como un medio, es decir, “no considerar sus objetivos, lo que constituye una violación moral básica, ya que toda persona autónoma es un fin en sí misma, capaz de determinar su propio destino”(Beauchamp & Childress, 1998, p. 114). El tutor debe respetar la situación de autonomía del tutorando ayudándolo en su desarrollo y no estimulando la dependencia, a no ser que esta sea un efecto colateral y limitada en el tiempo.

En todo caso, la conquista de la autonomía por parte del estudiante se logra con el acompañamiento respetuoso del tutor al propiciar la reflexión crítica, planteando preguntas como ¿por qué se desarrolla una investigación? ¿Cuáles son los objetivos que persigue en su formación profesional? ¿Cuáles son sus intenciones al realizar una determinada investigación (en la que está implícito lo disciplinar y lo personal)?

Además de ayudarle a entender el proceso mismo de la investigación para que posibilite su independencia, es decir, que tenga un entendimiento de lo que atravesará al realizar su propia investigación. De esta manera se cumplen los requisitos indispensables para la acción autónoma: intencionalidad, entendimiento e independencia.

2.7.3.2.4 Principio de justicia

El principio de justicia se refiere a que cada individuo tiene el derecho a acceder a servicios profesionales de alta calidad, así como una distribución justa de los beneficios, riesgos y costes. Esto supone un criterio de asignación o apropiación que depende tanto de la naturaleza de cada bien a distribuir, como de las características de la organización social. Aquí cabe hacer una aclaración, “igualdad no es sinónimo de equidad, la primera sugiere un tratamiento igual para todos en función a las oportunidades y meritocracia, entre tanto, la

segunda reconoce que cada individuo posee condiciones particulares, por lo tanto, merece un tratamiento diferente" (Ochoa Cervantez, 2023, p. 836).

Por lo anterior, se puede hablar de inequidad educativa cuando las personas no tienen acceso a las mismas posibilidades educativas, incluyendo no solamente el acceso, sino también la permanencia y a la terminación de la educación superior sin distinción de sus condiciones sociales. Y que además se provea de una formación y de recursos educativos encaminados al éxito de todos los estudiantes (Ochoa Cervantez, 2023).

Cabe recordar lo planteado en la ética casuística que pone atención en las experiencias, condiciones y circunstancias personales, ya que permite apreciar en qué medida se plantea la justicia distributiva, que se refiere a dar a cada cual lo que le corresponde. Por lo que se debe considerar la diversidad en las oportunidades educativas individuales determinadas por el punto de partida de la educación (ambiente familiar, antecedentes familiares en la educación superior, etc.), por las preferencias individuales y el entorno social (apoyos y recursos). También es necesario considerar los desafíos propios de la investigación, como la desintegración académica, la falta de espacios de socialización, la pertenencia a una u otra disciplina, el estilo de apego del tutor y el estudiante y la claridad en las actividades del tutor.

Como se ha mencionado en numerosas ocasiones, la tutoría personalizada permite reconocer al estudiante en sus diferentes dimensiones e identificar sus necesidades. Por lo que, siguiendo el pensamiento de la ética casuística, se pueden plantear preguntas como: ¿todos los tutorados necesitan lo mismo?, ¿el trato debe ser siempre igual o se necesitan diferencias basadas en sus necesidades y preferencias? Múltiples preguntas cobran sentido y no pueden ser ignoradas en la tutoría individualizada y personalizada.

El principio de justicia promueve un juicio razonable para asegurar que los posibles sesgos, los límites de competencia de los profesionales y las limitaciones de su experiencia no conduzcan a prácticas injustas ni las toleren (Beauchamp & Childress, 1998).

2.7.3.2.5 Principio de fidelidad y compromiso

A los principios estudiados anteriormente, habría que añadir el principio de fidelidad, el cual puede ser comprendido desde diferentes posturas que conducen a reflexiones de diversa índole, pues suele asociarse a conceptos con los cuales es difícil encontrar una diferencia precisa; por ejemplo, se relaciona con lealtad, solidaridad o fidelidad. Por lo tanto, hay una pluralidad de interpretaciones sobre el concepto de fidelidad y su significado.

Una de las formas predominantes de entender la fidelidad es como la facultad del ser humano para cumplir con pactos y compromisos asumidos. Dichos compromisos se asumen porque se reconoce un valor; es decir, se es fiel cuando hay constancia del valor que "algo" tiene y ese valor enriquece la vida.

Ante esto cabe preguntarse en qué puede encontrarse dicho valor; la respuesta suele ser que está en la relación social misma. Por ejemplo, lo que lleva a actuar correctamente con los colegas no es simplemente el reconocimiento de los intereses como tales, sino la conciencia de la relación cercana y constante que tienen. Por este motivo, hay una obligación autoimpuesta relacionada con el tipo de asociación, el carácter de las personas, las expectativas de la relación y la naturaleza del espacio donde se da la asociación; en ese sentido no puede olvidarse que la fidelidad también se puede tener hacia una institución.

Lo anterior se da porque en la vida institucional se tienen compromisos, que para Theunissen (2018) implican una gama de estados emocionales como el entusiasmo, el cuidado o la confianza; todas ellas emociones que nacen del grado de estimación y de la profundidad de las interacciones entre las personas frente a un conjunto de objetivos institucionales que son valiosos, por lo que se consigue a través de ellos en términos profesionales y personales.

Como puede verse, los compromisos son una manifestación cognitivo-conductual-emotiva que se da a partir de la profundidad de la interacción, la conexión, la presencia y el interés (Theunissen, 2018).

Por lo anterior, reconocer la importancia de las interacciones lleva a aceptar que "la desconexión crónica es la principal fuente de sufrimiento humano. Tal sufrimiento da lugar a la paradoja relacional, un anhelo profundamente arraigado de conexión junto con un terror casi primario de las vulnerabilidades inherentes a la conexión" (Birrell & Bruns, 2016, p. 26).

Dicha desconexión (tanto personal como institucional) causa sufrimiento, lo que en contextos organizacionales e institucionales se ha asociado con el *burnout*. Como explican Lunsford et al. (2013) este síndrome ha sido tipificado como un coste psicosocial que se da en distintos espacios y actividades profesionales, entre ellos la tutoría. Sus síntomas nacen del estrés crónico, el agotamiento, la ira y el dolor. Entre las consecuencias que tiene el *burnout* están la falta de compromiso e incluso las transgresiones éticas (Lunsford et al., 2013).

De acuerdo con Birrell y Bruns (2016), quienes trabajan para una organización tienen el deber de participar y desarrollar relaciones comprometidas para garantizar que las organizaciones sobrevivan y prosperen y por ende, que tengan el impacto social esperado. En este sentido, el compromiso tiene un fuerte valor ético que es reflejo de un vínculo de confianza.

Con lo anterior se aprecia que el compromiso tiene dos vertientes: una que nace de las decisiones y de la vocación profesional, y otra que se vincula con las emociones. Mientras que la vocación entendida en su sentido ético tiene cuatro características: se ejerce por medio de elecciones cotidianas, exige prudencia (entendida como saber ver lo que se debe hacer y hacerlo), tiene un proyecto y hay una entrega personal y comunitaria.

Por lo tanto, el profesional no solamente es responsable de su proyecto personal, que incluye el desarrollo y cuidado de su vocación, sino que es corresponsable del proyecto de los demás en cuanto que respeta su vocación y proporciona los medios que están a su alcance para que otros puedan hacer realidad su propio proyecto.

Según explica Theunissen (2018),sin confianza y satisfacción no puede haber compromiso. Sin embargo, el autor señala que al considerar el compromiso como un estado emocional, se debe aceptar que los estados emocionales como la alegría y el entusiasmo se intercalan con la ira, frustración e irritación.

Para que un compromiso sea ético, debe haber un vínculo de confianza entre ambas partes, ya que sin confianza y satisfacción no hay compromiso en las relaciones que se establecen con colegas y estudiantes, así como con la institución misma (a través de planes estratégicos consensuados por todos, remuneraciones, reconocimientos, etc.).

El principio de fidelidad en relación con el compromiso y la lealtad, tiene un fuerte componente de la ética de las virtudes debido a que considera la voluntad y el carácter, que son cruciales en las relaciones intersubjetivas, es decir con otros. Por este motivo se entiende la ética de manera relacional, en la que su ejercicio es un esfuerzo complejo que involucra múltiples respuestas correctas, ya que las respuestas éticas no son absolutas sino que se basan en relaciones vivas.

En la práctica, el compromiso ético que se ejerce de manera cotidiana en las instituciones, muchas veces se ve reflejado como consideración hacia los demás y como cuidado de la organización a través de prácticas que favorecen el florecimiento humano y que cuidan en forma de mantenimiento, continuación y reparación (Theunissen, 2018).

De esta manera, la fidelidad tiene que ver con el compromiso y con las obligaciones profesionales hacia los demás. Estas obligaciones incluyen un comportamiento ético que evite la explotación y daño de los profesionales y de aquellos con quienes interactúan. Al

respecto, la cooperación con otros profesionales es clave para actuar en favor de los involucrados.

Por otro lado, no puede olvidarse que es preciso revisar la fidelidad y la lealtad en contextos institucionales, pues pueden tener una contraparte negativa relacionada con detectar los límites, ser susceptibles de corrupción y por tanto llevar a la parcialidad (Ginés, 2020).

En consideración con lo anterior, debe apelarse a uno de los rasgos más sobresalientes del principio de fidelidad que lo diferencia de la lealtad o la solidaridad, y que tiene que ver con mantener la confianza en aquello respecto a lo cual se tienen obligaciones previas, y estas obligaciones adquieren la forma de un compromiso articulado.

Dicha articulación del compromiso hace que a diferencia de la lealtad (relacionada más con el vínculo con las personas y con la relación misma), evite e incluso se anticipe a la parcialidad. De esta manera se mantiene el compromiso con la profesión; es decir, a las tareas que se valoran colectivamente, así como a todos los sujetos a quienes se dirige la actividad profesional, al reconocer que son los más beneficiados y también los más perjudicados de la actividad tutorial en este caso (Ginés, 2020).

Debido a los diferentes motivos antes mencionados, los tutores requieren de una articulación clara y específica del compromiso que asumen con los estudiantes al aceptar realizar el acompañamiento en la realización de una investigación. De lo contrario, se puede caer en conflictos e incluso en transgresiones éticas propiciadas por la poca claridad del compromiso asumido y todo lo que este conlleva.

Además, la poca claridad del compromiso asumido puede ocasionar que haya trato preferencial con estudiantes con quienes se tiene más en común, favoreciendo sus intereses al valorar la relación en sí misma o a la persona por encima del compromiso asumido, que debe favorecer a todos los estudiantes por igual para alentar el desarrollo de su vocación y la conclusión de su investigación.

2.7.3.2.6 Principio de integridad: expectativas en la tutoría

El principio de integridad se refiere a la honestidad y la transparencia en las interacciones profesionales, incluidas las que se tienen con colegas, usuarios y estudiantes a quienes se dirige la labor profesional.

Dicha honestidad y transparencia se refleja en aclarar las características, cualidades y límites del rol profesional, en no tergiversar intencionalmente los hechos para evadir responsabilidades, en mostrar preocupación por el comportamiento ético de colegas (o de otros tutores), en aclarar la direccionalidad de la lealtad y mantener a todas las partes informadas de los compromisos asumidos, en no solicitar beneficios indebidos a cambio de la actividad profesional, en llevar el registro de los servicios profesionales generando un archivo documental y evitando cualquier tipo de monopolio de un área de la profesión.

Todo lo anterior tiene como fin evitar la falsedad y el engaño, pues de acuerdo con Campomanes (2014), la integridad se entiende como la unidad de criterio, de razonamiento, de reflexión y comunicación que permite alcanzar un alto grado de fiabilidad profesional.

La fiabilidad se da incluso antes de establecer la interacción-intervención, cuando los profesionales aclaran su rol y sus funciones, las características de sus tareas, los límites y cualidades de sus técnicas, así como las competencias y actuaciones profesionales. Para entender la relevancia de esto, conviene detenerse a pensar en las expectativas que generan los estudiantes en torno a su formación y en concreto en torno a la tutoría.

De manera general, las expectativas de las personas se relacionan con tres diferentes aspectos: acontecimientos pasados, situación actual y confianza en el futuro. Por lo tanto, las expectativas inciden en la felicidad, afectan el desempeño presente de las personas y la percepción que se tiene del futuro (lo que puede causar dolor o placer) (Namkee & Mochón, 2007).

En la generación de expectativas de los estudiantes también interviene su autoconcepto como aprendices, la escucha de experiencia de otras personas, las representaciones que tienen de los tutores, los antecedentes familiares, etc. En este sentido, de acuerdo con Namkee & Mochón (2007) se entiende que el desempeño educativo no solamente es una decisión, sino toda una experiencia, un estado mental que incluye emociones y sentimientos, asociados al recuerdo de acontecimientos, a la sensación de los acontecimientos presentes y la anticipación de los acontecimientos futuros, que como se señaló antes son determinantes en la configuración de una dimensión de la felicidad.

Las expectativas se consideran más concretas que las aspiraciones, porque están relacionadas con asumir un compromiso que conlleva la elaboración de un plan de acción para alcanzar un objetivo determinado. En dicho plan se evalúan las circunstancias y las posibilidades, es decir, la formulación de expectativas necesita de suficiente información para confiar y organizar la vida de forma consistente (Hernández García & Padilla González, 2019).

Las expectativas en la tutoría son un aspecto que ha sido retomado por diferentes autores (Huskins et al., 2011; Revilla, 2017; Yale 2019) debido a la importancia que supone su consideración en el desempeño académico, el cual se vincula con el desarrollo y persistencia de una investigación.

En este sentido, cabe preguntarse al comenzar una relación tutorial si el estudiante cuenta con información suficiente de las actividades del tutor y de la relación misma, ya que unas expectativas favorables estarán positivamente correlacionadas con la satisfacción académica.

Mantener el principio de integridad, implica honestidad y transparencia en la relación tutorial, por lo que es fundamental entender las expectativas tanto personales como institucionales relacionadas con la tutoría las cuales, de acuerdo con Huskins et al. (2011), giran en torno a lo que se hará, cómo se hará, quién lo hará y cuándo lo hará

Cabe suponer que pueden ser unilaterales o compartidas, razonadas o asumidas. Sin embargo, apelando a la claridad y transparencia se espera que sean mutuamente identificadas, es decir, aclaradas explícitamente y alineadas, negociadas y reconciliadas. Con lo que se espera que eviten frustración a largo plazo.

Además de ser aclaradas, también deben ser enmarcadas en un plan de desarrollo que incluya objetivos, aspiraciones y circunstancias personales, tanto de estudiantes como de tutores.

Por lo tanto, revisar las expectativas del estudiante y del tutor, así como del marco en que se dan, tiene como efecto alinearlas y generar certidumbre mutua, respeto y un comportamiento ético, además de confianza en el futuro y sentido en el presente (Huskins et al., 2011). Como puede verse, considerar en el apartado de ética las expectativas, muestra la necesidad de que los códigos de ética den cuenta del comportamiento óptimo del tutor, para que otorguen una base razonada a las expectativas de los estudiantes.

En la tutoría, las expectativas giran en torno a la investigación que se realiza, el grado de independencia con que se contará para realizar la investigación, la flexibilidad en la supervisión, el desarrollo profesional y el avance de carrera, el soporte emocional, el respaldo académico, la comunicación (medios, frecuencia, etc.), la conducta personal, las relaciones impersonales y que las reuniones tengan un propósito claro (Yale, 2017).

De acuerdo con Yale (2017), la existencia de una brecha entre tutor y estudiante en torno a estos aspectos lleva a que se tengan diferentes niveles de insatisfacción y por lo tanto se creen tensiones. Por ejemplo, en el caso de la tutoría orientada a la dirección de investigaciones, las expectativas constituyen la esperanza de ejecutar y culminar la investigación en ciertas condiciones. Cuando estas no se dan se producen tensiones, que afectan la culminación de la investigación.

En un estudio realizado por Revilla (2017) sobre las expectativas y tensiones en la supervisión, se encontró que muchas veces los estudiantes esperan que los tutores de

investigación sean expertos en el tema de investigación y si no lo son esperan que muestren interés por el tema y que se tomen el tiempo para investigar al respecto.

En el mismo estudio se encontró que también esperan que el tutor tenga competencias formativo socializadoras y que tenga disponibilidad para los encuentros, ya que algunos estudiantes reconocieron que percibían la supervisión del trabajo como un favor y no como un derecho (Revilla, 2017).

Durante la intervención profesional, como ya se ha mencionado en el principio de no maleficencia, se deben evitar las relaciones duales, que también son señaladas en el principio de integridad, debido al potencial daño que pueden causar y a la posibilidad de que la relación deje de ser transparente.

Por otro lado, un aspecto fundamental para el ejercicio profesional íntegro es que el profesional preserve la capacidad de funcionar de manera óptima dentro de los límites de su competencia al tener claridad de sus conocimientos, habilidades, formación, educación y experiencia (Casado et al., 2018). En este sentido, la integridad se refiere a la veracidad de competencias y de formación académica.

Finalmente, el respeto a las expectativas de los estudiantes en relación con la tutoría, con la investigación que realizan y en conjunto con su formación profesional, debe ser realizado de manera activa, es decir, asegurar las condiciones necesarias para planificar de manera razonada y mitigar miedos al futuro.

2.7.3.2.7 Seguridad

Dentro de las responsabilidades de los profesionales y en este caso del tutor, está mantener la seguridad de los estudiantes y no causarles daño físico, psíquico, o transmitir pensamientos o percepciones que desaten el odio o la violencia.

Gormley (2005; 2008) recurre a la teoría del apego y sus tipos, para esclarecer cómo estos impactan en la conformación de relaciones de tutoría en el ámbito universitario. Sustenta que, debido a que la tutoría se construye primordialmente en un espacio de intimidad a la vez que profesional, es razón suficiente para que el apego sea un aspecto necesario de atención cuando se habla del acompañamiento. De ahí que se retome en esta investigación.

Para Erich Fromm (2003) la distinción entre la ética y la psicología no siempre ha existido, muchos pensadores basaron su obra en la comprensión de la naturaleza del ser humano en interdependencia con la comprensión de principios y normas, "los juicios de valor que elaboramos determinan nuestras acciones y sobre su validez descansa nuestra salud mental y nuestra felicidad" (Fromm, 2003, pp. 9-10). Los sistemas de valor se construyeron sobre la premisa de que para reconocer lo bueno o malo del ser humano primero se debe conocer su naturaleza, por lo que también son investigaciones psicológicas; en consecuencia, cuando se desliga de la ética no puede haber una comprensión amplia y profunda. Fromm, (2003, pp. 18-19) señala que:

> La personalidad humana no puede ser comprendida a menos que consideremos al hombre en su totalidad, lo cual incluye su necesidad de hallar una respuesta al problema del significado de su existencia y descubrir normas de acuerdo con las cuales debe vivir (…). Es imposible comprender al hombre y a sus perturbaciones emocionales y mentales sin comprender la naturaleza de los conflictos de valor y de los conflictos morales.

La relación de la teoría del apego y la ética en la figura del tutor, se da en la implicación de que se debe ejercer la profesión dentro de los límites de competencia (Gormley, 2008).

El apego es una propuesta que se emplea para explicar el marco en que se dan las relaciones intersubjetivas y las consecuencias que tiene un fallo en los procesos de apego, que lleva a que se comprometan "ámbitos del funcionamiento personal; [que] podrá influir en la forma en que el individuo busca seguridad en situaciones estresantes, pero también en el acceso a la capacidad para establecer una conexión emocional consigo mismo y con los demás" (Galán Rodríguez, 2010, p. 592).

En cuanto a las relaciones de mentor y protegido, Gormley (2008) explica que existe una responsabilidad ética por practicar dentro de los límites de competencia, tanto en el campo de estudio disciplinar, como también en la conducción de las relaciones que buscan el desarrollo de los estudiantes. Es decir, que los tutores tengan los conocimientos propios de un área temática, pero también las habilidades interpersonales y emocionales necesarias para relacionarse con los estudiantes y darles soporte para que la tutoría no se convierta en una relación estresante.

Lo anterior se vincula con la reciprocidad en la intersubjetividad (entendida esta última como la capacidad humana que permite identificar los estados emocionales de otros y entrar en consonancia con ellos).

De acuerdo con Brennan et al. (citados en Gormley, 2008) pueden identificarse dos estilos de apego: el seguro y el inseguro, cada uno con diferentes niveles de intensidad. El primero se caracteriza por tener una orientación saludable hacia las relaciones, mostrar flexibilidad, manejo de estrés, autoestima, confianza, expresividad y capacidad adaptativa; mientras que el apego inseguro se caracteriza por una mayor dificultad en el establecimiento de relaciones, pues las personas responden emocional y conductualmente de manera ansiosa o evitativa.

La ansiedad en el apego se desprende del estrés que desencadena el miedo al abandono, incluye un comportamiento de búsqueda de ayuda excesiva, niveles patológicos de dudas sobre uno mismo y los afectos, así como dificultades con el funcionamiento independiente. Esto último es especialmente revelador, pues no se ha de olvidar que propiciar la independencia del estudiante es propio de una tutoría ética.

En el apego seguro hay más tolerancia a las emociones desagradables y al estrés, por lo que se llevan a cabo acciones constructivas instrumentales, se tienen expectativas positivas de apoyo y se es más resiliente cuando las circunstancias son difíciles (Mikulincer y Shaver citado en Gormley, 2008). También, se forman lazos más fuertes y duraderos porque se promueve la intimidad y se equilibra la cercanía con la autonomía, se asumen riesgos, se

integra con facilidad nueva información sobre sí mismo cuando se dan situaciones novedosas, se reciben comentarios y se hacen atribuciones benignas en lugar de asumir un perjuicio deliberado.

En la tutoría, se debe reconocer que los estudiantes que han desarrollado un tipo de apego inseguro tendrán más dificultades para relacionarse con el tutor y es poco probable que este pueda modificarlo.

Sin embargo, al profundizar en la figura del tutor desde la perspectiva del apego, se reconoce que su presencia impacta en la configuración del vínculo del estudiante con la institución misma y con sus oportunidades de desarrollo académico (Gormley, 2008). Por lo cual es innegable que los tutores son necesarios para el desarrollo y el éxito académico, apoyan en la reducción de ansiedad proporcionando una sensación de seguridad que facilita el crecimiento académico y profesional, además brindan atención durante largos períodos de tiempo. Esto refleja que la pérdida, la necesidad de la presencia, el apoyo y la atención tienen una fuerza emocional importante que afecta no solamente lo académico, sino también lo más íntimo y personal de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, los profesionales que realizan la labor de acompañamiento necesitan mantenerse atentos a sus propias necesidades y funcionamiento emocional. Ya que los mentores y tutores que están bajo estrés o que experimentan alienación, soledad o dificultades en sus vidas personales, tienen más probabilidad de buscar autogratificación en los estudiantes ocasionando violaciones éticas (Barnett, 2008). Por ejemplo, que busquen una relación de intimidad (unilateral) con estudiantes o su realización profesional apropiándose del trabajo de quienes asesora. Con esto, se entiende que los estilos de apego tanto de estudiantes como de tutores necesitan explorarse para identificar sus dinámicas de relación y actuar en consecuencia.

Del mismo modo, la importancia de que “el educador se conozca bien a sí mismo: tanto en lo que respecta a los aspectos básicos de su temperamento -biológicos, psicológicos, etc.- como al conjunto de valores, deseos y concepción del mundo asumidos a lo largo de su

vida, quizás de manera inconsciente" (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, p. 29). Este conocimiento propio permite tener una imagen de sí mismo, ayuda en el autodominio, y orienta el esfuerzo por buscar una existencia que se considere digna. Pues al estar cerca al estudiante será un modelo para este.

Todo ello con el fin de propiciar un funcionamiento independiente y autónomo en los estudiantes, que por un lado impacte en la tutoría y por otro, ofrezca posibilidades para crear lazos fuertes y duraderos.

Una de las características de la naturaleza humana es encontrar la felicidad y la realización plena de las facultades en relación con los semejantes, en espacios donde haya reciprocidad, confianza, expectativas positivas de apoyo para la creación de lazos fuertes y duraderos, condiciones necesarias para el despliegue de los individuos.

2.7.3.2.8 Confidencialidad

El principio de confidencialidad se refiere al compromiso que tienen los profesionales de guardar discreción y reserva de la información que surja en el marco de la relación profesional. Dicho compromiso es crucial para la confiabilidad, conlleva respeto y responsabilidad que pueden entenderse como parte de la integridad y competencia profesional. El respeto se expresa reconociendo el derecho que tienen las personas a la intimidad, es decir, aquello que exclusivo de esa persona (Ferro Viñas, 2014).

Todas las profesiones con un compromiso ético fundamentan su identidad en la privacidad, confidencialidad, autonomía y autodeterminación de las personas, esto es: la dignidad humana. Como explica Ferro Viñas (2014) la confidencialidad se entiende de dos maneras, una desde el ámbito relacional, que es el principio ético vinculada a la confianza, y la segunda, "desde la perspectiva institucional-burocrática cómo las entidades custodian y garanten este principio" (p. 145).

Sin embargo, cabe mencionar que en la actividad profesional cotidiana no siempre hay un rigor para salvaguardar la confidencialidad e incluso se asocia a la idea de que compartir

información es una acción poco grave. Por lo que se necesita de una vigilancia y atención constante que revise las pautas legales a la par de las éticas.

2.8 Multitutoría para los trabajos de titulación

En esta investigación se propone la tutoría bibliotecaria como una forma de acompañamiento que se suma a las ya existentes en las instituciones y especialmente a las relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación. Dicha suma busca un trabajo colaborativo en la tutoría impartida por al menos dos figuras, el supervisor del trabajo y el personal bibliotecario, es decir, que haya un trabajo simultáneo y coordinado en favor de los estudiantes que realizan su trabajo de titulación.

Como ya se ha revisado en apartados anteriores, existen diferentes tipos de programas de tutoría que son susceptibles de ser implementados en las universidades y varían dependiendo de las necesidades estudiantiles, así como de las posibilidades institucionales. Sin embargo, no siempre hay relación entre ellos y por lo tanto no se da un trabajo conjunto.

A lo largo de este capítulo se ha puesto atención en la tutoría de modalidad individual (centrada en un estudiante) enfocada en la elaboración del trabajo de titulación. Pero como se mencionaba en el párrafo anterior, es necesario reflexionar y analizar diferentes posibilidades que optimicen el trabajo de los tutores, que creen puentes y que sobre todo, eviten y reduzcan la desvinculación institucional. Por lo tanto, en este apartado se aborda la multitutoría, y se exponen sus beneficios además de los aspectos que pueden resultar desafiantes y provocar tensiones entre los involucrados tanto a nivel individual como colectivo.

El término *multitutoría* es uno de los muchos que existen para reflexionar en torno a la tutoría como trabajo conjunto, en esta investigación se emplea para aglutinar diferentes términos que guardan una relación. Entre los primeros términos (en muchos casos programas consolidados) que se dieron a conocer están: *relaciones de mentoría* de Kram & Isabella (1985), *mentores desarrolladores* (Higgins, 2000), *tutoría compuesta* (Packard,

2003), *red de mentores* (De Janasz & Sullivan, 2004), *supervisión de múltiples vo*ces (Dysthe et al., 2006). Y más recientemente, se encuentran términos como *tutoría relacional* (Ragins, 2012), *tutoría colaborativa* (Costello, 2015), *triada de tutoría* (Aikens et al., 2016), *tutorías colaborativas* (Goerisch et al., 2019), *co-tutoría* (Tradewell, 2019), *tutoría en red* (Naidoo, 2020), *programas de tutoría en red* (Chanland, 2023; Paquette et al., 2023) y *tutoría integral* (Murrell & Onosu, 2023).

Como se ve, existen diferentes propuestas que reconocen la importancia de actuar de manera conjunta (especialmente en el contexto anglosajón). Lo que por un lado significa que se ha reconocido los efectos positivos de la tutoría por sí misma, y por otro ha llevado a pensar en la pertinencia de una red de tutores que entren en concordancia unos con otros, para dar soporte a los estudiantes por medio actividades coordinadas que logren que los estudiantes permanezcan en la universidad y así reducir el abandono escolar, también que se desarrollen de manera integral adaptándose al contexto universitario y que finalicen su formación de manera satisfactoria.

Como se ha reconocido antes, la tutoría influye en la respuesta afectiva a la universidad, la satisfacción de la experiencia educativa y las expectativas profesionales. Por lo que los beneficios de diferentes perspectivas y conocimientos ofrecidos por múltiples tutores también puede influir en las actitudes relacionadas con la formación universitaria. Por eso se puede esperar que la multitutoría tenga otros efectos beneficiosos en los estudiantes, entre ellos: mayor satisfacción con los diferentes ámbitos educativos y mayor compromiso con su formación y con la institución.

Al hablar de multitutoría se entiende que dejar todo en manos de un único tutor tiene limitaciones, pues los estudiantes necesitan diferentes apoyos en su formación tanto dentro de la institución como fuera de ella. Así, investigaciones que parten del entorno corporativo han sido retomadas en el ámbito académico universitario (Packard, 2003; de Janasz y Sullivan, 2004; Goerisch et al., 2019 y Dysthe et al., 2006), señalando que las relaciones de tutoría son más beneficiosas para todos los involucrados cuando operan en un marco de colaboración, fomentando y valorando distintas formas de tutoría, lo que ha aumentado la

literatura sobre tutoría, aportando enfoques más allá de las diadas (dos personas: tutor y estudiante).

Para Goerisch et al. (2019) es imprescindible que en la universidad se entienda la tutoría no solamente como un punto más en los planes de actividades o como requisito académico, sino como una oportunidad para desarrollar relaciones significativas y beneficiosas, que se enmarquen en la cultura de la tutoría y eviten estructuras jerárquicas.

Como respuesta a lo anterior está la multitutoría, o sea la integración de diversas ayudas que se dan a partir de una relación múltiple. En la cual los tutores conforman una red de actuación que busca guiar a los estudiantes en diferentes aspectos de la universidad, dicha red se da a partir de la selección estratégica de un conjunto diverso de profesionales.

Es así como se aprecia una transición de la tutoría convencional (realizada por una sola persona) a una actividad colegiada. Por este motivo la multitutoría abre la puerta a la tutoría bibliotecaria que busca implicarse y adentrarse en diferentes espacios institucionales. Esto ayuda a justificar que quienes trabajan en la biblioteca pueden aportar más que servicios de información momentáneos, al diseñar actividades de acompañamiento sostenido que entren en relación con la actividad que realizan los supervisores del trabajo de titulación, los docentes y los tutores académicos.

Tal como señalan Dysthe et al. (2006) la supervisión en los trabajos de titulación se ha asociado convencionalmente a una actividad individual, sin embargo, es innegable dar cuenta de la vulnerabilidad que supone la relación individualizada supervisor-alumno. Las autoras mencionan que dicha vulnerabilidad parte de la excesiva dependencia que tiene el estudiante con el supervisor, del desajuste de personalidades, del difícil equilibrio entre autoridad e independencia, etc. A esto pueden añadirse los diferentes aspectos revisados en el apartado de ética sobre límites y las relaciones múltiples, reciprocidad y expectativas.

Algunas de las medidas adoptadas como respuesta a lo anterior han sido la descripción y definición de roles y responsabilidades tanto de estudiantes como de tutores, la formación

de tutores, la elaboración de códigos de ética, así como las diferentes propuestas que abogan por la colaboración, la creación de redes y de iniciativas integrales que se describen a continuación.

El modelo denominado *multivoiced supervision* (supervisión de múltiples voces) dado a conocer por Dysthe et al. (2006), para el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Bergen, estuvo destinado a mejorar la supervisión de la investigación. Las autoras emplean el término *multivoiced*, señalando que la supervisión es una actividad fundamentalmente comunicativa.

En el modelo hay tres formas de supervisión en lugar de una, buscando con esto evitar que el estudiante sea del todo dependiente del supervisor. Las formas que actúan simultáneamente son: supervisión individual (supervisor-estudiante), supervisión grupal (varios supervisores y varios estudiantes) y coloquios estudiantiles (solamente estudiantes). Al analizar la puesta en práctica del programa, se encontró que si la relación entre estudiante y supervisor no era perfecta, las controversias resultaban menos amenazantes para los estudiantes, por lo que eran menos vulnerables si la relación individual no funcionaba.

Al tener múltiples formas de supervisión, se podían prevenir y evitar situaciones de abuso de poder al haber diferentes espacios de diálogo e intercambio que actuaban como observadores, además favorecían el potencial de amortiguamiento pues existía la posibilidad de comunicar y compartir aspectos académicos, así como el lado emocional de llevar a cabo una investigación. Las autoras concluyen que es necesario tener múltiples perspectivas que provengan de diferentes tradiciones de investigación, a la vez que múltiples espacios que permitan exponer las distintas dimensiones que están presentes cuando se realiza una investigación.

Desde una perspectiva feminista, Costello (2015) menciona una opción denominada *tutoría colaborativa feminista*. La importancia de este enfoque es que como explica la autora, puede ayudar a derribar barreras relacionadas con las jerarquías que no promueven la

equidad, justicia e inclusión de las mujeres, pero tampoco de otros grupos como los primeros estudiantes en su familia de acceder a la educación superior o quienes provienen de clase trabajadora. Burbage y Gregory (2022) también ahondan en que la co-tutoría desafía las estructuras tradicionales, pues hay un reconocimiento de las habilidades mutuas, en lugar de una habilidad unidireccional para transmitir conocimiento.

Los aportes de la tutoría feminista señalan el diálogo colectivo tanto entre estudiantes y docentes, como entre docentes, es decir, tanto la tutoría como la enseñanza son acciones colectivas que se centran en las condiciones laborales y busca promover cambios políticos al interior de las instituciones. Las expectativas que se comparten cuando hay diálogos colectivos suelen ser escuchar, reflexionar, cuestionar y apoyar, a partir del respeto mutuo, la confianza, la honestidad, la apertura, la atención plena y la vulnerabilidad (Burbage & Gregory, 2022).

En cuanto al caso de las mujeres, Costello enfatiza (2015) que la conexión entre mujeres para compartir experiencias y fomentar el reconocimiento en el mundo académico es fundamental para las más jóvenes. Lo cual es clave, pues muchas mujeres tienen diferentes cargas en la vida laboral, pero también en el ámbito familiar y doméstico donde suelen ser las cuidadoras.

Reforzando lo anterior, Paquette et al. (2023) hablan de las tutorías en red en un centro de liderazgo empresarial de mujeres, que tiene el objetivo de compensar las barreras estructurales y perceptivas para las mujeres por medio de redes profesionales y un enfoque individualizado que les ayuda a desarrollar habilidades profesionales.

Por lo anterior, la co-tutoría para las autoras se constituyó como un espacio de transformación para realizar conexiones en las que también se discutía la identidad de liderazgo, las prácticas y la autoeficacia. Que se vieron fortalecidos gracias al sentido de comunidad que busca mejorar el desarrollo docente.

Costello (2015) menciona que suele haber más mujeres dedicadas a la tutoría y en general a actividades de creación de puentes, sin embargo, no suelen ser valoradas, por lo que debe pensarse en enfoques integrales para las mujeres pero también ampliar la idea de la tutoría y darle una estructura formal y colaborativa que potencie la enseñanza y el aprendizaje, en síntesis, que abra paso a mejores gestiones institucionales. En este sentido, la autora concluye que darle su lugar a la tutoría permite recompensarla no como una elección personal sino como un valor cultural dentro de las universidades.

Con la experiencia de co-tutoría realizada por Burbage y Gregory (2022) concluyen que su filosofía es realizar prácticas que involucren a los estudiantes en la creación conjunta del conocimiento. Y que sin embargo, los cambios traen tensiones entre los diferentes actores que participan, por lo que los programas de co-tutoría deben verse como prácticas que son el punto de partida para sostener conversaciones transformadoras entre las mujeres y los colegas.

El término *tríada de tutoría* fue propuesto por Aikens et al. (2016), y se refieren a la tutoría realizada por un docente y un estudiante de posgrado a un estudiante de grado en el área de ciencias biológicas. De acuerdo con la teoría del capital social, los autores mencionan que las triadas de tutoría afectan los resultados que obtienen los estudiantes universitarios al participar en la investigación. Señalan que la teoría aborda los beneficios de estar integrados en la red social de una persona, y el valor derivado de dicha red que se denomina capital social, y que por lo tanto cuantos más vínculos y más beneficiosos con respecto a ofrecer información asesoramiento e influencia, más capital social podrá acumular un estudiante.

En sus investigaciones, los autores exponen que los estudiantes de posgrado brindan formas importantes de apoyo técnico, psicosocial e informativo a los estudiantes de grado. Documentan cómo las triadas pueden impactar en siete aspectos: en la capacidad de pensar y trabajar como un científico, en la autoeficacia científica, en la identidad científica, en la satisfacción con su experiencia de investigación, en la preparación profesional y educativa,

en la productividad académica, y en la intención de inscribirse en un programa de doctorado.

Finalmente, Aikens et al. (2016) enfatizan en que se organicen reuniones periódicas entre los estudiantes de posgrado y los docentes para analizar los proyectos y el progreso de los estudiantes de grado para que no se brinde información y consejos contradictorios y que por otro lado, los docentes brinden orientación a los estudiantes de posgrado sobre cómo ser tutores.

Un programa similar al anterior estudiado por Tradewell (2019) se centra en la co-tutoría conformada por un estudiante de cursos avanzados (de grado) y un docente de la facultad, con la misión trabajar en conjunto para acompañar a un estudiante o a un grupo de estudiantes especialmente de bajos ingresos, o que sean los primeros de su familia en acceder a la universidad, así como grupos identitarios subrepresentados, sin embargo, cualquier estudiante que lo solicite puede participar. Con el programa se busca que cada uno de los tutores aporte su propio conjunto de habilidades.

El estudio realizado por Tradewell (2019) se centra en la perspectiva del tutor estudiante de los cursos superiores y se revisan tres aspectos: uno, las dinámicas de poder que incluye los el equilibrio de la relación, el apoyo de los docentes y los estudiantes aprendices de tutor; dos, la estructura de la tutoría incluyendo la comunicación, la planificación y los roles de los tutores. El tercer aspecto se refiere a las percepciones de los tutores estudiantes, en el que incluye los desafíos de la tutoría conjunta, los éxitos alcanzados y las experiencias compartidas.

Los resultados derivados del estudio Tradewell (2019) muestran que el tutor docente se volvió un tutor para ambos estudiantes, incluido el de los cursos superiores pues aprendieron a identificar recursos útiles y a recibir consejos que beneficiaron su propio desarrollo académico. Además, desarrollaron habilidades de comunicación para programar los encuentros y cerrar la brecha entre los tutores docentes y los estudiantes de primer año, por lo que muchos percibían ser colegas con los docentes.

Por otro lado, también hubo desafíos relacionados con la estructura del programa y las relaciones; por ejemplo, algunos tutores estudiantes percibieron que faltaba motivación y disponibilidad por parte de los docentes, por lo que tenían que cargar con toda la responsabilidad (Tradewell, 2019).

A pesar de la variación en la relación, fomentada cuando se trata de atender distintas necesidades, para Tradewell (2019) es evidente que se necesita una estructura más clara que especifique prácticas, roles y expectativas. Entre las que propone el autor está la definición de los roles y las expectativas de comunicación entre todos los miembros, para programar reuniones. El propósito de esto es aumentar la persistencia y la satisfacción de todos los miembros, y también crear oportunidades para la colaboración cruzada y la interacción entre los co-tutores de otros grupos.

Para Goerisch et al. (2019) es muy claro que la tutoría puede llevarse a cabo en diferentes espacios como bibliotecas, laboratorios, en el campo, etc., porque la tutoría muchas veces existe fuera de las aulas y los despachos, creando no solamente una tutoría expansiva y compleja, sino una que tiene el potencial de desafiar estructuras y relaciones jerárquicas que existen en muchas universidades. De ahí que se valore lo colectivo y colaborativo estableciendo múltiples relaciones de tutoría. Para las autoras, es necesario hablar de tutoría con estructuras que motiven el empoderamiento, la equidad, la inclusión de experiencias, la reciprocidad y no solamente los conocimientos disciplinares.

Señalan que en muchas universidades hay sistemas tutoriales fuertemente patriarcales jerárquicos y excluyentes que perpetúan posturas capitalistas, racistas, misóginas, homofóbicas, transfóbicas y xenófobas (Goerisch et al., 2019). Por lo que proponen realizar cambios hacia la tutoría poderosa, basada en la ética feminista que enfatiza las redes, los sistemas y la atención en cómo el espacio impacta en las experiencias de tutoría.

De acuerdo con las autoras, el cambio a una tutoría en red evita lo que ocurre en muchos esquemas tutoriales personales que se limitan a la transmisión de deberes y responsabilidades en lugar de trabajar hacia una carrera holística exitosa.

No obstante, advierten que se debe poner cuidado en crear sistema de tutoría especializado en los que cada tutor sirve a un objetivo específico (no colaborativo), pues puede llevar a silenciar conocimientos, experiencias e infravalorar a quienes se encuentran en posiciones de desventaja (docentes eventuales, personal administrativo, estudiantes y grupos subrepresentados), ya que no siempre se da cuenta del trabajo invisible que se realiza en el contexto de la tutoría. Por ello, mencionan que se debe entender la tutoría como un sistema de relaciones que se construyen unas sobre otras, basada en formas igualitarias y democráticas que se aboquen a la creación de espacios inclusivos.

Un enfoque similar al anterior es el propuesto por Naidoo (2020), quien habla de la *tutoría en red* para el desarrollo de la identidad racial y cultural en la universidad. La autora precisa que la red se conforma por estudiantes de los últimos años junto a docentes, para realizar acompañamiento a los estudiantes de grado de primer año.

El interés de la autora por la tutoría en red responde a la diversidad étnica y racial de la población de Estados Unidos que necesita atención médica diversa para satisfacer sus necesidades y mejorar el cuidado de la salud de las minorías. Naidoo (2020) menciona que la concordancia entre el paciente y el proveedor de atención médica se asocia con un aumento de la participación del paciente en el proceso de atención, mayor adherencia al tratamiento y mayor satisfacción. Por lo que es imprescindible considerar la diversidad cultural y racial en la formación de los estudiantes

A pesar de los esfuerzos por diversificar el cuerpo estudiantil de ciencias de la salud a través de admisiones holísticas, la representación de estudiantes de minorías étnicas en fisioterapia (sector donde se ha enfocado la autora) ha permaneció estancada durante la última década, lo que puede responder a la escasez de profesores racialmente y étnicamente diversos. De ahí que su investigación tenga como objetivo explorar si la tutoría en red

puede mitigar el aislamiento social y promover la pertenencia social para los estudiantes de primer año para que desarrollen el capital psicológico e intercultural que necesitan entre un grupo de profesores en su mayoría blancos.

Finalmente, Naidoo (2020) explica que en la tutoría en red todos los miembros lograron avances como un ambiente universitario diverso, vinculación universitaria y se evitó la alienación gracias a la reciprocidad. No obstante, deben existir otros aspectos como un plan de estudios culturalmente receptivo que mitigue la amenaza de estereotipos entre la facultad, el personal y los estudiantes, y que la universidad fomente el apoyo cultural y lingüístico, así como el dominio de diversos estudiantes del lenguaje técnico del currículo.

Al igual que Naidoo (2020), Chanland (2023), Murrell y Onosu (2023) y Cowin (2023) abordan los programas de tutoría en red. Por su parte, Chanland enfatiza que dichos enfoques no son la norma en el mundo universitario a pesar de representar una promesa para superar problemas derivados de la dependencia excesiva a los supervisores únicos.

El autor menciona que en el enfoque en red, los tutores asignados se identifican como parte de un equipo que proporciona una educación personalizada para el desarrollo de los estudiantes, pero también para el propio. Porque en el desarrollo personal y profesional está involucrada la calidad de las interacciones

Por otro lado, Chanland (2023) indica que debido a la importancia que tiene un entorno en el que las personas puedan ser abiertas y vulnerables, es ideal que se discutan las normas de compromiso que incluya la discreción de lo expuesto, pues con la confidencialidad hay mayor inclinación a participar. Por este motivo, los integrantes de la red deben recibir capacitación sobre las expectativas asociadas con sus funciones y la frecuencia con que deben reunirse.

Chanland (2023) reconoce que las instituciones académicas aún no han aprovechado completamente los enfoques de red, probablemente debido a la falta de conocimiento de ellos como alternativas viables y al poco conocimiento sobre cómo diseñarlos y ejecutarlos

completamente. Estos enfoques estructurales tienen la capacidad de ser más incluyentes y diversificar los modelos a seguir (Girves et al. citado en Chanland, 2023), por lo que los directivos deben aprender a diseñar e implementar enfoques en red para aumentar el aprendizaje personal, la claridad profesional y la satisfacción educativa entre los diferentes actores institucionales.

Al igual que las iniciativas antes mencionadas, Murrell y Onosu (2023) hablan de la tutoría y al igual que otros autores mencionados se interesan por el impacto negativo que puede tener la tutoría con jerarquías tradicionales, por lo que amplían la discusión para reflexionar sobre la tutoría como red de desarrollo dinámica y diversa con diferentes formas y funciones ajustadas a sus miembros.

Para Murrell y Onosu (2023), entre las funciones que adquiere la tutoría están actuar como amortiguador, apoyo para la influencia social y reflexión sobre la identidad académica y profesional. Es un amortiguador porque, además del apoyo profesional y psicosocial, amortigua los efectos negativos de las instituciones o de los programas que no dan apoyo, discriminan y excluyen, y ayuda a que los estudiantes no abandonen, obtengan bienestar a partir de la seguridad psicológica, el compromiso de otros miembros de la institución y por lo tanto el estudiante tenga una percepción de apoyo institucional.

Con base en lo anterior, los autores introducen el concepto: *contrato psicológico*, que se refiere a la expectativa y percepción de un estudiante de que existe una relación recíproca entre ellos y la institución. La tutoría y especialmente las tutorías en red, ayudan a reconocer a los estudiantes cuando hay una violación de dicho contrato, esto es importante porque cuando ocurre, los estudiantes pueden sentir que la institución no les corresponde con su inversión de esfuerzo, lo que produce un impacto negativo en el compromiso con sus estudios, en la satisfacción y puede producir abandono educativo.

Otro de los aspectos de la co-tutoría es la influencia social mencionada por Murrell y Onosu (2023), los autores enfatizan la importancia de observar y modelar comportamientos e interacciones como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los

estudiantes, por medio del intercambio de conocimientos y la socialización. A través de esta última, también se impacta en la visión que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus relaciones con los otros como parte de un proceso de transformación de la identidad.

Reconocer las dimensiones en las que actúa la tutoría deja ver el compromiso que su puesta en marcha supone. Para Murrell y Onosu (2023) debe existir una planificación muy cuidadosa, en la que deben intervenir todos los que participarán de ella, desde el diseño, la ejecución y la evaluación. Además, los esfuerzos para dar a conocer los programas de tutoría son fundamentales, incluidos los estudios publicables que muestren su valor.

En la planificación cuidadosa, los autores también incluyen ver los programas de tutoría como iniciativas que forman parte de un entramado institucional que incluye otros programas y recursos, de este modo se vuelven más efectivos. Por lo tanto, en el mismo diseño se deben organizar como una parte de un conjunto más amplio para que tengan un impacto transformador, un compromiso a largo plazo, que se sostenga en el tiempo y complemente los esfuerzos continuos que se dan en la institución. Por lo tanto, los coordinadores de los programas de tutoría deben enfocarse en ir más allá de un enfoque único o de solución rápida y hacia la construcción de una cartera de tutores (Murrell & Onosu, 2023).

Por su parte, Cowin (2023) describe la creación de un programa llamado círculo de tutoría conjunta que pretende ser un espacio seguro para abordar las tensiones que resultan de la relación entre estudiantes y sus supervisores. Dicha tutoría se entiende como un grupo que se involucra proactivamente en la enseñanza y el aprendizaje recíprocos, para transforman las estructuras de poder y promover la igualdad. La base de esto es la relación interdependiente, las interacciones que fomenten el crecimiento y empoderamiento mutuo.

Debido a que en el grupo de co-tutoría se centraban en los conflictos entre estudiantes y sus supervisores, se establecieron acuerdos para mantener la confidencialidad de las participaciones, además de la escucha atenta, el aprecio, la no humillación, el respeto mutuo (Gibbs citado en Cowin 2023). Otro aspecto que recibió atención fue lo que se

denominó compromiso colaborativo (Zachary y Fischler citado en Cowin, 2023), referido al compromiso que asumen los participantes de permitirse mostrarse vulnerables, compartir preocupaciones y temores, es decir, se trabajó en la confianza.

Actuar a favor de los estudiantes, de su formación educativa y profesional exige a las instituciones y a todos los actores involucrados diseños de programas que respondan a las necesidades cambiantes de la comunidad estudiantil, a las exigencias del ámbito profesional y en general a los desafíos de la vida fuera de la universidad.

Por supuesto, no hay una única respuesta a lo anterior, prueba de ello es la diversidad de programas. No obstante, apostar por la colaboración, la vinculación institucional y la creación de redes parece brindar mayores oportunidades para responder a los diferentes perfiles, necesidades y desafíos que tienen los estudiantes.

Como ha podido verse, es necesario reflexionar y analizar diversas posibilidades que optimicen el trabajo de los tutores, como la multitutoría o las diferentes iniciativas que hacen referencia a actividades coordinadas, a la selección estratégica de diversos profesionales, y en general a enfoques integrales que amplían la idea de la tutoría.

Tener múltiples perspectivas que provienen de diferentes tradiciones de investigación abre espacios de diálogo e intercambio que pueden actuar como observadores. Pues como recalca la perspectiva feminista, no se debe quitar la vista en las relaciones que no promueven la equidad, la justicia y la inclusión.

Es fundamental contar con una tutoría expansiva y compleja en donde se propicie el empoderamiento, la equidad, la inclusión de experiencias, la reciprocidad, que promueva la pertenencia, sea un amortiguador y un apoyo psicosocial. Que ayude a mantener el contrato psicológico que los estudiantes establecen con la institución, para que sostengan el esfuerzo, el compromiso y así permanezcan en la universidad, reduciendo el abandono escolar.

Con la multitutoría queda claro que cuantos más vínculos haya y más beneficiosos sean, más capital social tiene un estudiante. Siempre sin perder de vista que se trata de una relación interdependiente que debe fomentar el crecimiento mutuo.

Planificar los programas de tutoría con la participación de los diferentes actores que intervienen desde el diseño, ejecución y evaluación, pero también como iniciativas que deben formar parte del entramado institucional y que por tanto, necesitan tomar en cuenta desde su diseño que son una parte de un conjunto más amplio de esfuerzos educativos, para que sea recompensada como un valor cultural dentro de las universidades.

Con la definición de los roles y las expectativas de comunicación entre todos los miembros que son parte de la multitutoría, se pueden crear oportunidades para la colaboración cruzada y la interacción entre los co-tutores de otros grupos. De ahí que abra la puerta a la tutoría bibliotecaria, porque quienes trabajan en la biblioteca pueden aportar más que servicios de información momentáneos.

En la multitutoría se puede considerar otro factor, guiar a los estudiantes para que tengan un papel activo en sus experiencias de tutoría, esto es, que se involucren en la selección de sus tutores, para lo cual es imprescindible que sepan reconocer sus carencias de conocimientos y habilidades.

No puede olvidarse que uno de los objetivos fundamentales de la tutoría marcado en los códigos de ética, es el respeto a la autonomía promoviendo y asegurando las condiciones necesarias para un funcionamiento independiente.

La respuesta al cuestionamiento de ¿cuántos tutores necesitan los estudiantes? necesita recurrir a una de las reflexiones proporcionadas por Aristóteles sobre el término medio, ni demasiados tutores que limiten la independencia del estudiante (cubriendo todas sus necesidades sin permitirle reconocerlas y resolverlas por sí mismos), ni abandonarlo a su posibilidades, muchas veces limitadas y en desigualdad de condiciones con el resto de compañeros. Por lo que se debe encontrar un término medio y no pasarse ni por exceso ni

por defecto. Esto lo da un conocimiento claro y reflexivo de la situación de la comunidad de estudiantes que acuden a un determinado centro educativo.

Cabe reconocer que el término medio no es de fácil interpretación, está relacionado con una de las virtudes fundamentales de la ética aristotélica: la prudencia, que es la capacidad de escoger lo oportuno en cada caso y de reconocer cuáles son los mejores medios de alcanzar un fin.

En toda relación tutorial se debe salvaguardar la autonomía de los estudiantes y su capacidad de agencia o sea “su capacidad de actuar intencionadamente y por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón” (Zavala Berbena & Figueiras, 2014, p. 98).

Capítulo 3 La tutoría bibliotecaria en las bibliotecas universitarias

En este capítulo se retoman puntos de análisis desarrollados en los capítulos anteriores para apuntalar la construcción teórica de la tutoría bibliotecaria, que posteriormente permitirá reflexionar, discutir y comprender la información aportada por los participantes del estudio de caso. Como se ha mencionado antes, hay un cruce disciplinar que involucra a la bibliotecología y al ámbito educativo.

Situar la tutoría en una biblioteca universitaria considerando el bagaje teórico que aporta el capítulo anterior, no resulta del todo sencillo por el grado de complejidad que supone la tutoría en sí misma. Además, la tutoría bibliotecaria se puso en práctica en la UPN antes de que se teorizara al respecto, lo que provocó divergencias en las acciones realizadas entre los bibliotecarios, mientras que al mismo tiempo motivó la realización de esfuerzos para desarrollar un sustento teórico robusto que ayudara a cumplir con los objetivos institucionales por un lado, y por otro realizar aportes al campo disciplinar.

El desarrollo teórico de la tutoría bibliotecaria que comenzó posteriormente a su puesta en práctica y se mantiene hasta hoy, responde a diferentes fenómenos de la educación superior. Entre ellos, a la dificultad que encuentran los estudiantes para realizar su trabajo de titulación debido a la falta de habilidades del uso de la información.

Este capítulo abre con una breve nota histórica sobre el desarrollo de las bibliotecas universitarias, en particular las europeas y del mundo anglosajón, por ser las primeras. El propósito es conocer la estrecha relación que tiene su desarrollo con el conocimiento, el pensamiento y la educación. Lo que anticipa la relevancia que seguirán teniendo las bibliotecas universitarias y sus servicios bibliotecarios si se posicionan de manera oportuna frente a los desafíos actuales.

3.1 Evolución de la biblioteca universitaria hasta llegar al modelo actual

Desde sus inicios, la biblioteca universitaria ha experimentado grandes cambios hasta convertirse en lo que es hoy. A partir de la segunda mitad del siglo XIX el desarrollo de las universidades se acelera, trayendo consigo diferentes innovaciones que enriquecieron la enseñanza superior. Por su parte, las universidades estadounidenses impulsaron un sistema de materias optativas como respuesta a la creciente variedad de conocimientos, mientras que las alemanas se orientaron a la investigación que discurría por medio de seminarios (Barbier, 2015).

Todo lo cual lleva a que se ponga especial atención en la accesibilidad y organización del conocimiento, promoviendo que muchas bibliotecas universitarias asumieran el desafío de adquirir un gran número de publicaciones, establecer horarios más extensos, mejorar los catálogos para hacerlos eficientes, etc. Es en este periodo donde se crean las grandes colecciones, factor decisivo para que la formación bibliotecaria se enfocara en los aspectos técnicos del acceso a la información.

Posteriormente, el interés se mueve hacia la difusión y uso de las colecciones, y se da un giro en la atención en los usuarios, fruto de esto son los servicios especializados; irónicamente muchas escuelas de biblioteconomía seguían proporcionando una formación más centrada en los aspectos técnicos que no se correspondían con el cambio (Orera Orera, 2005).

La evolución de las bibliotecas y en general del mundo bibliotecario también cobró impulso en gran medida gracias a la fundación de asociaciones profesionales, destacando por su carácter de pioneras la estadounidense *American Library Association* (ALA) fundada en 1876 y la británica *Library Association* (LA) en 1877. Ambas con objetivos comunes, entre ellos: la formación continua de los profesionales, incidir en los poderes públicos para el desarrollo de políticas que mejoraran la infraestructura de las bibliotecas, favorecer la cooperación entre profesionales y organizaciones, hacerse presentes para ser consultados en

los temas que atañe a la profesión, hacer llegar a la opinión pública los problemas que conciernen a todos, defender la profesión, etc. (Gómez Hernández, 1996a).

Otra asociación importante para los profesionales de las bibliotecas y de la información a nivel internacional fue la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA por sus siglas en inglés de *International Federation of Library Associations and Institutions*). Fundada en Edimburgo, Escocia el 30 de septiembre de 1927, en asociación con las Naciones Unidas (ONU), con el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU) y bajo el estatus de observador junto con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (International Federation Library Association, s. f.).

Entre los objetivos de la IFLA está representar a los profesionales de la información y documentación en asuntos de interés internacional, por medio de la promoción, la cooperación, la discusión y la investigación. Así como promover la educación continua del personal de las bibliotecas para el diseño, desarrollo y mantenimiento de directrices que guiaran los servicios bibliotecarios.

En los congresos promovidos por la IFLA se han abordado diferentes problemáticas que tienen un impacto en la profesión bibliotecaria, por ejemplo el acceso universal y equitativo a la información, las ideas y las obras de imaginación para el empoderamiento social, educativo, cultural, democrático y económico.

No es de extrañar que con el desarrollo de las asociaciones bibliotecarias se percibiera un impacto en el desarrollo de la biblioteca misma, incluidos los servicios bibliotecarios. Sobre esto último es importante destacar la contribución del estadounidense Samuel Green, que en 1876 laborando en una biblioteca pública y siendo presidente de la ALA, fundó el servicio de referencia. Green enfatizó la importancia que tenían las relaciones entre bibliotecarios y lectores[14], al señalar que siempre es necesario que un bibliotecario brinde a los lectores la hospitalidad de su institución, puesto que si los lectores consideran que el personal es accesible y agradable en el trato estarán más dispuestos a confiarle la expresión

[14] La publicación original es: Green, S.S. (1876). Personal relations between librarians and readers. *Library Journal*, 1, pp. 74-81.

de sus necesidades de información y a ser dirigidos a mejores fuentes documentales. No obstante, puso especial atención e interés en señalar que se debía tener cuidado en no hacer dependientes a los usuarios, en todo caso se les debía brindar toda la ayuda que necesitaran pero siempre enseñándoles. Estas son las bases de lo que más tarde serían los servicios de referencia, de consulta, de los programas de formación de usuarios y de la atención personalizada. Green enfatizó que cuanta más interacción hubiera entre bibliotecarios y lectores más intensa se volvería la convicción de los ciudadanos de que la biblioteca es una institución útil (Pena & Green, 2006).

Más tarde, hacia 1880, Melvil Dewey puso en marcha uno de los primeros departamentos de referencia en el contexto universitario estadounidense, específicamente en la biblioteca del *Columbia College*, con personal asignado al apoyo de los usuarios (Hernández Salazar, 2020). El servicio se entendía como la operación de responder a las preguntas y dudas planteadas por los usuarios empleando las obras de referencia, desde entonces y a partir de ese momento las aportaciones de Green y Dewey así como de muchos otros profesionales no han dejado de plantear cuestionamientos serios sobre la naturaleza y el propósito de los servicios bibliotecarios.

Por ejemplo, entre las preguntas planteadas están ¿el personal bibliotecario debe servir o enseñar? Lo que revela que los servicios bibliotecarios serán siempre el resultado de una compleja interacción entre el usuario, el bibliotecario y las fuentes de información. Por supuesto en la pregunta hay un enfrentamiento de opiniones que involucra a los usuarios, pues hay quienes buscan una respuesta rápida por parte del bibliotecario, mientras que hay personal que considera que si esta no va acompañada de instrucción y enseñanza de los recursos empleados y la metodología seguida, el servicio quedaría incompleto y sería deficiente, puesto que como señalan Martínez Hernández et al. (2023) las bibliotecas deben aportar al valor social, cultural y educativo

Es así como la dimensión interpersonal queda vinculada a los servicios, incluyendo por supuesto los factores psicológicos y de comunicación que comenzaron a tratarse en la literatura (especialmente anglosajona) en las décadas posteriores a 1970, como respuesta a

la enorme atención que recibían las fuentes de información de épocas anteriores. De acuerdo con Wilson (citado en Hernández Salazar, 2020) “el usuario de la información aparece en el escenario de la investigación en 1980 al convertirse en un tema de interés curricular” (p. 284), para el autor es claro que a partir de entonces se da una diferencia entre el acercamiento al usuario como sujeto que participa de los servicios solicitando y usando información, como fenómeno de estudio.

3.2 La integración de la biblioteca en la universidad

La *American Library Association* (2022) define la *biblioteca universitaria*, también denominada *biblioteca académica,* como la biblioteca asociada a una institución de educación superior que tiene entre sus objetivos albergar una colección organizada de materiales impresos y electrónicos, que cuenta con personal capacitado para organizar dichos materiales e interpretar las necesidades informativas, culturales, recreativas y educativas de los usuarios. Además dentro de sus funciones también está dar a conocer los recursos y servicios con los que cuentan para que sean de beneficio a toda la comunidad universitaria.

Aunque comparten objetivos, las bibliotecas universitarias se organizan y diseñan en torno a las características de las instituciones donde están insertas, lo que significa que idealmente conocen en profundidad a las diferentes comunidades de usuarios, los perfiles y sus necesidades de información.

Es importante resaltar que dichas necesidades y el perfil de los usuarios, están determinados en gran medida por el enfoque pedagógico de la educación superior predominante; el cual cambia según el contexto político y económico nacional e internacional. Aunado a esto, está la procedencia del alumnado y las carencias que arrastran de los niveles educativos previos.

Vinculado a lo anterior, otro de los aspectos que afecta el lugar que ocupa la biblioteca en la universidad es el estímulo pedagógico por parte del profesorado y el currículo, así como el

enfoque de la educación científica que se tenga. Por ejemplo, como señala Orera Orera (2005) si el sistema de aprendizaje universitario busca “que los ciudadanos dispongan de una formación crítica que les capacite para interpretar una información que cambia continuamente y que sean capaces de generar conocimiento” (p. 27), los profesionales del ámbito bibliotecológico también buscarán responder a ello, de lo contrario se daría una falta de integración y no se lograría una colaboración entre las diferentes áreas de la universidad.

Para lograr tal integración deben estar presentes los siguientes factores descritos por Orera Orera (2005):

- La normativa de las universidades debe regular el funcionamiento interno, incluido el papel que debe cumplir la biblioteca.
- Definir la participación de la biblioteca en los planes y programas institucionales, compartiendo objetivos y plazos establecidos. Y también difundir su participación.
- Otorgar un presupuesto a la biblioteca.
- Permitir la participación de la biblioteca en los diferentes órganos de gobierno de la universidad. Y de manera inversa, participación de los órganos de gobierno en las diferentes comisiones de la biblioteca.
- Integración de la biblioteca en los diferentes proyectos transversales de la universidad que considere los servicios de informática, personal docente, etc.
- Apertura de canales formales e informales de comunicación entre la biblioteca y la comunidad universitaria y viceversa.

Como se ve, la institución universitaria debe integrar las tareas de la biblioteca en las políticas internas de la universidad por medio de reglamentos, para que exista una coherencia en los objetivos y se trabaje de manera conjunta en favor de la comunidad universitaria. Pero también, para que haya un reconocimiento pleno de la biblioteca y las actividades bibliotecarias estén del todo articuladas con las funciones institucionales, contando con la asignación presupuestaria pertinente y participando en los órganos de gobierno.

La universidad, que incluye a la biblioteca y demás áreas académicas y administrativas, constituye un todo que de manera conjunta y coordinada debe actuar en favor de los estudiantes y del profesorado. Pues como bien se sabe, la biblioteca está al servicio de la docencia y la investigación, aspectos que se desarrollan a continuación.

3.3 Vinculación bibliotecaria con la investigación y la docencia

En este apartado se revisa la vinculación de la biblioteca con la investigación y la docencia, las dos funciones clave de la universidad, lo que conlleva el desarrollo de relaciones profesionales para comprender y asumir desafíos educativos de manera conjunta.

3.3.1 La investigación consolidada en la universidad

En este apartado se identifica cómo se da la vinculación de la biblioteca con la investigación consolidada, es decir, aquella que realiza el personal investigador y que forma parte de los proyectos institucionales y que muchas veces cuenta con un presupuesto asignado. Posteriormente, se revisa la vinculación con la docencia incluyendo ahí el Trabajo fin de Grado, el Trabajo Fin de Máster y la tesis doctoral, aunque esta última a caballo entre la docencia y la investigación.

Una de las funciones esenciales de la universidad es la investigación, su importancia radica en que conduce al desarrollo de la ciencia puesto que se siguen procedimientos racionales, sistemáticos y verificables con la capacidad de comprender diferentes fenómenos sociales y naturales. En este sentido, los investigadores son los profesionales que realizan investigación “como eje de su actividad profesional, aunque en muchos casos esta ocupación comparta esfuerzos con otras, en concreto con la docencia” (González Solar, 2018, p. 82).

Aunque a lo largo de la historia de las universidades la investigación ha adoptado diversas posturas y perspectivas, se puede decir que hoy en día, hablando de forma general, la

investigación consiste en una actividad realizada de manera individual y colectiva que implica (García citado en Deroncele Acosta et al., 2022, p. 40):

> (...) el rastreo, la búsqueda y manipulación de datos, hecho que puede ser aplicable a las investigaciones empírico-sensibles, como a aquellas más teóricas. El objetivo ulterior de la investigación es el desarrollo del conocimiento, el enriquecimiento de la ciencia y el progreso social.

Por tanto, realizar investigación, es decir, una investigación científica, conlleva realizar "un conocimiento comunicable y aplicable, apto para satisfacer las demandas sociales" (Deroncele Acosta et al., 2022, pp. 40-41). Así como tener una actitud y práctica crítica, creativa, reflexiva y afectiva reflejo de un proceso complejo que considera lo teórico, lo sociológico y lo metodológico (Deroncele Acosta et al., 2022).

Profundizando en el aspecto sociológico de la investigación, el compromiso de los investigadores debe verse reflejado en las competencias que demuestren para realizar acciones efectivas y pertinentes en los contextos científicos y sociales actuales y futuros, con la capacidad de impactar favorablemente en las vidas de las personas.

Existen diferentes maneras de valorar la actividad investigadora en la universidad, una de ellas es hacerlo a partir de los rankings; desde los cuales se pretende dar a conocer el prestigio y calidad de la universidad. Por lo que muchas veces el papel de las bibliotecas también se valora en función del apoyo que dan a la investigación.

Dicho punto de vista evidencia la posición de la universidad como generadora de conocimiento, "cuya transmisión al tejido productivo y social provoca mejoras económicas, y, por otra [parte], plantea la posibilidad de que las universidades sean financiadas en orden de sus resultados, típicamente a sus resultados en investigación" (González Solar, 2016, p. 36).

De lo anterior también se deduce que el valor de las bibliotecas universitarias parte de dos perspectivas "una perspectiva interna, [que] incluye nociones como uso o utilidad, retorno de la inversión o valor monetario, producción de servicios y productos y, desde una

perspectiva externa, [que] se refiere al impacto de la biblioteca en sus usuarios" (Oakleaf citado en González Solar, 2016, p. 49).

Aunque es verdad que las universidades y las bibliotecas deben estar sujetas a evaluaciones que examinen sus carencias y debilidades, no se puede permitir que el valor sea determinado a partir de su retribución económica. De ser así, se beneficiarán unos usuarios sobre otros y también unas disciplinas sobre otras; por ejemplo, las ingenierías sobre las humanidades, especialmente cuando tienen proyectos vinculados a empresas.

En el diseño de servicios bibliotecarios intervienen las necesidades y demandas de los diferentes usuarios, la infraestructura, el personal con que cuenta la institución y las posibilidades económicas para la adquisición de recursos académicos. No obstante, el diseño de los servicios bibliotecarios vinculados a la investigación también refleja los sistemas de calidad que son valorados y empleados.

En el ámbito de la investigación están involucrados diferentes actores, evidentemente quienes elaboran, desarrollan y publican sus investigaciones, las universidades donde se llevan a cabo y por supuesto, las grandes empresas editoriales donde se publican las investigaciones realizadas. El papel que juega cada actor determina en cierto modo la dirección que toma el desarrollo científico a nivel nacional, regional y global. Es por esto que es necesario asumir un posicionamiento crítico desde cada uno de los ámbitos y reflexionar desde qué perspectiva se debe guiar el diseño y ejecución de los servicios bibliotecarios para investigación.

Se puede pensar, por ejemplo, cuando se realizan cursos de formación de usuarios, no solamente en tratar las competencias de acceso y evaluación de la información, sino también instruir en el uso ético y crítico de la información, incluido su consumo y publicación mostrando el entramado tras el cual se produce, pública y disemina la información académica.

Como explican Varela Prado y Baiget (2012), las bibliotecas universitarias deben ser estudiadas dentro de su contexto universitario, pues es a partir de ahí donde reciben las influencias del entorno económico y social que condicionarán su funcionamiento. Esto será especialmente claro cuando se realice el estudio de caso, pues será evidente cómo la biblioteca debe conocer y seguir los pasos de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene su misión y visión bien definidas.

La experiencia de investigación se amplía en las bibliotecas, por lo que es necesario comprender las diferentes dimensiones de la investigación para tomar decisiones acertadas cuando se diseñan los servicios y se determina el perfil del personal bibliotecario y directivo, e incluso cuando se estructuran los espacios dentro de las bibliotecas.

Finalmente, cabe puntualizar que la biblioteca en el contexto universitario tiene dentro de sus funciones el apoyo a los distintos tipos de investigación, incluida la ligada a los ciclos formativos universitarios, así como a la investigación consolidada realizada por el personal investigador. Por ello, la actualización constante de sus diferentes departamentos y la formación del personal son primordiales para lograr una de las funciones esenciales de la universidad: el desarrollo de la ciencia y del conocimiento que impulse el desarrollo social y mejore la vida de las personas.

Que el personal bibliotecario tenga una formación en investigación que le ayude a entender los paradigmas y el proceso creativo de la investigación, sin duda puede beneficiar en gran medida la actividad de la biblioteca universitaria, por medio de servicios especializados que fortalezcan la vinculación institucional e incluso que promueva la participación y colaboración con investigaciones que aporten al conocimiento.

Bourg et al. (2009) tienen ocho propuestas dirigidas a las bibliotecas para que sean un soporte para la comunidad de investigadores de la universidad. Uno, comprometerse con el estudio continuo de los patrones de trabajo y las necesidades en constante cambio de los investigadores, poniendo especial atención a las diferencias disciplinarias y generacionales. Segundo, diseñar servicios flexibles en torno a aquellas partes del proceso de investigación

que causan a quienes la realizan mayor frustración y dificultad. Esto puede resultar especialmente significativo para quienes llevan a cabo su primera investigación.

Además de las anteriores está integrar el contenido, los servicios y el personal de la biblioteca en los flujos de trabajo regulares de los investigadores o integrarse con los servicios que otros brindan (ya sea en el campus, en otras universidades o con entidades comerciales). Cuarto, adoptar el papel de navegantes expertos de información y redefinir la referencia como consulta de investigación en lugar de búsqueda de hechos. Quinto, reflexionar y reevaluar todas las descripciones y calificaciones de los puestos de trabajo de la biblioteca para garantizar que la capacitación y la contratación abarquen las habilidades, la educación y la experiencia necesarias para respaldar nuevos modos de investigación. Sexto, reconocer que el descubrimiento de contenido ocurrirá fuera de las bibliotecas, pero que las bibliotecas son especialmente adecuadas para proporcionar la organización y los metadatos que hacen que el contenido sea reconocible.

Finalmente, los últimos dos puntos son encontrar formas de demostrar a los administradores, acreditadores y auditores universitarios el valor de los servicios y recursos bibliotecarios para la investigación; especialmente aquellos que pueden parecer invisibles y continuos para los investigadores. Y octavo, ofrecer plataformas alternativas de publicación y difusión académica que estén integradas con repositorios y servicios de preservación apropiados.

En síntesis, el personal bibliotecario y directivo debe comprometerse con la investigación realizada al interior de la universidad. Así como ser reflexivo en cuanto a los perfiles idóneos que lleven al diseño de servicios que permitan fortalecer la vinculación entre la biblioteca y la investigación.

Dicha vinculación permitirá que se adquieran conocimientos y experiencia sobre cómo se realiza la investigación en la universidad, lo que ayuda al reconocimiento y aprecio de la labor del personal de la biblioteca. Por lo que se puede hablar de beneficios mutuos que pueden impulsar nuevas colaboraciones, servicios y perfiles.

Para la propia profesión bibliotecaria es fundamental reconocer que la integración del personal bibliotecario en los equipos de investigación tiene beneficios tanto individuales como institucionales e incluso profesionales.

Entre los distintos tipos de servicios dirigidos al personal investigador, están (González Solar, 2018) aquellos destinados a apoyar la creación y construcción de conocimiento (referencia, gestión de datos, acceso a información en bases de datos especializadas comerciales y de libre acceso, uso de gestores bibliográficos, etc.). Los que se orientan a apoyar la identidad investigadora en el entorno digital así como la reputación de su producción científica en redes y sistemas. Y los servicios de apoyo a la publicación y la evaluación (por ejemplo, la revisión de la protección legal).

3.3.2 Vinculación de la biblioteca con la docencia

Fomentar y fortalecer la relación entre la docencia y la biblioteca o lo que es lo mismo, entre los docentes y los bibliotecarios es una acción fundamental que deben asumir ambos colectivos tanto a nivel institucional con la generación de documentos normativos, como a nivel personal (con canales de comunicación formales e informales), ya que la cercanía entre unos y otros permite el desarrollo, mejoramiento y optimización de los recursos y servicios. Además, dicha relación se extiende a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes y es a partir de las exigencias docentes que se manifiestan las necesidades de información y formación del alumnado.

Una manera de entender la vinculación de la biblioteca con la docencia es a partir de las exigencias docentes mencionadas, en las que cada profesor de manera individual al identificar una serie de necesidades en sus estudiantes y en combinación con los propios objetivos de la asignatura que imparte incentiva el uso de la biblioteca, les motiva para que acudan y hagan uso de sus servicios y colecciones.

Sin embargo, existen otras maneras en que se da la vinculación con la biblioteca, y es a partir de lo que se ha nombrado currículo integrado, “donde se pone en juego formas de saber y contenidos que pasan desapercibidos en el marco de las asignaturas y, por ello, pierden su potencial formativo al estar situados en un espacio no identificado por ninguna materia concreta: trabajo en equipo, comunicación efectiva, creatividad, pensamiento crítico, empatía, etc” (Meneses y Buxarrais citados en Pozuelos Estrada y García Prieto, 2020, p. 40).

Bajo la lógica del currículo integrado, se puede dar el desarrollo de una experiencia donde las funciones de la biblioteca estén integradas plenamente en el currículo, generando un contacto regular entre estudiantes, profesores y bibliotecarios. Lo que supone una dinámica de diálogo entre todos los participantes, capaz de consolidar el conocimiento y percibirlo como una construcción colaborativa (Pozuelos Estrada & García Prieto, 2020).

De esta manera y de acuerdo con Tucci (2011) la enseñanza para el uso de la información tiene un enfoque en el que toda la universidad trabaja de manera coordinada, y la biblioteca forma parte del currículo nutriendo la formación de los estudiantes con todo lo relacionado con el manejo, uso y evaluación de la información.

Los intereses y los requerimientos académicos, así como las peculiaridades de la comunicación científica y las exigencias que hay para producir y publicar hacen que al interior de las bibliotecas coincidan tareas de diferente índole: educativa, divulgativa, cultural, etc.

Como se ve, la vinculación de la biblioteca con la docencia implica mantener una cercanía constante entre docentes y bibliotecarios, así como entre los servicios y recursos documentales y las necesidades informativas y formativas de los estudiantes desde los cursos iniciales, comenzando con las sesiones de bienvenida, que incluyen la presentación básica de los recursos y servicios, hasta los más especializados, como el análisis documental, la elaboración de bibliografías, etc.

Cabe recordar que los servicios de información son “el proceso de interacción que tiene lugar entre el usuario y la biblioteca [son el] enlace entre las colecciones y los usuarios. Está compuesto por servicios y productos que, integrados, permiten que la biblioteca posibilite el acceso a sus colecciones” (Morales López, 2018, p. 10).

Martínez (2013) menciona que un ejemplo práctico del currículo integrado sería cuando el personal bibliotecario trabaja directamente con el profesor en la preparación de una bibliografía o incluso en la formación que imparte la biblioteca otorgando créditos como de una asignatura.

Existen servicios bibliotecarios diseñados para la vinculación plena con la docencia, Figueredo Figueredo et al. (2013) mencionan el análisis documental, los boletines electrónicos, la elaboración de bibliografías para las asignaturas, la orientación en las fuentes de información dependiendo de las necesidades y el perfil de los estudiantes o la formación de usuarios. El trasfondo que tienen dichos servicios de información y la formación es (Gómez Hernández y Licea de Arenas citado en Morales López, 2018, p. 67):

> (...) la prevención y corrección de problemas como la brecha digital, con el fomento de una ciudadanía crítica y participativa, y con una función de apoyo y promoción de las personas, de su capacidad de comprensión y adaptación al mundo en el que nos encontramos: una sociedad teóricamente del conocimiento, en la que es capital dominar la información y las estrategias para su manejo y uso.

De acuerdo con Rey Martín et al. (2018) también se suelen incluir espacios de acceso a la información, producción científica y apoyo personalizado. Cada uno de los cuales se concreta con espacios para el trabajo grupal e individual, salas de cómputo o con conexión a internet para el acceso a la información, para la formación y utilización de bases de datos de alta especialización para la información bibliográfica especializada, áreas con personal especializado y asesoramiento del uso de la información de manera efectiva y legal, incluida la formación en el uso de repositorios, de herramientas *open access*, de estilos de citación, etc.

Esta vinculación también puede ayudar a identificar las posibles brechas que haya entre los servicios bibliotecarios tradicionales y los que la comunidad necesite. Esto es que el personal bibliotecario cuente con la capacidad de responder de manera creativa e innovadora a las carencias detectadas, las necesidades e incluso los deseos de los estudiantes y demás usuarios.

Por ejemplo, la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) cuenta con servicios destinados a la docencia tales como herramientas de búsqueda unificada que permiten rastrear todos los recursos de la colección de la biblioteca; así como bibliografía recomendada, que recoge el conjunto de documentos que los docentes recomiendan a los estudiantes de las asignaturas que imparten en un determinado curso académico. También tiene guías docentes y materiales que recogen la información relativa a las distintas asignaturas de cada titulación.

Antes de finalizar este apartado, cabe mencionar que con la pandemia de la COVID-19 las bibliotecas universitarias continuaron brindando servicios básicos y soluciones creativas, incluida la referencia virtual con una complejidad cada vez mayor, la alfabetización digital gracias al aumento del aprendizaje en línea, y el desarrollo de colecciones digitales, todo ello reestructurando la vinculación con la docencia. No obstante, además de oportunidades, con la pandemia también surgieron problemas relacionados con la desigualdad y la inaccesibilidad a las bibliotecas, debido a las barreras que van desde la economía hasta la política, que impiden la adopción a gran escala en la educación superior de estrategias de acceso abierto. Por esta razón, los servicios bibliotecarios vinculados a la docencia necesitan perspectivas críticas relacionadas con la dinámica del poder dentro de la academia, la igualdad en el acceso a la información y conocimientos sobre cómo se crea, almacena y utiliza la información y los datos (Research Planning and Review Committee, 2022).

3.3.3 Trabajo de titulación de grado

En concordancia con el apartado anterior, a continuación se revisan algunas particularidades de los trabajos de titulación que se realizan para obtener el grado, que aunque pueden ser considerados como los primeros pasos en la investigación siguen estando fuertemente vinculados a la actividad docente.

En este apartado se da un tratamiento amplio al trabajo de titulación perteneciente al grado puesto que esta investigación está centrada en la tutoría bibliotecaria destinada a acompañar a los estudiantes que lo realizan, con lo cual, también sienta la base para el estudio de caso que se enfoca precisamente en el trabajo de titulación de licenciatura en la UPN.

Dicho trabajo de titulación equivaldría en cierto modo al Trabajo Fin de Grado (TFG) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, debido a la similitud de términos con los que identifica el documento que elaboran los estudiantes para obtener la titulación, se mantiene el término *trabajo de titulación* que permite una comprensión clara tanto en México (donde se realiza el estudio) como en España (donde se elabora esta investigación). Cabe precisar que existen diferencias entre uno y otro trabajo en ambos contextos, las cuales se irán precisando a lo largo de este capítulo y el siguiente.

En el capítulo anterior se estudiaron los trabajos de titulación en relación con la tutoría y los apoyos que esta brinda, en este apartado se revisan sus propósitos y los objetivos que cumplen dichos trabajos en la formación de los estudiantes. El fin de esto es identificar de qué manera la biblioteca universitaria puede colaborar en la elaboración del trabajo. Cabe mencionar que lo tratado en este apartado sirve de bisagra con el capítulo siguiente que aborda los trabajos de titulación en la UPN.

Los trabajos de titulación suelen obedecer a dos propósitos, uno de ellos es desarrollar habilidades de investigación como parte de la dimensión formativa y el otro, demostrar lo aprendido a lo largo de la formación universitaria. En muchos casos estas dos posturas conviven y en otros, se da prevalencia a uno u otro.

De acuerdo con Torquemada González et al. (2022) cuando el trabajo de titulación se considera como parte del proceso formativo, se dan ajustes a nivel institucional para que se apunte hacia el perfeccionamiento del intelecto, es decir, hay una responsabilidad asumida por la institución que estructura sus procedimientos académicos y administrativos de tal manera que fomenta la realización del trabajo como parte del proceso formativo.

Mientras que cuando "recae en que los estudiantes demuestren haber aprendido las habilidades y los conocimientos necesarios de (...) una disciplina y solidez metodológica que permita otorgarles el título profesional" (Ruiz Ulloa, 2020, p. 104), tiende a ser una exigencia a los estudiantes y tienen que gestionar cada aspecto administrativo y académico.

Con el establecimiento del EEES se propiciaron los modelos pedagógicos centrados en alcanzar resultados de aprendizaje y las universidades europeas "entraron en la tesitura de demostrar que el estudiantado graduado ha adquirido las competencias establecidas en su área de conocimiento" (p. 145). En este contexto, el TFG se considera la experiencia de aprendizaje más relevante del programa académico, que vinculado a una asignatura plantea retos a nivel curricular, tanto para los directivos como para el personal docente.

Con el TFG vinculado a una asignatura del último curso, se espera que el estudiante (Torquemada González et al., 2022, p. 146):

> (...) produzca conocimiento y relacione e integre los saberes adquiridos a lo largo de la titulación desde la autonomía. Nace con voluntad de poner a prueba en el estudiantado la capacidad de investigar problemas, de emitir juicios sobre la base de pruebas sólidas, de tomar decisiones de manera racional y de comprender lo que está haciendo.

Circunstancias como la de ser un trabajo de una amplitud inusual si se compara con otras prácticas requeridas durante el grado, que se desarrolla en plazos de tiempo escasos y que requiere de aprendizajes y recursos no siempre disponibles por parte del alumnado, son las que plantean los mayores desafíos. Por lo que la visión institucional sobre el trabajo de

titulación tiene que reflexionarse a nivel de la política educativa y curricular para aterrizarse en el espacio del aula y de las bibliotecas universitarias.

Como ejemplo, se toma nuevamente el caso de España, donde los estudios universitarios se distribuyen en tres ciclos: el primer ciclo es el grado (antes llamado licenciatura); el segundo ciclo es el máster y el tercer ciclo es el doctorado. En cada uno se incorpora una formación cada vez más especializada para el ámbito profesional o de investigación.

A continuación, se revisan las características del TFG que se concretan a partir de la conformación del EEES y se recogen en el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre de 2007, estableciendo que las enseñanzas oficiales de grado ofrecen (Ministerio de Universidades, 2021, p. 119546):

> (...) la formación básica del y la estudiante en las diversas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, competencias y habilidades que son propias de la disciplina (…), que los prepara para el desarrollo de actividades de carácter profesional y garantiza su formación integral como ciudadanos y ciudadanas.

Además, el TFG debe estar integrado en los planes y es un requisito para finalizar los estudios, para lo cual cada universidad formula las normativas pertinentes para cumplir con lo estipulado. Posteriormente, el Real Decreto 822/2021 del 28 de septiembre de 2021 que deroga el anterior, menciona en el Artículo 14 numeral 6 que (Ministerio de Universidades, 2021, p. 119548):

> El trabajo de fin de Grado, de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado. Este trabajo de fin de Grado dispondrá de un mínimo de 6 créditos para todos los títulos, y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos, de 30 créditos en los títulos de 300 créditos y de 36 créditos en los títulos de 360 créditos. Deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, siguiendo los criterios que cada universidad o centro establezca. Asimismo, los trabajos de fin de Grado deberán ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad.

La obligatoriedad y concretamente la asignación de créditos para la elaboración del TFG no son cuestiones menores, pues con eso se reconoce la corresponsabilidad del alumnado y de la institución para crear una suerte de coherencia en la que egreso y titulación son lo mismo. Por otro lado, el señalamiento sobre la realización del TFG en la fase final también es clave, pues la normativa indica con total claridad cuándo debe elaborarse.

En cuanto a los criterios de depósito y defensa del TFG, cada universidad determina los periodos de las convocatorias en las que pueden presentarse. El requisito es haber depositado el trabajo dentro del plazo establecido por el centro para la convocatoria en la que se vaya a defender. A su vez, cada centro debe garantizar como mínimo, dos convocatorias por curso que no deben coincidir con el periodo de exámenes, la acotación es que una vez transcurridos los plazos sin realizar la defensa, el estudiante debe volver a matricular el TFG.

Como puede verse, la estipulación de los plazos y el número de convocatorias también son un aspecto fundamental, pues de este modo la biblioteca universitaria tiene capacidad para ofertar actividades en función de los periodos académicos.

De acuerdo con Gómez Parra et al. (2018) las universidades siguiendo la normativa tienen las siguientes coincidencias relacionadas con la dirección y la elaboración del TFG:

- El trabajo debe ser desarrollado en compañía de un tutor (existen gran variedad de modalidades que cada universidad determina).
- La naturaleza del TFG suele ser de investigación o intervención.
- La extensión es de 30 folios aproximadamente.
- El TFG se debe exponer y defender ante un comité.
- El TFG debe estar sujeto a evaluación.

Con la elaboración del TFG el estudiante se vuelve protagonista en las diferentes fases de su realización, que le exigen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dadas en el marco de una atención personalizada entre el director del TFG y el estudiante.

Considerando el protagonismo y la autonomía que supone la realización del TFG, también se experimentan dificultades en el planteamiento de un problema o en la elaboración de una estrategia de investigación, por lo que la búsqueda de soluciones y el desarrollo del pensamiento crítico son fundamentales.

Con la elaboración del TFG también se aprenden a elaborar y defender argumentos en favor de las propias ideas, organizar y planificar el tiempo y las actividades, así como utilizar las tecnologías de información y comunicación para el acceso, uso y evaluación de la información (Ingellis & Picazo Lahiguera, 2016).

Los aprendizajes no están exentos de dificultades planteadas únicamente por la investigación, pues los estudiantes atravesarán diferentes estados emocionales con los que deben lidiar, derivados de su salida al mundo laboral en un contexto de crisis económica y al abandono de su rol de estudiantes (Ingellis & Picazo Lahiguera, 2016). Además, muchos de ellos deben compatibilizar la elaboración del TFG con sus condiciones laborales y familiares.

Una vez superado el TFG, el siguiente ciclo es el máster y con él la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM), con el que se espera otorgar una formación académica, profesional avanzada y especializada en un área temática específica o multidisciplinar en los diferentes ámbitos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos.

En el caso del alumnado que egresa de un máster de investigación, además debe ser capaz de “construir conocimiento mediante estrategias investigadoras y de preparar productos de la investigación para la intervención” (Viejo & Ortega Ruíz, 2018, p. 53) en diferentes ámbitos.

Por lo anterior, el TFM se entiende como la síntesis de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la formación que conlleva una serie de decisiones conscientes e intencionadas, ajustadas a las condiciones del contexto específico del trabajo y a la realización de propuestas que ofrezcan una base de conocimiento.

Además de ser un trabajo de carácter investigador o profesional, se espera que el alumnado asuma autonomía en su desempeño, poniendo en juego las diferentes estrategias, habilidades y competencias desarrolladas durante el periodo de docencia, y que sea capaz de reflejar en el trabajo los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, el TFM debería ser una expresión de la toma de conciencia de las competencias cognitivas y procedimentales para abordar una tarea que resulta clave en el proceso formativo (Viejo & Ortega Ruíz, 2018).

Por otro lado, en el tercer ciclo formativo que es doctorado, se realiza la tesis doctoral, que es un trabajo de investigación original que tiene como principal objetivo capacitar al doctorando en el ejercicio autónomo de la investigación, para ello las universidades establecen procedimientos de control que garantizan la calidad de las tesis y en general de la formación que incluye adquirir las competencias reguladas por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (Ministerio de Universidades, 2021, p. 5), que son:

- Comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.
- Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original.
- Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.
- Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

Aunado al desarrollo de las competencias mencionadas, las investigaciones doctorales deben mostrar creatividad e innovación para (Ministerio de Universidades, 2021, p. 5):

- Desenvolverse en contextos en los que hay poca información específica.
- Encontrar las preguntas claves que hay que responder para resolver un problema complejo.

- Diseñar, crear, desarrollar y emprender proyectos novedosos e innovadores en su ámbito de conocimiento
- Trabajar tanto en un contexto internacional o multidisciplinar.
- Integrar conocimientos, enfrentarse a la complejidad y formular juicios con información limitada.
- La crítica y defensa intelectual de soluciones.

Como se ve, en cada uno de los ciclos formativos la exigencia aumenta, sin embargo, en esta investigación no debe perderse de vista que el primer ciclo formativo, el grado, debe cumplir con el desarrollo del carácter profesional de los estudiantes y garantizar la formación integral para que participen como ciudadanos.

Tanto la docencia como los primeros pasos en la investigación cuentan en la biblioteca universitaria con diferentes servicios de información y formación que buscan apoyar la actividad universitaria; sin embargo, en las bibliotecas universitarias hay dos que han sido cruciales por el alto grado de especialización y personalización al cual han llegado, exigiendo al personal bibliotecario el desarrollo de una gran pericia en su área, pero también un desarrollo pedagógico y de relaciones interpersonales: los servicios de referencia y la alfabetización en información.

Cabe mencionar que fue precisamente, como se verá más adelante, el personal referencista, encargado también de la formación de usuarios, quienes desarrollaron la tutoría bibliotecaria, sumándose a la preocupación institucional fruto de los bajos índices de titulación.

3.4 Los servicios de referencia, formación de usuarios y alfabetización en información

En este apartado se revisa el servicio de referencia, la formación de usuarios y la alfabetización informativa que han sido ampliamente discutidos y detallados en la literatura disciplinar. Este mapeo ayudará a lograr una base explicativa de la transición vivida por los

bibliotecarios que comenzaron desempeñándose en el servicio de referencia y la formación de usuarios para posteriormente ejecutar y fundamentar la tutoría bibliotecaria.

Dichos servicios son los más comunes en los que el personal bibliotecario interactúa y da apoyo a los estudiantes que elaboran el trabajo de titulación, el trabajo fin de máster y la tesis doctoral. En la siguiente revisión se identificarán los alcances y las limitaciones que tienen estos servicios altamente especializados.

3.4.1 El servicio de referencia

Como se vio al inicio de este capítulo, desde el principio hasta el día de hoy, el servicio de referencia continúa siendo estudiado por el impacto y la importancia que tiene. Su objetivo es ser un espacio de atención en el que los usuarios tienen la posibilidad de plantear sus necesidades de información. El servicio y los profesionales alcanzan su objetivo cuando logra satisfacer las necesidades de información que plantean los usuarios. No obstante, existen una serie de factores asociados que muchas veces no tienen que ver con cubrir la necesidad de información, sino con las muestras de atención, interés y disponibilidad del personal bibliotecario, cada una de las cuales responde al adecuado diseño del servicio y a la óptima elección del personal que lo brinda.

La forma en que se ofrece el servicio de referencia varía según los recursos de la institución, por ejemplo, en algunos lugares hay un mostrador destinado a la referencia y en otros comparte espacio con servicios como el de préstamo. Además, el servicio de referencia puede brindarse de manera presencial o a distancia empleando formularios, el correo electrónico o el chat. Es este último modelo es el que se está imponiendo a nivel general.

Hoy en día, el servicio de referencia continúa planteando discusiones que reflejan su importancia, tanto para el personal bibliotecario como para los usuarios. Entre los cuestionamientos están ¿es mejor un servicio cara a cara o es imprescindible el empleo de espacios electrónicos? ¿Debe haber un único servicio de información o deben ser

diversificados los servicios de acuerdo al nivel de complejidad de la consulta e incluso de acuerdo con la extensión de la consulta? ¿Quién hace un ensayo, quien hace un trabajo para una asignatura y quien realiza el TFG requieren el mismo tipo de servicio no solo por el nivel de especialización de la investigación sino por el periodo de tiempo que sostendrán dicha investigación?

El servicio de referencia tiene una relevancia importante en las instituciones porque es donde se plantean y resuelven las necesidades de información, pero también porque guarda la esencia del contacto humano, es el espacio y el momento donde se escucha al usuario y se pueden dar muestras de simpatía. Sobre esto cabe recordar lo dicho por Green en el año 1876, sobre la relación que hay entre la percepción que tiene el usuario del personal bibliotecario y la expresión de sus dudas y necesidades de información.

Cuando un usuario se acerca al personal referencista, para este puede ser solo otro en una serie de preguntas, algo para marcar en el formulario de estadísticas antes de ayudar a la siguiente persona en la fila; pero para el usuario, es mucho más que eso. Por ejemplo, Durrance (1995)[15] mostró con claridad que para el usuario, el servicio de referencia es una experiencia de ser ayudado y lo que es aún más importante, es una experiencia donde alguien se preocupa por su necesidades, siendo precisamente eso lo que recordarán los usuarios y lo que los traerá de vuelta. Para la autora, la relación que se da entre usuario y bibliotecario importa incluso cuando se trata de resolver preguntas rápidas, porque si el usuario fue convenientemente tratado en la resolución de su problema, por simple que fuera, es probable que vuelva en el futuro cuando necesite resolver cuestiones más complejas.

Una aproximación poco convencional sobre la medida del éxito de los servicios de referencia la ofreció Durrance en el año 1995 en el contexto norteamericano. La autora menciona que conocer la voluntad de regreso de los usuarios es una de las formas más claras para saber si el servicio ha sido bien recibido, por lo que cree conveniente descartar

[15] A pesar de los años que tiene el artículo, no deja de ser una forma interesante de realizar la evaluación del éxito del servicio de referencia. Especialmente porque centra la atención en las percepciones del usuario sin relacionarlas únicamente con la satisfacción de las necesidades de información.

términos como útil o satisfacción de la necesidad de información, pues reconoce las complejidades que conllevan los servicios de información que involucran la interacción con el usuario.

Desde la década de 1970, la mayoría de los investigadores del ámbito bibliotecario han medido esta interacción compleja centrándose en un solo aspecto: la precisión de las respuestas dadas a las preguntas formuladas. Por eso, la perspectiva de Durrance (1995), es tan reveladora. Si la precisión es la medida del éxito del servicio de referencia, entonces todas las preguntas tienen respuestas y los bibliotecarios que no respondan una pregunta correctamente habrán fracasado. Sin embargo, la referencia no es una actividad unidimensional, es profundamente compleja y los atributos interpersonales son tan o quizá más importantes para la interacción de referencia que la precisión.

Como ya se ha señalado, el elemento utilizado en el estudio de Durrance (1995) para medir la calidad del servicio de referencia fue la *voluntad de regreso*, que determina si la persona que hace la pregunta regresaría con ese mismo miembro del personal con otra pregunta en un momento posterior. Su estudio encontró que la típica entrevista de referencia es una interacción corta y continua que probablemente comience cuando un usuario se acerca a un bibliotecario que está cerca o en un escritorio de referencia y que no está ocupado en ese momento, en la que hay habilidades interpersonales moderadas y habilidades de entrevista generalmente pobres. Una muestra de ello es que los bibliotecarios no hacen una pregunta de seguimiento para averiguar si la asistencia que se ha brindado es adecuada (Durrance, 1995). Por otro lado, la autora menciona que los usuarios que han conocido el nombre del bibliotecario tienen más probabilidades de tener una interacción exitosa, pues ese dato proporciona un mecanismo para el seguimiento de la información proporcionada y da una base para la confianza entre ambos.

De lo anterior hay dos aspectos interesantes, uno de ellos es que la atención que preste el bibliotecario al usuario por mínima que sea la interacción, impactará en su decisión de volver con una nueva consulta, y la otra es que conocer el nombre del bibliotecario también contribuirá a determinar la base de confianza y la calidad de la interacción.

Durrance (1995) enfatiza que el acto de acercarse a un extraño para hacer una pregunta es intimidante para muchos estudiantes, por lo que es importante considerar los factores que aumentan o disminuyen la capacidad de un usuario para acercarse al referencista y formular preguntas, por ejemplo, la accesibilidad del personal, el interés que muestran en la pregunta, la cortesía en el recibimiento (el saludo), la confianza que generan con su trato, la capacidad para hacer que los usuarios se sientan cómodos, etc.

Pensando el impacto que tiene en la voluntad del regreso, cabe preguntarse cuáles pueden ser las barreras de la comunicación en una biblioteca y especialmente en el servicio de referencia, la respuesta es que pueden ser personales (desconfianza hacia los usuarios, desconocimiento de sus necesidades, indiferencia, prepotencia, intolerancia, falta de atención e interés por el usuario), físicas (las ventanillas, los mostradores inadecuados, los despachos cerrados, el ruido), o semánticas (lenguaje inadecuado a los conocimientos de los usuarios) produciendo mensajes incorrectos (Gómez Hernández, 1996b).

Así Durrance (1995) concluye que es innegable que uno de los actos más complejos de la comunicación humana es aquel en el cual una persona trata de explicar a otra no algo que conoce, sino algo que desconoce. Y por ello resulta importante medir el éxito del servicio por la calidad de la interacción y la comunicación.

En otro estudio más reciente Jameson et al. (2019), encuestaron a estudiantes sobre el servicio de referencia de la Universidad de Toledo (Ohio, EEUU), y encontraron que pese a los esfuerzos del personal bibliotecario por brindar servicios pertinentes, no siempre hay una respuesta entusiasta de los estudiantes. Lo que podría deberse a distintos motivos, uno la incapacidad de los estudiantes para identificar a los bibliotecarios y otro, la *ansiedad bibliotecaria*.

Por otro lado, Jameson et al. (2019), identificaron que los estudiantes no pensaban en la biblioteca cuando necesitaban buscar información, sino que preferían acudir antes de nada a internet. Los autores mencionan que el uso de la web ha llevado a que los estudiantes

tengan una “actitud de cajero automático” es decir, de conveniencia e inmediatez, lo que reduce la probabilidad de que pidan ayuda a un bibliotecario. Por lo que el desarrollo de servicios de referencia digitales es imprescindible.

Otro de los aspectos reveladores del estudio es que muchos estudiantes universitarios se perciben a sí mismos como autosuficientes en la búsqueda de información, que para algunos puede ser cierto, debido en parte al impacto beneficioso de la instrucción bibliotecaria. Sin embargo, para muchos otros se debe a que desconocen hasta qué punto los bibliotecarios pueden facilitarles el descubrimiento de información. Es decir, la experiencia de enseñanza en la biblioteca o la falta de ella es un factor en la frecuencia y probabilidad de que los estudiantes acudan a la biblioteca y busquen ayuda de un bibliotecario.

Las percepciones de los estudiantes sobre los bibliotecarios pueden estar relacionadas con el uso o no uso de los servicios de referencia, incluida la accesibilidad o inaccesibilidad percibida de los bibliotecarios, la falta de conciencia sobre las funciones de los bibliotecarios y la falta de confianza en las habilidades de los bibliotecarios (Jameson et al., 2019). Por ejemplo, quienes no habían recibido instrucción bibliotecaria y además el docente no había exigido consultar con un bibliotecario, acudían aún a la biblioteca.

Como se ve, para Jameson et al. (2019) el desafío para los bibliotecarios es llegar de manera efectiva a aquellos estudiantes que tienen una necesidad de información, pero que pueden no estar dispuestos a buscar la ayuda de un bibliotecario. Entre las opciones que dan para lograrlo es hacerlo a través de programas de enlace bibliotecario, o en los que se mencionó antes, que las actividades del personal bibliotecario estén integradas en el currículo, generando un contacto transversal en la formación.

En el estudio elaborado por Jameson et al. (2019), se menciona que la vergüenza juega un papel importante en el acercamiento de los estudiantes a la biblioteca. Al respecto, McAfee (2018) menciona que hacer una pregunta de investigación en una biblioteca académica revela mucho sobre el nivel de educación y la experiencia de investigación de una persona,

por lo que para muchos puede implicar una exposición que no siempre se está dispuesto a asumir.

La *ansiedad bibliotecaria*, tal como la describe Mellon (citada por McAfee, 2018), tiene características recursivas que mantienen atrapado a quien la sufre. Sus características son: uno, sentimientos sobre habilidades inadecuadas para el uso de la biblioteca, mientras que las de otros son acertadas; dos, la insuficiencia autopercibida resulta vergonzosa y sienten que deben ocultarse; tres, se niegan a mostrar su insuficiencia o inadecuación y por lo tanto no se acercan al bibliotecario ni hacen preguntas.

Las interacciones con los servicios de la biblioteca son un estímulo para la vergüenza tanto real como imaginaria, siempre existe el riesgo de ser evaluado negativamente y sentirse estúpido, inseguro, incompetente e inadecuado. La vergüenza se refleja en la creencia de que el estudiante o el usuario no ha cumplido con las expectativas básicas del bibliotecario sobre el conocimiento de la biblioteca (Mellon citada en Jameson et al., 2019).

La mayoría de los bibliotecarios y el personal que ha brindado servicios bibliotecarios ha sido testigo de la torpeza del estudiante que no está seguro de cómo formular una pregunta. Sin saber cómo responder, el bibliotecario incluso puede mostrar a su vez vergüenza, confusión, desaprobación, indiferencia, irritación o falta de respeto (Salessi & Omar, 2014).

De acuerdo con McAfee (2018) en la literatura sobre servicios de información se puede encontrar información sobre cómo tratar con usuarios enfadados, irritados o molestos, ofreciendo pautas sobre cómo responder. Sin embargo, resulta complicado saber qué hacer cuando los estudiantes tienen ansiedad bibliotecaria.

Algunas opciones que ayudan a vencer la timidez inicial o incluso a superar la vergüenza si ya ha ocurrido un primer acercamiento es generando una relación estrecha por medio de reuniones obligatorias, pues la personalización de los servicios lleva a la familiaridad entre bibliotecarios y estudiantes, lo que ayuda a disminuir la ansiedad bibliotecaria y a hacer que los estudiantes identifiquen plenamente al bibliotecario alentándolos a realizar consultas.

Como puede verse, el servicio de referencia debe estar en constante cambio porque el contexto social y tecnológico en el que se mueven los estudiantes también cambia, condicionando su percepción de la biblioteca y su comportamiento informativo. Además, el aumento de la colaboración de bibliotecarios, docentes y coordinadores será fundamental para estar al día de las necesidades e intereses para ofrecer servicios de referencia flexibles, innovadores y creativos en su diseño, pero también en su evaluación para determinar el éxito e impacto que tienen.

En España existen servicios de atención personalizada destinados a los estudiantes que tienen necesidades de información específicas. Por ejemplo, en la biblioteca de la Universidad de Zaragoza se puede reservar una visita a la biblioteca mediante formulario, explicando el objetivo que tiene, por ejemplo, la consulta de fondos, solicitud de ayuda de un bibliotecario, préstamo, etc. La ayuda puede ser en la búsqueda bibliográfica de los recursos, la utilización de herramientas bibliográficas, la elaboración del TFG o TFM, así como la evaluación de la labor investigadora, etc. Mientras tanto, en la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid está la *Cita con la Biblioteca*, donde se puede solicitar una cita con el personal bibliotecario y además está la opción de ser atendidos de forma presencial o virtual, lo que mejor le resulte al estudiante. En la biblioteca de la Universitat de Barcelona existe el servicio de información bibliográfica que tiene como finalidad facilitar información bibliográfica sobre un tema concreto o del resultado de las búsquedas en Web of Science, Scopus u otras bases de datos.

En el Reino Unido, la biblioteca de la University of London tiene el servicio de *Citas*, donde se ofrece ayuda para encontrar información en un área temática específica, para la mejora de las estrategias de búsqueda o para hacer las referencias en un trabajo. Ofrecen la opción de concertar una cita para reunirse con un bibliotecario, con un máximo de dos citas al mes, que deben ser en días diferentes y pueden ser presenciales o a distancia. Mientras tanto, la biblioteca de la University of Birmingham tiene el servicio de *ponerse en contacto* con el equipo de habilidades de investigación que apoya a los estudiantes para que se conviertan en investigadores más eficaces. El apoyo se da en la búsqueda de literatura,

gestión de referencias, métricas de investigación, uso de otras bibliotecas, asesoramiento introductorio en acceso abierto, gestión de datos de investigación y derechos de autor, entre otros. Las citas se dan de manera individual y pueden ser presenciales o a distancia.

Como puede verse con los ejemplos, las bibliotecas han incorporado en sus servicios la asistencia presencial y a distancia, en muchos casos se dio a partir de la COVID-19, que trajo consigo el cierre de las instalaciones, pero que una vez puestos en marcha, se mantienen hasta hoy.

3.4.2 Formación de usuarios y alfabetización informativa

En el apartado anterior se revisó el servicio de referencia y se citaron algunos ejemplos de bibliotecas en distintas universidades. La mayoría de dichos servicios suelen ser vistos como un apoyo momentáneo, pero también pueden ser frecuentes y además, aunque no se explicite, conllevan una parte formativa y no solamente la entrega de la información solicitada.

Lo anterior puede deberse al crecimiento de las colecciones, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación y las necesidades formativas e informativas de la comunidad universitaria, que impulsan la formación de usuarios, algunas veces por medio de los propios servicios y otras por medio de programas. Estos últimos se diseñan para instruir a estudiantes y docentes en el uso de los recursos documentales por medio de técnicas que les permitan adquirir conocimientos sobre el uso de la información, ganar autonomía y realizar sus trabajos académicos. Esto da a las bibliotecas un lugar central en la universidad, y como se mencionaba antes, incluso puede llevar a una integración de las tareas bibliotecarias en el currículo.

El uso del catálogo, las bases de datos y en general, los recursos académicos requieren de una formación para ser usados adecuadamente. Y es por eso por lo que el personal bibliotecario se reconoce como educador, no solamente como personal de apoyo.

La adecuada implementación de la formación de usuarios necesita comprender los requerimientos y exigencias de los diferentes usuarios de las bibliotecas universitarias, así como entender que con el paso del tiempo las necesidades cambian a nivel individual y colectivo, por ejemplo, los estudiantes de los primeros ciclos formativos y los de tercer ciclo, los investigadores noveles y los consagrados, o los que pertenecen a una determinada área del conocimiento.

El reconocimiento pleno de las diferencias y los cambios que sufren las necesidades de información lleva a un replanteamiento de la formación de usuarios. Al principio se centraba en cuestiones concretas de la actividad bibliotecaria, como el uso de los recursos documentales y su orden, dejando de lado aspectos que vive el usuario cuando se enfrenta a sus necesidades de información. Posteriormente, con el aumento de los flujos de información, el término alfabetización informativa adquirió presencia por el impacto que tiene en todas las esferas de la educación superior. Por esa razón, cada vez más comienza a hablarse de alfabetización como un aprendizaje que sirve para la vida, en todas las disciplinas, en todos los niveles educativos y en general en las diferentes acciones humanas. De acuerdo con Castro Rojas et al. (2023, p. 73), la formación de usuarios

> (...) se enfocaban principalmente en la ejecución de acciones centradas en la biblioteca, sus recursos documentales y las herramientas de búsqueda para reorientarse hacia el desarrollo de competencias y aprendizaje significativo mediante el uso de diferentes recursos informativos y de distintas formas de solución a las problemáticas que se hacen presentes.

Los programas de formación de usuarios deben estimular el pensamiento sobre la naturaleza y finalidad de las necesidades de información, antes de buscar solucionarlas, por eso, deben ser planificados en las diferentes etapas formativas, considerando las exigencias del periodo escolar que cursan en cada momento de su formación.

Cabe señalar que a pesar de que el bibliotecario impulse programas de formación, es posible que no todos los estudiantes tengan un interés homogéneo en las habilidades y destrezas para el manejo de información, debido en gran medida a las diferentes

percepciones de su valor, por lo que una de las tareas es enseñar a apreciar la importancia que tiene aún después de terminar su proceso formativo.

Existe una distinción entre formación de usuarios y alfabetización informativa, esta última de acuerdo con *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (citado en Castro Rojas et al. 2023) conlleva "la capacidad de pensar críticamente y emitir juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y utilicemos" (p. 74).

Para ahondar en la alfabetización informativa, se revisan tres aproximaciones distintas, la primera es una postura que prioriza el desarrollo de competencias y habilidades del uso de la información de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2016); la segunda enfatiza el aspecto crítico de la alfabetización informativa (Elmborg, 2006; 2012; McCluskey-Dean, 2020) e incorpora nociones de ciudadanía y justicia social, sin ofrecer un listado de las habilidades que se deben tener para el manejo de la información. Y finalmente, la tercera habla de multialfabetizaciones (Kalantzis & Cope, 2023), que además de la alfabetización informativa incluye la lectoescritura, la alfabetización visual, la numérica, la sonora, la audiovisual y la tecnológica o digital (Sánchez Vanderkast, 2013), en este caso la importancia que tiene hablar de multialfabetizaciones es que reconoce la desigualdad, la inequidad y la exclusión que pueden vivir los estudiantes y en general las personas.

Con lo anterior se espera ofrecer una visión amplia que permita ver el complejo panorama de la alfabetización informativa y las diferentes preocupaciones que intervienen en el uso de la información en estudiantes y en la formación de profesionales capaces de entender sus dinámicas.

En el año 2000 la ACRL publica las *Competencia de Alfabetización Informacional Estándares para la Educación Superior*, las cuales ofrecen un marco para determinar quiénes están alfabetizados en información; toma en cuenta a estudiantes, docentes y a los propios bibliotecarios, para que puedan volverse autodirigidos y asumir un control sobre el aprendizaje propio y sobre la interacción con la información de su entorno. Es decir, tiene un enfoque metacognitivo del aprendizaje que lleva a que se den acciones explícitas para

acceder, analizar y usar la información (Association of College and Research Libraries, 2000)

La ACRL entonces propone la implementación de estándares e indicadores, que deben guiarse con la misión y objetivos educativos para determinar cómo ayudaría en el aprendizaje y en la mejora constante de la institución. Quince años después realiza una actualización de las competencias dejando atrás los estándares e indicadores, para hablar de conceptos, prácticas y disposiciones. En el documento, denominado *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la educación superior*, la ACRL enfatiza la responsabilidad cada vez mayor que deben adquirir los estudiantes en la creación de conocimiento, en adaptarse a los entornos cambiantes y dinámicos en que se genera la información, así como en el uso ético. Además, menciona que el personal docente debe adoptar una mayor responsabilidad en el diseño curricular y los proyectos para que tomen en cuenta el manejo de la información, mientras que los bibliotecarios deben propiciar la colaboración con docentes y ampliar sus conocimientos para la enseñanza del uso de la información a los estudiantes (Association of College and Research Libraries, 2016).

En dicha actualización se aborda un conjunto de seis conceptos interconectados (no se consideran exhaustivos), para el manejo de información, que en síntesis refiere al conjunto de “habilidades integradas que comprenden el descubrimiento reflexivo de la información, el conocimiento acerca de cómo la información es producida y valorada, y el uso de la información en la creación de nuevo conocimiento para participar éticamente en comunidades de aprendizaje” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 4):

Los conceptos que precisan el manejo de la información son seis: primero, la autoridad es construida y contextual; segundo, la creación de información como proceso; tercero, la información posee valor; cuarto, la investigación como indagación; quinto, lo académico como conversación y sexto, la búsqueda como exploración estratégica (Association of College and Research Libraries, 2016) y se detallan a continuación.

- Primero: la autoridad es construida y contextual. Por lo tanto, los recursos de información son reflejo de la experiencia y de la credibilidad de quienes los crean, por lo que se evalúan según las necesidades de información y el contexto en el cual serán empleados. Existen diversos tipos de autoridad que responden a diferentes tipos de comunidad, dicha autoridad se construye con la responsabilidad de la exactitud, confiabilidad y respeto a la propiedad intelectual que conlleva.

- Segundo: la creación de información como proceso. El cual tiene un método y la intención de transmitir un mensaje determinado, mientras que como producto muestra los procesos de creación, revisión y diseminación. En ese sentido, se deben reconocer las limitaciones que lleven a evaluar, reconocer, observar y desarrollar procesos creativos de información.

- Tercero: la información posee valor. Las diferentes dimensiones del valor son como producto comercial, como medio educativo, de influencia y de negociación con intereses jurídicos y económicos. Con lo cual se entiende que hay grupos subrepresentados e incluso marginados en los sistemas que producen y diseminan la información.

- Cuarto: la investigación como indagación. La información es iterativa y está sujeta a la formulación de nuevos cuestionamientos que llevan a la elaboración de nueva información y de indagaciones en diferentes campos. Por lo que se procura estar al tanto de los vacíos de información.

- Quinto: lo académico como conversación. Tiene gran importancia la conversación entre estudiantes, investigadores y profesionales sobre las diferentes interpretaciones y perspectivas de la producción de información, así como de la poca representatividad que puede tener una determinada postura o trabajo académico.

- Sexto: la búsqueda como exploración estratégica. Que considere las tareas que pueden satisfacer las necesidades de información, esto conlleva reconocer las diferentes autoridades capaces de crear la información sobre el tema que se busca, así como acceder a dicha producción de información a partir del aprendizaje de la organización que tiene. Además, se debe emplear un pensamiento divergente y convergente en la investigación para gestionar los procesos y resultados de lo realizado.

Considerando los seis puntos expuestos con anterioridad, la ACRL (2016) explica lo que ha denominado como metamanejo de la información (*metaliteracy*, en inglés) como un "conjunto superior de habilidades en las que los estudiantes son consumidores y creadores de información, que pueden participar exitosamente en espacios colaborativos. El metamanejo de información requiere compromisos de comportamiento, afectivos, cognitivos y metacognitivos con el ecosistema de información" (p. 2). Uno de los aspectos que se resalta es la integración de los aprendizajes a partir del trabajo colaborativo entre docentes, personal bibliotecario y estudiantes.

Por su parte, McCluskey-Dean (2020), retoma la alfabetización informativa crítica, propuesta en un primer momento por Elmborg (2006; 2012). Los autores sostienen que la alfabetización informativa no es un proceso lineal, donde se van marcando las casillas, sino un proceso iterativo en el que el aprendizaje pasa a primer plano porque el valor de la alfabetización informacional va más allá del contexto universitario, siendo crucial en diferentes escenarios como en el ejercicio de la ciudadanía al permitir la toma de decisiones informadas presentes en la vida cotidiana de las personas (Elmborg, 2006).

Así, la alfabetización informacional crítica incorpora reflexiones que llevan a hablar de ciudadanía y de justicia social, al considerar que la información y por ende la alfabetización informativa es un fenómeno construido socialmente en el que intervienen las características del alumnado. En este sentido se debe entender como la capacidad de pensar críticamente, emitir juicios equilibrados sobre la información que se encuentra, para empoderarse como

ciudadanos y desarrollar criterios informados que refuercen el compromiso social (Coonan, et al. citado en McCluskey-Dean, 2020).

La alfabetización informativa con perspectiva crítica no busca reproducir el conocimiento hegemónico, sino por el contrario, fomentar la comprensión de los estudiantes de cómo la información y el conocimiento se forma en medio de relaciones de poder desiguales (Elmborg, 2012). Por lo que es necesario integrar la comprensión de la complejidad de la experiencia de la información y reconocer qué información se valora y cómo una comunidad construye el conocimiento, sin olvidar las tensiones dentro de un entorno que permiten o restringen el acceso a la información (Lloyd, 2012). Esto está fuertemente conectado con lo que la propia ACRL (2016) mencionaba en los puntos anteriores con respecto a las diferentes dimensiones del valor de la información, de los grupos marginados y de la poca representatividad que hay de determinadas posturas académicas.

La postura crítica de la alfabetización informativa vincula el aprendizaje con el pensamiento crítico, con la justicia social y con la agencia de los individuos (Elmborg, 2012), con esto se busca facultar a las personas para que tomen sus propias decisiones.

De acuerdo con Elmborg (2012) desde la postura de la alfabetización informacional crítica hay una clara oposición a la noción de *competencia*, pues considera que es un concepto formulado y orientado a la producción. Por ejemplo, en el primero documento de la ACRL (2000) llamado *Estándares de Competencia en Alfabetización Informacional* se enfocan en la eficiencia y utilidad de la información. Además, presuponía que la persona alfabetizada era un agente autónomo responsable de la acumulación de un determinado conjunto de competencias que la hacen productiva y útil, mientras que el hecho de no adquirirlas marca a una persona como inadecuada, culpándola de su propio analfabetismo. En este sentido, cabe recordar que se hizo el cambio de *competencia* a *habilidad*. Según el autor el uso extendido del término competencia, y en concreto el listado de competencias de los estándares, se debe en gran medida a que los bibliotecarios formadores tienden a buscar formas más directas y eficientes de abordar las tareas de formación pasando muchas veces por alto formas más teóricas de hacerlo.

La perspectiva crítica permite problematizar los propios conceptos de alfabetización en información y no verlos como un listado de acciones por realizar, sino como un conjunto complicado de prácticas entretejidas, móviles, flexibles y que obedecen a diferentes procesos e intereses (Elmborg, 2012).

Siguiendo el posicionamiento crítico se deben considerar los contextos vinculados con la escolarización de los estudiantes, su vida social (incluida la digital) y la situación económica de la cual proceden. En este sentido es necesario poner en el centro a los estudiantes en la alfabetización informativa, para que adquieran capacidad de decisión, reconociendo que es un proceso social e intensamente emocional, especialmente para aquellos que llegan a la universidad sin antecedentes familiares con educación superior o pertenecen a comunidades marginadas.

En sintonía con lo anterior McCluskey-Dean (2020), aborda la alfabetización informativa desde un enfoque comunitario, que vincule la pedagogía con la alfabetización informativa, porque esta no es propiedad de las bibliotecas y definitivamente no es para que el bibliotecario haga un despliegue de sus capacidades, sino algo que incumbe a toda la institución y por ende debe ser parte del diseño curricular del que pueda participar el personal bibliotecario y docente.

Desde la alfabetización informativa crítica se invita a las bibliotecas a que realicen la alfabetización alejándose de las definiciones instrumentales basadas en competencias, para acercarse a una comprensión de la alfabetización como un fenómeno culturalmente situado basado en la forma en que las comunidades construyen el significado y la pertenencia. Elmborg (2012) cuestiona si la bibliotecología debe ser una profesión que sirva a la ideología dominante o bien, posicione a los bibliotecarios como agentes educadores críticos que buscan modelos más democráticos.

En una línea similar a la anterior está la multialfabetización o *multiliteracy* en inglés, una propuesta desarrollada en 1996 por un grupo de docentes e investigadores que se

autodenominaron *The New London Group* (Cazden et al., 1996). Con su propuesta buscaban ampliar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización a partir de diferentes discursos. Para este grupo, la misión de la educación es asegurarse de que todos los estudiantes se beneficien del aprendizaje en formas que les permitan participar de la vida pública, comunitaria y económica; por lo que la pedagogía es una relación de enseñanza y aprendizaje que permite construir las condiciones de participación social plena y equitativa.

El término multialfabetización, conlleva el reconocimiento del aumento de la diversidad local y la conexión global, que implica lidiar con diferencias lingüísticas y culturales así como con múltiples medios y canales de comunicación[16].

De acuerdo con Kalantzis y Cope (2023), el papel tradicional de la alfabetización era dotar a los ciudadanos con habilidades básicas de lectura y escritura para una participación pública limitada que llevaba a la injusticia y desigualdad educativa. A diferencia de la multialfabetización, que apela por una ciudadanía efectiva que apoye los principios democráticos y que haga análisis de los medios de comunicación.

Las escuelas y bibliotecas deben ser espacios que ofrezcan oportunidades de alfabetización que se adapten a los cambios acelerados que traen las tecnologías digitales, que propician nuevas formas culturales, comunicativas, de difusión y acceso a la información, así como diferentes lenguajes y soportes de comunicación (Moreira, 2010).

[16] Para ilustrar su propuesta ejemplifican la puesta en marcha de la multialfabetización en comunidades donde algunos de miembros habían trabajado por un tiempo, entre ellas estaban: un asentamiento romaní del norte de Grecia, dicha comunidad vivía en un basurero a las afueras de la ciudad, sin agua corriente ni alcantarillado, la electricidad era tomada de manera ilegal de líneas eléctricas cercanas. Mencionan que la comunidad no era de clase trabajadora pues vivían en exclusión y se dedicaban principalmente a la venta de chatarra. Las familias eran la base de la solidaridad y el orden social, aunque no sin lo que podría considerarse, desde una perspectiva externa la opresión a las mujeres. El racismo excluyó a los niños de las escuelas locales dada por marcadores como la ropa, el color de piel y marcadores simbólicos como el idioma y la etnia. Lo que en conjunto creaba grandes desigualdades (Kalantzis & Cope, 2023).
Otro ejemplo fueron comunidades indígenas australianas que vivían las secuelas del colonialismo, en este caso como en el anterior, los investigadores trabajaron de la mano con los líderes comunitarios y los maestros indígenas. Con estos últimos hubo una pedagogía surgida de las conjunciones multimodales de espacio, ambiente, imagen, cuerpo, música, textos bilingües, etc. (Kalantzis & Cope, 2023).

Para Area Moreira, et al. (2008) el concepto de multialfabetización en la educación se puede plantear como un modelo educativo integral que exige cuatro dimensiones: lo instrumental, lo cognitivo, lo comunicativo y lo axiológico.

La dimensión instrumental, se refiere al "dominio técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software). Esto implicaría saber usar medios audiovisuales y digitales con sus distintos recursos, así como las herramientas digitales como navegadores, email, web 2.0, procesadores de texto, imagen, sonido" (Area Moreira, 2010, p. 44).

La dimensión cognitiva se refiere a "la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías" (Area Moreira, 2010, p. 44), esto considera realizar "operaciones cognitivas de alto nivel como la síntesis, la comparación, el análisis discriminativo, la reflexión, la reelaboración, en definitiva, la apropiación y reconstrucción personal del conocimiento" (Area Moreira, 2010, p. 45).

Por otro lado, la dimensión comunicativa se refiere a desarrollar habilidades en "la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos medios sean impresos, en soportes disco o a través de Internet, y poder establecer comunicaciones fluidas y socialmente hacia la interacción personal con otros sujetos" (Area Moreira, 2010, p. 45).

Finalmente, la dimensión axiológica se refiere a la adquisición y desarrollo de "valores éticos, respetuosos, democráticos y críticos hacia la tecnología y la interacción social con los demás, evitando tanto la sumisión acrítica como el abuso de poder y avasallamiento sobre los otros" (Area Moreira, 2010, p. 45).

Para concluir, cabe mencionar que la multialfabetización debe ser planificada como una acción integrada y transversal en el desarrollo del currículum, es decir, que sea planificada

junto a los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula (Area Moreira, 2010).

Retomando, la idea inicial de The New London Group, la noción ampliada de alfabetización ofrece un camino que puede apoyar la habilitación social de los alumnos en riesgo y lograr el desarrollo de la capacidad de agencia mediante el manejo de información.

Aquí *capacidad* se entiende como el conjunto de condiciones, cualidades, recursos y posibilidades con las que cuentan los estudiantes para el desarrollo de la *agencia*, es decir, la facultad que tienen las personas para actuar. En este punto se aventura hablar del desarrollo de capacidades relacionadas con la información. Puesto que, como se menciona en la postura de la alfabetización crítica, es necesario considerar las condiciones económicas y familiares de los estudiantes, los recursos académicos que les brinda la universidad, las cualidades que tienen, y las posibilidades con las que cuentan para ser personas alfabetizadas en información.

Acometer nuevos servicios como la tutoría bibliotecaria, que retomen propuestas con la alfabetización informativa crítica o la multialfabetización, requiere una profesión bibliotecaria renovada, cuyos principales aspectos son tratados a continuación.

3.5 Formación bibliotecaria ante los nuevos retos

Para ninguna profesión resulta fácil mantenerse al día con los requerimientos que exigen los cambios sociales, tecnológicos, políticos y educativos. En el caso de la profesión bibliotecaria, la formación permanente es un imperativo que se debe cumplir al ejercer la profesión en cualquier tipo de biblioteca o unidad de información.

Entre otros aspectos, la alfabetización informativa que se revisó antes, muestra que la pertinencia del personal bibliotecario no solamente está en atender cierto tipo de demandas de información, sino en actuar de manera conjunta con distintas áreas universitarias para diseñar y poner en práctica estrategias pedagógicas que se adecúen a los diferentes

contextos de sus usuarios. En las que además imperen perspectivas críticas e inclusivas que coloquen en el centro a los estudiantes.

3.5.1 Formación bibliotecaria permanente

A través de la Sección de Educación y Capacitación, la *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) difunde información y orientación sobre la formación educativa de los profesionales de la información y de las bibliotecas. Menciona que la formación debe ser continua y enfocada en la innovación, entendida esta última como la aplicación de conocimientos o ideas para el desarrollo basado en la investigación.

La IFLA menciona que los profesionales deben mirar más allá de su campo de estudio para desarrollar investigaciones e innovaciones interdisciplinarias que revelen su compromiso profesional. Por lo que necesitan ampliar su gama de conocimientos y habilidades pedagógicas que apoyen el aprendizaje independiente, informal y formal, ya sea cara a cara o por medios digitales (Chu et al., 2022).

Entre los conocimientos y habilidades que incluye está el diseño de materiales de aprendizaje, evaluación, tecnología educativa, diseño instruccional, planificación de lecciones, instrucción en línea, teoría pedagógica del aprendizaje y métodos de enseñanza. Además, menciona que también debe existir la comprensión de teorías, conceptos, principios, políticas y prácticas de gestión y organización que contribuyan a la gestión eficaz de servicios y recursos documentales.

La responsabilidad de la formación continua y el desarrollo profesional debe ser asumido por todos, no solamente los individuos, sino también las instituciones empleadoras, los programas educativos y las asociaciones profesionales tanto a nivel nacional como internacional (Chu et al., 2022).

Por su parte, la organización CRUE (Universidades Españolas & Red de Bibliotecas, 2016), menciona que las competencias y conocimientos que deben tener los bibliotecarios

están vinculados con el desarrollo de perfiles profesionales y las necesidades formativas que determine su contexto.

En el entorno actual, las bibliotecas en conjunto, no solamente el personal, a menudo se encuentran redefiniendo sus roles. La evolución de cada rol requiere recursos, nuevas colaboraciones y formación continua con una perspectiva flexible y de apertura al cambio que no siempre tiene precedentes en las bibliotecas. Tal como ocurrió durante la pandemia del virus SARS-CoV-2 que agudizó el fenómeno de la desinformación con la transmisión a gran escala de información falsa, inexacta o engañosa con el potencial de impactar negativamente en la capacidad de las personas para tomar decisiones, y que por lo tanto exigió del personal bibliotecario un posicionamiento crítico, formativo y ético (Sánchez Rocha, 2021).

3.5.2 Perfiles emergentes del personal bibliotecario

El personal bibliotecario de hoy en día no es el mismo que hace cien, cincuenta o veinte años, tanto por los avances tecnológicos como por la relevancia que ha ido cobrando el acceso, evaluación y uso de la información, que es en esencia el acceso al conocimiento, o sea, aquello sobre lo que se estructura cualquier actividad educativa, económica y social. Con esto se puede afirmar que el profesional de la información cambia porque sus desafíos y compromisos profesionales también cambian.

Las transformaciones están planteadas por circunstancias conflictivas propias del trabajo bibliotecario y la propuesta de soluciones obliga a posturas y actitudes activas, creativas e innovadoras que contribuyan al desarrollo disciplinar y profesional. No obstante, asumir los desafíos no es una labor sencilla y tampoco lo es nombrar los nuevos perfiles que emergen.

Entre los fenómenos que afectan al personal bibliotecario está que quede encasillado en ciertas actividades tradicionales, o que las acciones y actividades que realiza no sean visibles ni reconocidas fuera de su propia profesión. Esto hace que el desarrollo de perfiles

obedezca a los diferentes contextos laborales, muchas veces dictados desde los puestos de trabajo disponibles (González Solar, 2016).

La actividad docente e investigadora en la universidad es fundamental, por lo que en diferentes contextos se desarrollan roles bibliotecarios vinculados con la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, etc. Esto ha promovido un desarrollo profesional y recapacitación del personal contratado, así como enfoques diversos para las nuevas contrataciones.

Como se revisó antes, al hablar de currículo integrado, comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica, Jaguszewski y Williams (2013) recalcan que en las bibliotecas universitarias se dan pasos a favor de perspectivas sistémicas que reconozcan la importancia del trabajo colegiado en la que se involucren las diferentes áreas universitarias, llevando a que los roles se diversifiquen y abran paso al trabajo colaborativo.

Queda claro que a medida que cambia la naturaleza de la investigación y del enfoque pedagógico dentro de las instituciones universitarias, también debe cambiar el papel de la biblioteca y del personal bibliotecario. Esto abre el debate de la redefinición de funciones y responsabilidades que emanen de la colaboración. Por eso, son necesarias reflexiones sobre los nuevos roles y perfiles tanto para interactuar, diseñar, estructurar y divulgar servicios, así como para hacer cambios en la infraestructura espacial que favorezca la integración de las diferentes áreas de la universidad.

Algunos de los perfiles que emergen como respuesta a los desafíos actuales, vinculados con los grandes flujos de información, la dimensión investigadora y los enfoques pedagógicos son:

- Tutor de escritura e investigación- *Writing and Research Tutor St. Olaf College* (Epstein & Draxler, 2020)
- Bibliotecario personal- *Personal librarian* (Drexler University Libraries, s/f; Newton y Feinberg, 2020).

- Bibliotecario de instrucción- *Library instruction* (Newton & Feinberg, 2020)
- Bibliotecario integrado- *Embedded research librarian* (Llarina González Solar, 2016; McCluskey, 2013).
- Bibliotecario tutor- *E-Tutor librarian* (Waite et al., 2011).

Todos estos perfiles desarrollados en bibliotecas universitarias comparten preocupaciones y acciones similares con la tutoría bibliotecaria entre ellos: el trabajo conjunto entre la biblioteca y las facultades, el apoyo personalizado, la colaboración con docentes, la valoración de acciones interdisciplinares, la participación de los bibliotecarios en programas o acciones formativas fuera de la biblioteca, el reconocimiento y aceptación del componente emocional en la búsqueda de la información y en general de la investigación, la creación de espacios bibliotecarios amables, reflexivos y críticos, así como la creación de comunidad que vaya más allá de servicios momentáneos. A continuación se describen los diferentes perfiles enlistados anteriormente.

El *Writing and Research Tutor* o Tutor de escritura e investigación en español, es un programa impulsado de manera conjunta por la biblioteca y el centro de escritura del St. Olaf College (Estados Unidos)[17]. El programa se desarrolló para retener a los estudiantes de primer año por medio de apoyo individualizado a través de la asignación de un tutor. Dichos tutores eran estudiantes que habían mostrado interés en las asignaturas impartidas por el centro de escritura (obligatorias para todos los estudiantes).

Se les dio una capacitación por parte del centro y de la biblioteca en temas relacionados con la redacción e investigación que incluía el desarrollo de preguntas de investigación, búsqueda de fuentes, síntesis de información, revisión de borradores, etcétera (Epstein &

[17] Es inevitable pensar en las condiciones económicas y estructurales que permiten el impulso de iniciativas como esta, por eso cabe aclarar que se trata de una institución privada con aproximadamente 3.000 estudiantes universitarios. Y como las propias autoras mencionan, en 2018, St. Olaf recibió una subvención de $800,000 dólares de una fundación que subvencionó numerosos proyectos destinados a apoyar esfuerzos curriculares sostenibles, incluido el que aquí se menciona. Además, contaban con cursos de escritura académica que ya estaban integrados en el currículo.

Draxler, 2020). Además, cada tutor recibía apoyo constante por parte del personal docente y bibliotecario.

Una vez que se realizó la evaluación del programa, también de manera conjunta, encontraron que los estudiantes que asistían a las tutorías decían tener una mayor confianza en su capacidad para identificar fuentes relevantes de información, mostrar mejores habilidades para comunicar sus ideas claramente, desarrollar hábitos de escritura e investigación incluida la disposición de utilizar los servicios de tutoría en el futuro. Y reconocieron que hubo una transferencia de conocimientos a otros cursos y contextos, así vieron la escritura y la investigación como un proceso colaborativo en el que aprendieron de sus profesores y compañeros, y también que el desarrollo de las habilidades y hábitos estaba vinculado directamente con las relaciones que formaban con sus tutores (Epstein & Draxler, 2020).

El tutor de escritura e investigación fue un esfuerzo importante de colaboración entre docentes y bibliotecarios, no solamente lo diseñaron y ejecutaron de manera conjunta, también lo evaluaron y lo dieron a conocer en una publicación (Epstein & Draxler, 2020). Lo que refleja un esfuerzo interdisciplinar de colaboración en múltiples sentidos y en diferentes niveles de compromiso y de colaboración eliminando barreras jerárquicas.

Otra iniciativa que guarda similitud con la tutoría bibliotecaria es el *Personal librarian*, o Bibliotecario personal, impulsado por distintas universidades, entre ellas la Universidad de Drexler y la Universidad del Distrito de Columbia (ambas estadounidenses). El bibliotecario personal se diseñó como respuesta a la detección de que los estudiantes no pedían ayuda por la ansiedad que les generaba la biblioteca y el desconocimiento de cómo y a quién debían plantear sus dudas y necesidades de información. Ambos programas pretendían aumentar el apoyo personalizado a los estudiantes de nuevo ingreso, en el que cada uno era contactado por un bibliotecario que le ayudaba a familiarizarse con el entorno de la biblioteca, a usar los recursos de información y a acercarse a los servicios bibliotecarios.

En la descripción del perfil del bibliotecario personal, de la Universidad de Drexler (Drexler University Libraries, s/f), se menciona que una de las funciones importantes no es saberlo todo, sino poner en contacto al estudiante con las personas, departamentos o unidades apropiadas dentro de la universidad. Por ejemplo, el centro de inglés, el centro de escritura o el centro de desarrollo profesional.

En un primer momento, una de las preocupaciones generalizadas fue la inversión de tiempo que suponía ofrecer una atención personalizada a los 2.800 estudiantes de primer ingreso. Pero posteriormente, con el desarrollo del programa, se descubrió que era una carga de trabajo razonable, pues disponían de recursos que acompañaban su labor. Por ejemplo, contaban con guías de apoyo a la investigación, con tutoriales y consejos sobre el uso de herramientas de investigación específicas (Drexler University Libraries, s. f.). Así, el programa mostró que las bibliotecas podían tener un papel significativo en la experiencia educativa de los estudiantes.

Los bibliotecarios personales también promovieron foros de discusión para hablar sobre las mejoras del programa, de la necesidad de implicar otros servicios y espacios, por ejemplo, una de ellas fue explorar ubicaciones fuera del edificio de la biblioteca tradicional para los servicios bibliotecarios (Kilzer, 2011).

En síntesis, como explica Meals (2022), en los programas como el bibliotecario personal, lo fundamental es crear un espacio de familiaridad y comodidad que propicie la cercanía y actúe como contacto principal dentro de la biblioteca para una población específica de estudiantes. Para la autora, al mitigar las barreras emocionales en el uso de las bibliotecas universitarias como la ansiedad bibliotecaria, el personal podrá ayudar más a los estudiantes en el acceso y uso de los recursos de información.

Otro programa realizado que guarda similitudes con los anteriores es el *Library instruction program* o Programa de consultas de investigación de la Universidad Estatal de Valdosta (Estados Unidos). En este programa los estudiantes podían solicitar a voluntad una consulta de investigación con un bibliotecario. Newton y Feinberg (2020) señalan que la atención

cara a cara era básica para lograr que los estudiantes identificaran con claridad el nombre y ubicación del bibliotecario que estaba disponible. En la consulta programada, los estudiantes expresaban sus necesidades de información de manera detallada y se les mostraban los recursos idóneos para satisfacerla.

Lo que hacía efectiva la consulta de investigación en comparación con otros servicios sin cita previa, era que el estudiante se reunía con un bibliotecario con experiencia en la materia, a diferencia de ser recibido por cualquier persona en el mostrador de servicios. Además, las consultas de investigación eran personales e individualizadas, lo que reportó mayores beneficios en comparación con la instrucción de alfabetización informacional grupal. Las sesiones individuales se centraban en las necesidades de información que expresaban los estudiantes en lugar de las necesidades percibidas por el bibliotecario para el grupo. La atención personalizada también ayudó a que los estudiantes que acudían a las consultas con sentimientos de confusión, frustración y nerviosismo pudieran encontrar un espacio relajado con alguien dispuesto a escucharles y ahondar en sus necesidades de información (Newton & Feinberg, 2020).

Otra ventaja de las consultas de investigación era que permitían una retroalimentación inmediata tanto para los estudiantes como para los bibliotecarios, facilitaba el seguimiento de dudas, confusiones o malentendidos, esto permitía al bibliotecario realizar ajustes a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante. Posteriormente, la retroalimentación se empleó como evaluación y los bibliotecarios utilizaron los comentarios de los estudiantes para hacer cambios en el servicio y proponer mejoras. Por ejemplo, algunos estudiantes indicaron que necesitaban más privacidad y la biblioteca movió las estaciones de consulta a un área más apartada que facilitaba la interacción (Newton & Feinberg, 2020).

Tal como explican Newton y Feinberg (2020), el crecimiento del programa se dio cuando los docentes se percataron de los beneficios de la atención individualizada y comenzaron a solicitarla ellos mismos para sus estudiantes, otorgando créditos a los encuentros con los bibliotecarios; también fue notable cuando se requirieron consultas virtuales para estudiantes que no estaban en el campus. Finalmente, debido a que las consultas de

investigación personalizadas exigían gran compromiso de tiempo por parte del personal bibliotecario, la biblioteca de la Universidad de Estatal de Valdosta amplió los horarios de atención, incorporaron personal bibliotecario al programa y también se otorgaron más espacios para las consultas.

Como se ve, la publicación elaborada que da cuenta del programa Tutor personal, abarca el análisis de diferentes aspectos que reconoce la discusión interdisciplinaria, el diálogo, la colaboración y la personalización.

Otro programa similar puesto en marcha fue en el College of New Jersey (Estados Unidos) llamado Bibliotecario integrado. El diseño del programa fue a raíz de que el Comité de Capacitación Profesional de la Sociedad Química Estadounidense requiriera un programa de licenciatura en química que incluyera la alfabetización en información química, para que formara parte del currículo (Tucci, 2011). Para lograrlo colaboraron docentes y personal bibliotecario, entre los temas que les interesaban estaba la propiedad intelectual, las solicitudes de patentes, los recursos de información química más relevantes, etc.

Con las interacciones colaborativas reconocieron que, tener un bibliotecario con conocimientos de química y muchos años de experiencia práctica en la búsqueda de resúmenes químicos y bases de datos científicas, nutría la formación de los estudiantes desde el diseño del currículo. Cada quince días profesores y bibliotecarios se reunían para analizar las sesión de alfabetización informacional que se habían dado y entre ambos discutían propuestas y aportaban soluciones a las problemáticas detectadas (Tucci, 2011).

Para Tucci (2011) es claro que al sobrepasar los límites tradicionales que limitaban las interacciones entre el personal bibliotecario y docente se convirtieron en socios valiosos, favoreciendo un enriquecimiento personal y profesional para todos los miembros del equipo.

En el ámbito de la educación a distancia, el empleo del término tutor es común, por lo que no sorprende que se utilice también en los servicios bibliotecarios a distancia. En diferentes

universidades británicas se puso en marcha el *E-tutor Librarian* o E-tutor bibliotecario, es decir, el profesional que se implica de manera activa en la educación a distancia de los usuarios y adquiere relevancia en el aprendizaje basado en problemas y en procesos de investigación. De acuerdo con Waite et al. (2011), cada vez hay más programas de alfabetización informacional en entornos virtuales dirigidos por personal bibliotecario en forma de tutela, que responden a las necesidades de información de estudiantes a distancia. En este caso el E-tutor tiene entre sus cualidades brindar una experiencia colaborativa, pues trabaja de la mano con docentes, así como una experiencia comunicativa que humaniza el entorno de enseñanza online.

El rol del E-tutor se divide en tres áreas: monitorear la participación, controlar el flujo de información y garantizar la igualdad de oportunidades para participar. Waite et al. (2011) discuten que el perfil del bibliotecario adquiere mayor especialización conforme encuentra escenarios distintos al tradicional en los que también se abren espacios de colaboración.

Como señalan Delaney & Bates (2015) no es suficiente con que las bibliotecas apoyen el aprendizaje y la enseñanza, sino que también deben fomentar verdaderamente el aprendizaje y la investigación para ser socios. Y para lograr el acercamiento de docentes e investigadores, las autoras mencionan que se debe desarrollar la confianza del personal de la biblioteca, así como actualizar constantemente su conocimiento en temas relacionados con la docencia e investigación. En ese sentido es necesario que el personal bibliotecario encuentre un lenguaje compartido que provenga de una base pedagógica.

3.5.3 Del apoyo a la participación y colaboración

De acuerdo con Pham y Tanner (2015), entre las actividades más comunes de apoyo que brinda la biblioteca a los docentes están: la organización de recursos (documentos electrónicos o físicos) para las clases, la alfabetización informativa (a través del diseño de cursos), la creación de las colecciones (incluyendo material documental que los docentes emplean en sus clases o investigaciones) y la diseminación selectiva de la información.

Sin duda, como se ha visto en las iniciativas descritas en el apartado anterior se puede ir más allá generando diálogo y problematizando sobre cómo diseñar verdaderos espacios pedagógicos dentro de las bibliotecas.

Para Pham & Tanner (2015) es claro que involucrarse en el diálogo ayuda a evitar una de las problemáticas constantes en los espacios bibliotecarios, y es que muchas veces la colaboración con docentes se ve limitada porque los bibliotecarios tienden a abordar las problemáticas del entorno universitario desde una perspectiva predominantemente práctica y no se involucran en una discusión conceptual. Además, aunado a esto, confinan sus investigaciones al mundo bibliotecario (Salisbury & Peseta, 2018).

Por ejemplo, para Kenney y Li (2016) la participación es especialmente clara en un escenario de internacionalización, cuestión que ocurre en gran medida en las bibliotecas universitarias estadounidenses por la cantidad de alumnos extranjeros, que ponen atención en la conformación de equipos que combinan la experiencia disciplinar con el conocimiento lingüístico y cultural[18]. Para los autores es evidente que las bibliotecas universitarias deben replantear sus estructuras y los roles en el contexto de la universidad aprovechando las fortalezas que poseen pero también ampliando sus oportunidades de integrarse más profundamente en el trabajo de las instituciones donde están insertas.

Con lo anterior es posible superar que el personal bibliotecario sea visto únicamente como un apoyo que presta un servicio momentáneo y pase a ser apreciado como un académico que crea conocimiento y que tiene mucho que ofrecer en el campo de la investigación. Es así como mediante la colaboración e integración del personal bibliotecario y su formación como investigador, puede contribuir en la reevaluación de la identidad asignada por ellos mismos y por otros.

[18] Las sesiones de introducción a la biblioteca y los recorridos personalizados para estudiantes internacionales en universidades estadounidenses, a menudo se brindan como parte del programa de orientación, que también suele incluir asesoramiento intensivo sobre regulaciones de inmigración, vivienda, banca, atención médica, transporte, etc. Esta vinculación lleva a que se reconozca que incluso cuando el idioma no es una barrera, los estudiantes se enfrentan al aislamiento social que puede impedirles ir más allá de las nociones preconcebidas sobre cómo tener éxito académico y cómo los supuestos culturales pueden afectar su adaptación a los estándares y normas de educación superior de un país. Esto se extiende a su uso en las bibliotecas (Kenney & Li, 2016).

McCluskey (2013) explica que el término de *biblioteconomía integrada*, facilita hablar de la promoción del bibliotecario a una actividad académica donde también son educadores e investigadores, porque la investigación también puede ser parte de su trabajo cotidiano y no una labor separada. En ese sentido, una de las actividades del tutor bibliotecario vinculado con la investigación, es realizar sus propias indagaciones relacionadas con su trabajo diario y darlas a conocer. De esta manera se puede hablar de bibliotecarios que apoyan la investigación siendo investigadores.

En el escenario de colaboración entre el personal bibliotecario y el docente e investigador, es necesario definir las funciones y responsabilidades de cada uno y dejarlas por escrito para que formen parte integral de los proyectos. Pues de no ser así, la colaboración sólo podría darse de manera voluntaria sin la debida atención y apoyo del cuerpo docente en cuanto a la inclusión de los bibliotecarios en las actividades de docencia e investigación.

Los enfoques más participativos y colaborativos de los servicios bibliotecarios demuestran que las bibliotecas no solamente deben apoyar el aprendizaje y la enseñanza, sino que deben fomentar verdaderamente el aprendizaje y la investigación en sus espacios y al mismo tiempo, ser socios con otras áreas de la universidad. Por eso deben trabajar en diferentes niveles organizacionales, desde el desarrollo de la política educativa, hasta su integración en cursos y equipos de investigación (Pham & Tanner, 2015).

Existen desafíos y limitantes en la colaboración entre el personal bibliotecario y el docente como la timidez, un complejo de inferioridad académica del personal bibliotecario o la falta de comprensión por parte de los bibliotecarios de lo que necesitan los académicos (Cox, 2018).

Por su parte, Pham y Tanner (2015) señalan las asimetrías de poder que suelen existir entre los diferentes grupos profesionales, las fronteras y límites entre unos espacios y otros, así como la falta de estructuras que propicien el encuentro y la camaradería. En esa misma

lógica están los efectos de las políticas y los procedimientos institucionales que rigen la forma en que los diferentes profesionales trabajan juntos.

Los autores también señalan que las limitaciones de recursos, de tiempo, de apoyo administrativo, la falta de comprensión de roles y la falta de experiencia de unos y otros en la participación interdisciplinaria pueden dificultar la colaboración.

Un factor más que limita son los planes de estudio superpoblados, pues al tener grandes cargas de trabajo no hay posibilidad de asumir e incorporar tareas adicionales, incluso a pesar de que se valore la participación de la biblioteca (Pham y Tanner, 2015; Delaney y Bates, 2015; Cox, 2018).

Aunado a lo anterior, Posner (2013) señala que muchas veces para los docentes e investigadores la realización de un proyecto tiene una recompensa profesional: reconocimiento si el nombre de un miembro está asociado con el proyecto, o material para ser presentado en conferencias. Mientras que no siempre es clara cuál es la recompensa para el personal bibliotecario. En este caso, si la institución no brinda apoyo y reconocimiento a los bibliotecarios involucrados es difícil ver qué motivaría a alguien a someterse a un trabajo adicional.

Otro aspecto que señala la autora son las desigualdades de poder, ella menciona que si un miembro del personal docente quiere escribir un libro, no necesita el permiso de nadie e incluso puede asumir el riesgo de que el libro fracase, mientras que si el personal bibliotecario quiere trabajar en un proyecto, es muy probable que necesite consultarlo con el supervisor.

Como se ve hasta aquí, aunque la colaboración y la vinculación de las diferentes áreas tienen el potencial de impactar en beneficio del alumnado, para lograrlo se deben tener en cuenta a detalle las diferencias y desigualdades estructurales que limitan la participación del personal bibliotecario.

Para adaptarse a nuevos roles, relaciones y formas de trabajar Whitchurch (citado en Pham y Tanner, 2015), habla de aprovechar las ventajas que supone para el personal bibliotecario ser profesionales transfronterizos, individuos que usan los límites para construir una ventaja estratégica y capacidad institucional, hablan de aprovechar el conocimiento que tienen de los territorios a ambos lados, abogando por un desdibujamiento y ruptura de las separaciones binarias entre los roles académicos y profesionales.

En todo, es indudable que el personal bibliotecario debe adentrarse en territorios más allá de la biblioteca, entrar en diálogo con docentes e investigadores desde iniciativas de colaboración, o bien desde propuestas pedagógicas como el currículo integrado para que pueda comunicar a estudiantes, docentes, investigadores y gestores el valor que tiene su actividad y su participación.

3.5.4 Valor y reconocimiento del personal bibliotecario. Visibilizar todo el trabajo

El valor en el sentido que aquí se retoma está vinculado al reconocimiento y comprensión de lo que puede aportar la biblioteca. Aunque no siempre es una cuestión fácil de determinar, por ello es necesaria una discusión del significado que el *valor* adquiere al interior de las bibliotecas universitarias. Según Clarke et al. (2022), a medida que se recortan los presupuestos en la educación superior, las bibliotecas académicas deben demostrar continuamente su valor y pertinencia a diferentes sectores, incluyendo el gobierno, la institución que las aloja y los propios usuarios. Lo que lleva a hablar del trabajo invisible[19].

De acuerdo con Weidhaas (2017) y Clarke et al. (2022) el trabajo invisible se refiere a ese trabajo que recibe poca o nula atención, reconocimiento o recompensa, a pesar de que está ligado al empleo formal remunerado, y que se realiza porque es crucial para cumplir con las obligaciones pactadas.

[19] El trabajo doméstico, incluidos los cuidados y la maternidad sin duda son de los trabajos invisibles más discutidos por la relevancia que tienen y por el poco valor que muchas veces se le concede a pesar de que los cuidados soportan la vida.

El trabajo invisible suele incluir el trabajo intelectual, el afectivo, el emocional y el que se hace para la vinculación o articulación, en otras palabras, el que se realiza de manera simultánea con el trabajo estándar e implica coordinar áreas, tareas y esfuerzos de diferentes actores.

3.5.4.1 Trabajo emocional bibliotecario

Las bibliotecas en general y las bibliotecas universitarias en particular, son lugares que se preocupan mucho por establecer y mantener relaciones positivas con los usuarios, por lo que el trabajo emocional es una parte integral de la prestación de los servicios bibliotecarios, y por eso es necesario detenerse un momento para profundizar un poco en lo que implica, manteniendo el vínculo con el trabajo invisible que se retoma más adelante.

Como explica Weidhaas (2017), en muchos casos los profesionales deben tener una emoción determinada, que es la esperada en el trabajo para cumplir con las expectativas de la institución o las llamadas reglas de exhibición. Esto muchas veces desemboca en una disonancia emocional, es decir, una brecha creada al expresar una emoción que no se siente naturalmente (Festinger citado en Matteson & Miller, 2012). Para expresar dichas emociones determinadas por las reglas de exhibición, los empleados regulan la expresión de sus emociones, esto es que influyen sobre las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan (Grandey citado en Matteson & Miller, 2012).

Es importante considerar que las reglas de exhibición pueden formarse de diferentes maneras, como parte de la cultura de la organización, dictadas por estándares profesionales o como reflejo de normas sociales. Por ejemplo, en las *Directrices para el rendimiento conductual de los proveedores de servicios de referencia e información* (Reference and User Services Association & American Library Association, 2023), se menciona que los referencistas deben saludar de manera amistosa, establecer contacto visual, tener un lenguaje corporal abierto, mantener una comunicación receptiva, cordial y solidaria.

De acuerdo con Matteson y Miller (2012) la evidencia empírica muestra que la actuación superficial está relacionada con el agotamiento emocional o también conocido como *burnout*, asociado con la despersonalización y con la insatisfacción laboral, mientras que las reglas de exhibición están relacionadas con el estrés laboral y la angustia psicológica.

Por su parte, Shuler y Morgan (2013) enfatizan que las experiencias de la mayoría de las personas con la información y la tecnología son tanto racionales como emocionales (a veces simultáneamente), por lo que no puede verse solamente desde la razón. Los autores profundizan en que los servicios de información no solamente se basan en habilidades racionales, sino también en habilidades emocionales; por ejemplo, se puede pensar en el agobio que produce encontrar demasiada información sobre un tema, lo cual no es extraño especialmente en las primeras búsquedas que se realizan cuando se lleva a cabo una investigación. Ante esto cabría preguntarse ¿cómo debería tratar el bibliotecario a un usuario agobiado, cómo encauzar esa emoción por medio de los servicios de información?

Es importante dar luz a la práctica del trabajo emocional de los bibliotecarios, así como a las formas a las que se enfrentan al tener que hacerlo, porque al igual que en muchas ocupaciones que requieren trabajo emocional, los bibliotecarios suelen ser subestimados por lo que hacen. A veces, esto se debe menos a la falta de educación y más a la organización de su trabajo, que no refleja ni comunica todo el complejo entramado que se realiza al interior de una biblioteca.

Tanto las escuelas de bibliotecología y la investigación sobre los servicios, se han centrado en enfatizar el aspecto de la importancia que supone para la biblioteca y los profesionales del área de servicios, atender y cubrir las necesidades de información de la comunidad donde está inserta la biblioteca, y por supuesto, la satisfacción de las necesidades de información debe hacerse de una posición agradable y amistosa. Pasando por alto el costo que tiene el trabajo emocional en el personal bibliotecario, que tiene como misión satisfacer las necesidades de información de los usuarios (Shuler & Morgan, 2013).

Las escuelas de bibliotecología consideran la relación interpersonal que se da en el préstamo de servicios de información, como en la entrevista de consulta, enfocándose en cómo deben hacerse las preguntas, si de tipo abierto o cerrado, que se debe mantener una postura amigable, una escucha atenta, etc. Sin embargo, pocas escuelas preparan a los estudiantes para el trabajo emocional. Shuler y Morgan (2013) enfatizan que siempre deben ser bienvenidas las oportunidades de desarrollo profesional que reconozcan y validen el trabajo emocional de los bibliotecarios.

En un estudio realizado por Clarke et al. (2022) en Estados Unidos, las autoras identificaron que no todo el trabajo se manifiesta igual. El trabajo que realiza el personal bibliotecario tiene varios niveles de esfuerzo físico, mental y social, y que no se debe aglomerar todo ello en el trabajo general, sino realizar una detallada descripción del trabajo de fondo, para que no se oculten la diversidad de tareas que realizan, incluyendo la capacitación, los conocimientos y la experiencia que se tienen. Concluyen que homogeneizar el trabajo bibliotecario hace que el valor y el trabajo realizado se mantengan invisibles.

Uno de los trabajos emocionales desafiantes que debe realizar el personal bibliotecario es lidiar con la reducción de presupuestos a las bibliotecas y hacer más con menos, menos personal y menos recursos (espacios reducidos, falta de recursos documentales como bases de datos de alto costo, etc.). Y lidiar con las consecuencias de ello, como frustración por tratar con usuarios molestos porque no encuentran lo que necesitan o no hay personal suficiente en los distintos turnos (Clarke et al. 2022).

La realización de tareas repetitivas o tediosas es otro trabajo emocional desafiante, No son culpa del estudiante porque puede ser la primera vez que pregunte, pero para el bibliotecario puede ser la enésima vez que responda a lo mismo o que lleve mucho tiempo enseñando los mismos conceptos y ejercicios. Por lo que debe enmascarar su molestia o aburrimiento para dar una cara amigable (Julien y Genuis citados en Matteson & Miller, 2012).

Scherdin y Beaubien (citados en Matteson y Miller, 2012), explican que cuando los empleados encuentran dificultad para regular sus emociones, y tienen la necesidad de expresarse de manera auténtica, es probable que experimenten mayor agotamiento.

En su estudio, Shuler y Morgan (2013) encontraron que además, es más probable que las mujeres experimenten más respuestas negativas que los hombres con la disonancia emocional, y dado que la bibliotecología es una profesión donde hay más mujeres, se le debe prestar atención. Por su parte, Neme Nogueira Ramos y Bueno Neme (2008) indican que aunque la gran mayoría de la literatura empírica sobre el trabajo emocional se centra en la relación bibliotecario/usuario, los bibliotecarios experimentan prácticamente el mismo trabajo emocional entre sí como compañeros.

Paradójicamente, aunque el trabajo emocional puede ser agotador, también hay satisfacción en ello para los empleados. De acuerdo con el estudio realizado por Shuler y Morgan (2013), el personal de referencia reconoce sentir orgullo al realizar un trabajo desafiante en la búsqueda de determinada información, o sentirse feliz con el agradecimiento y el aprecio que viene con su descubrimiento. En este caso el trabajo emocional está relacionado con la sensación de ser necesitado.

Clarke et al. (2022) aseveran que muchos servicios bibliotecarios profesionales que requieren mano de obra y están bien hechos, permanecen invisibles sin recibir reconocimiento. Por ejemplo, cuando el personal bibliotecario realiza trabajos para docentes o investigadores, deben quedar satisfechos con un breve agradecimiento en el documento final sin detallar todo el tiempo y el trabajo que hubo detrás (Shuler & Morgan, 2013).

Los profesionales que realizan el trabajo invisible, a menudo desean el reconocimiento de la institución, pero carecen de los recursos o la agencia necesarios para reclamarlo. En este sentido, el reconocimiento está vinculado con la identidad y la pertenencia, por ello resulta tan importante (Weidhaas, 2017).

El apoyo social modera la relación entre la disonancia emocional que provocan las reglas de exhibición y la insatisfacción laboral. Matteson y Miller (2012) mencionan que cuando los empleados reportaron un fuerte apoyo social, el trabajo emocional se asoció positivamente con la satisfacción laboral y se asoció negativamente con la satisfacción laboral cuando los empleados reportaron un apoyo social débil. Esto muestra lo necesario que es el soporte que dé la institución a los trabajadores, el clima laboral y las propias condiciones contractuales.

Otro aspecto que ayudó para la satisfacción laboral y el bienestar afectivo de los empleados fue la autonomía laboral, es decir, el control que tienen los trabajadores sobre sus actividades, comportamientos y tiempos. Matteson y Miller (2012) enfatizan que las organizaciones pueden mitigar los efectos negativos del trabajo emocional al influir positivamente en las percepciones de los empleados sobre la autonomía laboral y el apoyo organizacional al desarrollar la orientación al usuario en los empleados, lo que significa dar una motivación para brindar un servicio al usuario de alta calidad.

Matteson & Miller (2012) concluyen que hacer visible el trabajo invisible, incluyendo el trabajo emocional, puede propiciar conversaciones y acciones que lleven a la revisión de las tareas para su redistribución y también puede impactar en el reconocimiento y el valor que se le da al personal que labora en la biblioteca universitaria.

3.6 Aproximación al concepto de tutoría bibliotecaria

En este punto es necesario sentar las bases del concepto de tutoría bibliotecaria, teniendo en cuenta, en primer lugar, lo tratado en el capítulo 2 sobre la tutoría en la educación superior, ámbito en el que se sitúa la tutoría bibliotecaria dirigida a los trabajos de titulación. En segundo lugar, lo tratado sobre la biblioteca universitaria en este capítulo, ya que la tutoría bibliotecaria es un servicio de la biblioteca universitaria, dirigida a responder a las necesidades de los estudiantes que realizan los trabajos de titulación en el caso de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), objeto de estudio de esta investigación, o bien, a los que llevan a cabo el TFG, en el

caso de los que pretenden graduarse en las universidades pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior.

3.6.1 Conservar el término tutor

En el capítulo anterior se revisaron diferentes figuras relacionadas con la tutoría, antes de señalar por qué se conserva el término tutor se explican de manera sintética cada una de ellas.

Cabe recordar que el *coach* está centrado en el logro de objetivos muy concretos, para lo cual comienza con un diagnóstico de la situación, posteriormente se identifica la situación deseada y finalmente se lleva a cabo un plan de acción con el que se pretenden cumplir los objetivos planteados. Aunque el desarrollo de habilidades del uso de la información podría plantearse como un objetivo a alcanzar, no puede olvidarse que el acompañamiento para el desarrollo integral del estudiante constituye una de las apuestas de la tutoría y que a diferencia del *coaching* considera la dimensión académica y personal, puesto que también se acompaña en la configuración del proyecto de vida.

En cuanto a la figura del mentor, se habla de la búsqueda del desarrollo de hábitos para tener una conducta basada en valores y comportamientos sobresalientes a través de una guía que motiva y protege por medio de una relación muy estrecha. Pero no únicamente con un mentor, puesto que se habla de la conveniencia que tiene la mentoría colegiada o la red de mentoría, donde cada estudiante cuente con varios mentores organizados para el desarrollo de múltiples aspectos, como las competencias interpersonales, la satisfacción personal, el desarrollo de la identidad profesional o el comportamiento ético. Un aspecto muy valioso que ofrece la mentoría es el papel que debe jugar quien la recibe, pues debe haber una actitud y participación activa en la búsqueda de mentores y en el sostén de las relaciones.

Aunque con la tutoría bibliotecaria se espera el desarrollo de habilidades para el uso ético de la información, el personal bibliotecario no realiza funciones que tengan que ver propiamente con ser un modelo para otros, pues no necesariamente muestra cómo se

conduce a sí mismo en la búsqueda y uso de información. Ya que puede ocurrir que no siempre se encuentre llevando a cabo una investigación que le exija hacerlo.

En cuanto a la asesoría, busca la construcción de espacios de trabajo y aprendizaje sobre un tema particular, favorece el diálogo para la construcción de conocimientos y la realización de actividades que vinculen al estudiante con la institución. En este sentido, la asesoría es un encuentro que se da con una intención para el desarrollo de un conocimiento específico y no necesariamente se extiende en el tiempo, a diferencia de la tutoría, que sí se mantiene en el tiempo.

Por su parte, la orientación considera todos los aspectos de los estudiantes, se enfoca en la resolución de problemas que surgen como consecuencia de una eventualidad impactando y dificultando el desempeño académico del estudiante. Se entiende que es una intervención que actúa de manera integral para que tenga un impacto positivo en el rendimiento y aprovechamiento académico, así como en la satisfacción personal. La orientación también está habilitada para el ingreso a la profesión por su preocupación por la incorporación social, a diferencia de la tutoría que previene y acompaña mientras se realiza la acción y da importancia al futuro académico y profesional de los estudiantes, cuidando en no generar dependencia.

Todas las figuras mencionadas tienen el potencial de actuar en beneficio de los estudiantes en el contexto de la educación superior, todas requieren de diversos factores institucionales como la normatividad, el currículo, la disponibilidad del personal, etc. No obstante, como se ha visto, la tutoría sigue siendo una opción idónea si se busca acompañar a los estudiantes en lo referente al uso de la información para la realización del trabajo de titulación y a la vez forjar un marco de colaboración con la docencia y demás áreas institucionales.

Determinar el momento en que tiene cabida cierto tipo de tutoría y conocer el entramado en el que se inserta cuando se pone en marcha, es clave para tener en cuenta la red de actores que deben intervenir.

En la realización del trabajo de titulación los estudiantes aprender a dominar el proyecto de investigación que van a desarrollar, esto significa que deben diseñarlo y concluirlo desde una posición de autonomía, realizando actividades y tareas específicas, tomando consciencia de sus propios conocimientos y de su forma de aprender. Por lo que hay un aspecto formativo entrelazado con la demostración por parte de los estudiantes de los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la formación previa.

El desarrollo del trabajo de titulación plantea diferentes retos, que como menciona Carlino (2008) son parte de la experiencia misma, porque la investigación es un desafío vital, identitario y afectivo que tiene múltiples causas, algunas de las cuales parten de la institución y otras de las condiciones mismas de los estudiantes. Es por eso que la tutoría bibliotecaria, debe estar al tanto de las circunstancias que tienen los estudiantes, de los recursos y espacios que necesitan, y de los actores con los que se debe establecer una vinculación.

3.6.2 Integración de la tutoría bibliotecaria en la cultura y el dispositivo institucional

Antes se habló de la cultura de la tutoría como la creación de un escenario en donde todos los actores institucionales intervengan, en el que la tutoría bibliotecaria no sea una actividad aislada realizada únicamente al interior de la biblioteca, sino una actividad que se integre en los órganos colegiados institucionales para que la identifiquen, configuren y visibilicen. De otro modo puede resultar una actividad confusa para estudiantes y docentes llevándoles a preguntarse ¿quién es el tutor bibliotecario? ¿En qué difiere del docente o de otros bibliotecarios?

Al ser parte de los órganos colegiados institucionales, es posible hablar de una infraestructura que propicia la concientización de la importancia y el lugar que debe tener la tutoría, para entrar en coordinación con esfuerzos similares. Todo lo cual desemboca en la consolidación de los programas que promuevan la dignificación de quienes son tutores, al ser parte del proceso educativo formal.

La conformación de un programa de tutoría bibliotecaria y su inserción en los órganos colegiados necesita de la creación de materiales que le den sustento tanto dentro de la biblioteca como fuera de ella. Entre los materiales se pueden considerar los manuales de operaciones, los registros de seguimiento tutoral, los instrumentos de evaluación, los compromisos de confidencialidad de la información de los estudiantes, así como los códigos de ética.

Lograr la consolidación de la tutoría bibliotecaria como una actividad conocida y reconocida en la universidad por los diferentes sectores, también lleva a hablar del dispositivo institucional descrito por Carlino (2008), refiriéndose a las ayudas, recursos y servicios que se ponen a disposición de los estudiantes, de los docentes y tutores bibliotecarios para asegurar un apoyo coordinado al alumnado que se encuentra elaborando el trabajo de titulación.

3.6.3 Dimensiones presentes en la tutoría bibliotecaria y la respuesta a los desafíos del trabajo de titulación

La tutoría es una actividad que humaniza la relación académica al incorporar diferentes dimensiones, entre ellas: la intelectual cognitiva, la afectivo emotiva, la social y la profesional (López Gómez, 2016; Álvarez González et al., 2004).

Al considerar la dimensión intelectual, el tutor bibliotecario acompaña al estudiante en un momento crucial de su formación, que es especialmente complejo porque se enfrenta a los desafíos de elaborar su primera investigación para obtener la titulación. Para esto, no solamente necesita enseñar sobre el uso de la información, sino que también ayuda al estudiante a anticiparse a situaciones problemáticas relacionadas con la labor de investigación, que implica el desarrollo de hábitos de trabajo, la organización de sus tiempos y actividades, la realización de trabajo independiente, todas en conjunto ayudan al desarrollo de la disciplina mental y el comportamiento científico (Carlino, 2008).

Otro desafío en la realización del trabajo de titulación que entra en la dimensión intelectual, es la comprensión de la investigación como un proceso en el que se descubre y se reflexiona, a la par que se procesa y analiza la información para posteriormente estructurar un cuerpo de conocimientos. Para que la información pase a ser conocimiento requiere de un trabajo continuo con la información encontrada, es decir, el contraste teórico y empírico.

Por lo anterior, los tutores bibliotecarios, junto con los docentes, deben señalar que la maduración intelectual incluye el aprendizaje que se obtenga con cada paso y avance de la investigación, no únicamente con el producto final; que muchas veces oculta cómo fue gestado, lo que se dejó de lado y lo que resultó fallido. El trabajo constante es un logro en sí mismo, por lo que los éxitos no son únicamente disciplinares, sino que también son personales.

Para que la dimensión intelectual cognitiva pueda ser apropiadamente desarrollada en la tutoría bibliotecaria, es del todo conveniente que vaya de la mano con el desarrollo de la dimensión social. Esto es, que el tutor bibliotecario se implique con docentes y supervisores del trabajo de titulación para que se abran espacios de socialización que permitan el afianzamiento del desarrollo intelectual del estudiante.

Considerar la dimensión social de la tutoría bibliotecaria, lleva a pensar en el problema que supone para los estudiantes la desintegración académica, que como se vio en el capítulo anterior tiene dos vertientes: uno de ellos cuando el docente o el asesor no dan el acompañamiento necesario al estudiante y no hay comunicación y diálogo abierto. En este caso al no haber la confianza, no se fomenta la expresión de las carencias que los estudiantes detectan en sí mismos conforme avanza la investigación, y por lo tanto, no se reconocen ni favorecen sus intereses ni logran una formación satisfactoria.

La otra vertiente se da cuando las diferentes áreas de la universidad, incluida la biblioteca representada por el tutor bibliotecario, no trabaja de manera coordinada y articulada con los otros agentes que participan en la elaboración del trabajo de titulación. Todo ello lleva a

que los estudiantes se encuentren en escenarios desarticulados e incomunicados que afectan e incluso quizá entorpecen la realización de su trabajo.

Bajo la dimensión social se reconoce que en la persistencia y el trabajo constante también está implicada la interacción tanto con pares, como con los diversos actores presentes en la institución; por lo que se puede hablar de un sostén de los diferentes profesionales con los que el estudiante interactúa y entre los que por supuesto está el tutor bibliotecario.

En dicha sociabilidad se da la oportunidad de compartir los desafíos que supone realizar la primera investigación, que la soledad forma parte necesaria de la reflexión y que conforme se va avanzando, se irán descubriendo nuevas complicaciones y también teniendo nuevos aprendizajes.

Como explica Carlino (2003) la propia institución y su desarticulación puede impedir la socialización que resulta tan beneficiosa para los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. Por lo que el tutor bibliotecario debe ser consciente de ello y aportar propuestas y soluciones. Para profundizar en esto, más adelante se retoma lo referente a la participación y colaboración de la biblioteca con el personal docente.

La socialización también implica dar voz a quienes han atravesado la experiencia de realizar un trabajo de titulación y finalizarlo, porque como se mencionaba antes, en los textos finales escritos (productos), no están los caminos personales, las fortalezas y la perseverancia, únicamente queda registrado el conocimiento disciplinar adquirido, que puede suscitar expectativas poco realistas de lo que implica realizar un trabajo de titulación.

No puede olvidarse, lo que señalan Álvarez González et al. (2004), y es que en la dimensión social también están presentes las interacciones familiares donde se han desenvuelto los estudiantes. Por lo que si el tutor bibliotecario detecta que los estudiantes no tienen experiencia propia o vicaria en la universidad y en la realización de una investigación por ser los primeros de su familia, debe fomentar aún más la socialización

con las distintas áreas de la universidad que les permitan familiarizarse con las lógicas investigativas, así como reajustar el imaginario en torno al trabajo de titulación.

Como puede verse, la dimensión intelectual se vincula fuertemente con la social y esta a su vez, tiene un impacto directo en la dimensión afectivo emotiva, puesto que socializar permite sacar a la luz las necesidades emocionales que los estudiantes van teniendo a lo largo de la elaboración del trabajo de titulación.

A pesar de que la labor de los tutores bibliotecarios se relaciona con el uso de la información, es innegable que la cercanía que se da en el espacio de la tutoría abre la puerta para la expresión de emociones; pues en el trabajo de titulación está en juego lo personal, lo académico y el futuro profesional que en un contexto de precariedad laboral no faltan razones para sentir incertidumbre y parálisis.

Bajo la dimensión afectivo emotiva en la tutoría bibliotecaria, se apoya al estudiante para que desarrolle un autoconcepto positivo que le permita ganar confianza en sí mismo para la realización de la investigación, y que no se desencadene lo que anteriormente se identificó como rechazo a la investigación que se realiza (Todo Menos la Tesis-TMT). La cual nace del desconocimiento de cómo se elaborar la investigación, de la carencia de disciplina personal o de la dificultad de encontrar la información requerida.

Por lo anterior, el afianzamiento de las habilidades del uso de la información es elemental, pues contribuye a que los estudiantes ganen confianza en sí mismos, en que se reconozcan capaces de buscar, evaluar y usar la información.

En la dimensión afectiva se considera también el desencadenante emocional que supone no contar con el tiempo necesario (por trabajo, por traslados, etc.) o la falta de apoyo familiar. Con esto se enfatiza que la dedicación que tengan los estudiantes en la realización del trabajo de titulación no siempre depende de su voluntad, sino que hay muchos factores que intervienen y que afectan la manera en que se enfrenta a la realización del trabajo de titulación.

A la par de las anteriores está la dimensión profesional, fuertemente vinculada con el trabajo de titulación, pues este constituye la investigación que cierra el proceso formativo y tiene el potencial de mejorar las oportunidades laborales. En este sentido, el tutor bibliotecario debe considerar que la realización de la investigación también forja la identidad profesional, así como los logros y fracasos que el estudiante percibe para su incorporación a la profesión.

El trabajo de titulación es el cierre de la formación educativa, en el que están en juego aprendizajes y conocimientos que le servirán al estudiante para el desarrollo de nuevas investigaciones, pero también será parte de su identidad profesional. En este sentido es innegable que los vacíos legislativos que rodean la elaboración del trabajo tienen un impacto significativo en la titulación de los estudiantes y en su actividad e identidad profesional.

El tutor bibliotecario desde el lugar transfronterizo (Salisbury & Peseta, 2018) en que se mueve, puede identificar dinámicas y formas de organización institucionales, en ese sentido su participación también puede encaminarse en el reconocimiento y exposición de vacíos legislativos que impactan negativamente en los estudiantes.

En este punto cabe recordar la legislación que se mencionó antes sobre el TFG en España y por ende, en el EEES. El cual dicta la obligatoriedad que tienen las universidades de asignar créditos al TFG y determinar el periodo en el cual debe realizarse (fase final del plan de estudios). Mientras que de manera independiente, cada universidad tiene la potestad de determinar los criterios concretos sobre la extensión, la asignación del director, los periodos de depósito y defensa del trabajo.

Según explican Rebollo et al. (2017) los vacíos legales más comunes que se reportan suelen ser los perfiles de los tutores, las características que debe tener la tutoría académica (Fernández Sánchez et al., 2015), los tiempos que se destinan a cada sesión y en general la evaluación del TFG (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015).

Es posible que dichos vacíos lleven al ejercicio de voluntades individuales que podrían crear desigualdades e incluso injusticias. Por lo que la guía institucional y el marco legislativo deben estar presentes, así como la revisión de las dinámicas y formas de organización institucionales.

La incorporación del tutor bibliotecario a la dinámica dual asesor (supervisor-estudiante), puede reformular la práctica de la dirección del trabajo de titulación, volviéndolo un acto público que puede ser comunicado y compartido, creando una red de supervisión que mejore la calidad de las interacciones e impacte en la conclusión del trabajo de titulación y por ende en el egreso.

Al contemplar todo lo anterior resulta innegable la necesidad de revisar constantemente los procedimientos y las prácticas recogidas en los estatutos universitarios relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación, para que la coordinación de esfuerzos entre los agentes educativos no ocurra como un acto de la voluntad individual, pero tampoco apague iniciativas creativas.

3.6.4 Características de la tutoría bibliotecaria y las potenciales críticas

Antes de explorar las características que deben tener los tutores bibliotecarios, se retoman las críticas a los programas de tutoría que se identificaron en el capítulo anterior, puesto que tenerlas presentes abre un espacio de discusión que evita hacer una enumeración interminable de cualidades.

Una de las críticas señala que el diseño de perfiles tutoriales con cualidades inacabables e inabarcables tiene el potencial de caer en la ambigüedad, especialmente si únicamente se mencionan y no se describen adecuadamente cada una de ellas. Llevando a que resulte imposible para cualquier profesional cumplir con dichas exigencias; puesto que lo vago y desmedido resulta difícil de demostrar.

Lo anterior es del todo aplicable a la elaboración del perfil del tutor bibliotecario, pues detallar el perfil implica realizar un cruce de cualidades que considera las del ámbito educativo (pedagógico) y las del bibliotecológico, lo que supondría crear una amalgama bien justificada y no solamente una suma de características.

Cabe recordar el señalamiento realizado por Cruz Flores et al. (2011), sobre que no se puede creer que con las cualidades y el perfil de los tutores se asegura el éxito de la tutoría, o en otras palabras, para que un programa de tutoría sea efectivo, no puede estar basado únicamente en el perfil de los tutores bibliotecarios.

La segunda crítica está relacionada con la diversidad y flexibilidad, pues en el día a día un tutor bibliotecario se puede enfrentar a estudiantes con intereses y necesidades diversas que provengan de diferentes titulaciones y formaciones, lo que exigiría la suficiente flexibilidad en la práctica tutorial para tratar con todos ellos. Es por esto que asumir el rol de tutor bibliotecario implica tener conocimientos y habilidades que difieren de las que son propias de un bibliotecario referencista (aunque pueden partir de este), o de un bibliotecario que realiza formación de usuarios, puesto que el tutor requiere de un dominio tanto teórico como práctico de la tutoría. Por lo que debe mantenerse actualizado en el ámbito educativo y en el bibliotecario.

La desconexión de los aprendizajes que se fomentan en los programas de tutoría con el currículum es otra de las críticas, por lo que siempre deben diseñarse programas tutoriales colegiados e institucionalizados. La propia tutoría bibliotecaria debe integrar en su propia conceptualización y diseño las maneras en que responde a las exigencias institucionales y la manera en que se conecta con el resto de áreas de la universidad.

En relación con la crítica sobre la presión que se tiene de calidad y excelencia en los programas de tutoría, que suelen ser interpretadas como un desarrollo inacabable de características y actividades que llevan a la innovación tutorial; en la tutoría bibliotecaria se debe poner especial cuidado en no realizar un perfil de cualidades inacabables, por un lado, y tener claridad en las actividades y funciones concretas y bien descritas, por otro.

Por otra parte, la crítica dirigida a interpretar la tutoría, incluida la tutoría bibliotecaria, como una actividad asistencial necesita de atención constante, para evitar que el tutor bibliotecario promueva la independencia del alumnado, evitando ser excesivamente directivo volviendo al estudiante incapaz de buscar solución a sus dudas por sí mismo.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que no todos los bibliotecarios tendrán interés en ser tutores, incluso aunque la institución lo requiera, por lo que el diálogo siempre debe estar abierto entre los tutores bibliotecarios y los responsables de la biblioteca universitaria, así como con el personal bibliotecario que quiera incorporarse en la tutoría bibliotecaria.

3.6.5 Modalidades de la tutoría bibliotecaria

Una vez revisadas las diferentes modalidades de la tutoría y los beneficios que puede tener el trabajo grupal y colegiado, es posible repensar la tutoría bibliotecaria como una actividad con una opción individual y otra grupal, para responder mejor a las necesidades y características institucionales, incluidos los objetivos, las posibilidades del personal y los recursos materiales con los que cuenta la biblioteca misma.

Por su parte, la tutoría bibliotecaria individual permite una conexión personal que profundiza en las emociones que viven los estudiantes, pues hay una humanización de la relación que puede guiar en las dificultades y en general, aportar una experiencia educativa más satisfactoria y rica en interacciones.

En la tutoría individual se abre un espacio para el reconocimiento de las situaciones en las que los estudiantes necesitan una intervención adicional a la del propio tutor bibliotecario e incluso de su profesor o supervisor, por ejemplo, de psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales e incluso de áreas de la universidad como los apoyos a la escritura académica. Esto quiere decir que, aunque la tutoría bibliotecaria esté pensada para ser individual, siempre deben estar abiertos espacios de socialización e integración. Pues como señala Prieto Egido (2018), la educación mira por el bienestar del estudiante como

individuo, pero a su vez este siempre es un sujeto que está en un mundo relacionado con otros.

En síntesis, es evidente que la tutoría bibliotecaria podría adoptar más de una modalidad y abrir espacios grupales en las que se propicie el apoyo mutuo de los estudiantes, compartiendo inquietudes y estrategias de aprendizaje, así como intereses y cuestionamientos relacionados con los trabajos de titulación.

3.6.6 Multitutoría como posibilidad bibliotecaria

Lo anterior se conecta con la multitutoría, puesto que la tutoría bibliotecaria puede ayudar a diversificar los espacios de atención, crear marcos de colaboración, propiciar mayor equilibrio evitando estructuras del todo jerárquicas y fomentado lo colegiado. Así, con la multitutoría se pueden prevenir y evitar situaciones de abuso de poder al haber diferentes espacios de diálogo e intercambio, en donde todos los actores actúen como observadores y realicen un amortiguamiento cuando una relación de tutoría no funciona. De otro modo, puede haber una excesiva dependencia al supervisor.

La intervención de los tutores bibliotecarios en la realización de los trabajos de titulación, aporta no solamente un espacio más al estudiante y al supervisor, sino que incorpora una tradición de investigación distinta que es transversal a todas las investigaciones. Así, la conformación de un modelo de tutoría múltiple exige prudencia para su conformación, seguimiento, organización y reconocimiento de las fortalezas de cada miembro. Porque la multitutoría aboga por las redes de apoyo y de experiencia para reducir el impacto negativo que pueda tener la ausencia o el abuso de poder de uno de los miembros.

La multitutoría para los trabajos de titulación es una actuación conjunta para coordinar actividades y dar a los estudiantes los múltiples soportes que necesita cuando realiza su primera investigación, y que sea un periodo para el desarrollo de relaciones significativas y beneficiosas que eviten ejercicios autoritarios en la supervisión de los trabajos.

Poner en marcha formas de acción como la multitutoría en la que se incorpora el personal bibliotecario en la figura de tutor, solamente es posible cuando pasa del apoyo a la participación del diseño de planes tutoriales con docentes, asesores o directores, propiciando el diálogo, problematizando el desarrollo de habilidades del uso de la información y en general de la alfabetización informativa, proponiendo acciones y soluciones que nazcan de estudios e investigaciones propias con una fuerte base teórica.

La generación del diálogo hace que el papel del tutor bibliotecario no se restrinja a proponer cursos o diseñar talleres, sino a interactuar desde un diálogo académico multidisciplinar. Y para realizar el cambio de perspectiva de apoyo a participación, es necesario que el tutor bibliotecario trabaje fuera de la biblioteca desde un enfoque pedagógico, hasta integrarse en grupos de discusión e investigación. Superando la timidez, los sentimientos de inferioridad y las asimetrías de poder que se pueden dar como resultado de desigualdades estructurales derivadas de nombramientos o de asignación de puestos dispares. Porque es imperativo propiciar espacios de participación para adentrarse en el currículo.

3.6.7 Aspectos éticos de la tutoría bibliotecaria

En el capítulo anterior se dedicó una amplia revisión a distintas posturas éticas involucradas en la educación y concretamente en la tutoría, y se llegó a la conclusión de que es necesario mantener una reflexión ética constante que parta de un esfuerzo intencionado para no dañar a los estudiantes en quienes se ejerce la tutoría. En este apartado se continúa con la reflexión, ahora poniendo en el centro a la tutoría bibliotecaria.

La tutoría bibliotecaria está marcada en gran medida, por la experiencia ética profesional que incluye las nociones de bien, deber y sentido (Torralba, 2001), porque busca impactar positivamente en los estudiantes, para lo cual se asume como un deber por parte de los tutores y de la biblioteca formar a los estudiantes en el manejo de la información para que puedan realizar su trabajo de titulación y concluyan con su proceso formativo. Además, todo ello tiene un sentido, pues en las interacciones hay sentimientos de gratificación en los

tutores bibliotecarios por el ejercicio profesional que actúa en beneficio de los estudiantes. Y en esto también se aprecia la humanización de los servicios bibliotecarios.

Al revisar las diferentes aproximaciones éticas que pueden ser consideradas en la tutoría bibliotecaria se vuelve sobre las dinámicas de poder desiguales que sin duda están presentes en las relaciones de dirección (supervisión) de trabajos de titulación, por lo que se recalca la importancia que conlleva la suma de actores que estén al tanto de la relación y del impacto que tiene en el estudiante y en el trabajo de titulación.

En este sentido, la tutoría bibliotecaria (sin caer en el asistencialismo) puede guardar en su seno la ética del cuidado que tome en cuenta la posición social de los estudiantes, sus necesidades individuales, y el espacio en el que se desarrolla la tutoría misma.

La manera en que se da el reconocimiento de las condiciones de los estudiantes no puede ser de otro modo que desde el diálogo constante, no solamente en el formato de entrevista que se hace para conocer las necesidades de información, sino desde una interacción cercana a la ética narrativa y del diálogo, que abran paso al análisis de los mecanismos de decisión y de toma de responsabilidades por parte de los estudiantes, quienes no son actores pasivos. Así, la tutoría bibliotecaria debe ser entendida como una actividad interactiva en donde se conforma un plan con la participación de los estudiantes, los supervisores y los tutores bibliotecarios.

3.6.7.1 Aproximaciones éticas basadas en principios para la tutoría bibliotecaria

El esfuerzo ético constante que deben realizar los tutores bibliotecarios no exige que se conviertan en expertos en teoría ética, pero sí que tengan una comprensión del comportamiento certero frente a los estudiantes, sus pares y el resto de actores que pertenecen a la institución, especialmente si se trabaja de manera colaborativa.

Aunque es prácticamente imposible anticiparse a problemas relacionados con la ética, así como dimensionar la gama de actividades y cambios por los que se atraviesa en las

relaciones de tutoría, una reflexión ética puede asegurar que se buscará actuar dentro de los límites de competencia, lo que ayuda a ganar confianza sobre el tipo de relaciones y la naturaleza de la socialización que puede esperarse de los tutores bibliotecarios.

Aunque aquí no se realiza un código de ética para la tutoría bibliotecaria, sí se propone considerar el punto de vista de los principios: no maleficiencia, beneficiencia, autonomía, justicia, fidelidad, integridad, seguridad y confidencialidad, que propicie una reflexión común sobre qué temas pensar y qué factores considerar para la tutoría bibliotecaria.

El principio de no maleficiencia se refiere al esfuerzo permanente que dicta que el tutor bibliotecario tiene el compromiso de prevenir, evitar y no causar daño al estudiante, así como evitar algún aspecto negativo que pueda desencadenarse de la relación. Por lo que se debe tener muy presente que en todo servicio bibliotecario y aún más en la tutoría bibliotecaria que hay una dimensión interpersonal, es decir, hay factores psicológicos y emocionales que ponen en juego el desarrollo del autoconcepto positivo y la autoconfianza para realizar el trabajo de titulación. De este modo se entiende que el estudiante pasará por momentos de profunda vulnerabilidad y por ende deben evitarse las relaciones múltiples entre tutores y estudiantes, así como mantener ciertos límites en la relación para no afectar al estudiante.

En el principio de no maleficiencia también se incluye evitar asumir una actitud asistencialista y en caso de reconocer que se necesitan otros apoyos como el terapéutico, derivarlos y no pretender dárselos.

Por otro lado, aunque en la tutoría bibliotecaria no se somete al estudiante a una evaluación, sí se mantiene la relación por un periodo de tiempo largo, en este sentido, el tutor bibliotecario también debe reconocer cuando se encuentra superado y no puede dedicar el tiempo suficiente con la calidad requerida al estudiante.

El principio de beneficiencia, implica un compromiso activo con el bien del tutorando para beneficiarlo y no solamente evitar dañarlo. Esta forma activa se realiza propiciando una

cercanía constante que ayude al tutor bibliotecario a conocer la situación del estudiante y las formas en que necesita recibir la formación. Por lo que debe considerar el desarrollo de las cuatro dimensiones de la tutoría: la intelectual-cognitiva, la afectivo-emotiva, la social y la profesional.

En las formas activas se promueve el desarrollo de la capacidad para enfrentarse a problemáticas propias de la investigación, como la toma de decisiones, el autoconocimiento, la relación con diferentes actores de la institución, etc.

El desarrollo de las cuatro dimensiones es demasiado complejo para que sea asumido únicamente por el tutor bibliotecario, por ello, el compromiso activo lleva a hablar de multitutoría, es decir, de la participación y colaboración de distintas áreas y agentes de la universidad.

Otro de los principios es el de autonomía, que se preocupa por no generar dependencia en los estudiantes hacia el tutor bibliotecario y que tengan sus intereses y opiniones, permitiéndole hacer elecciones propias.

El respeto a la autonomía, también implica aclarar los errores que el estudiante pueda cometer, y que se le forme adecuadamente para que tenga los conocimientos, las habilidades y las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo de titulación. A la par de esto, está mitigar los miedos que puedan surgir en la investigación relacionados con la información.

Por su parte, el principio de justicia aboga por el derecho que tienen los estudiantes de acceder a servicios de calidad que les apoyen en su formación y conclusión del trabajo de titulación, es decir, que haya una distribución adecuada de los beneficios de la tutoría bibliotecaria para toda la comunidad estudiantil.

Para acercarse a la justicia distributiva, en la tutoría bibliotecaria se deben considerar sobre todo, los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes que no tienen experiencia previa en

la investigación y que desconocen el camino que les espera, generando incertidumbre, dudas y desaliento, empeorando en gran medida si no tienen antecedentes familiares en la universidad o referentes académicos de los cuales valerse, llevándoles a que experimenten sentimientos de aislamiento (Carlino, 2004).

En este caso, también se puede considerar a los estudiantes que tienen una dedicación parcial porque trabajan, debido a la precariedad económica personal y familiar. Aquí cabe volver a pensar en las preguntas de si todos los estudiantes necesitan lo mismo o si el trato debe ajustarse a sus diferentes circunstancias.

Bajo el principio de justicia también se puede pensar la creación y diseño de un programa de tutoría bibliotecaria robusto que fortalezca y motive una cultura de la tutoría donde se integren los diferentes programas de tutoría y los órganos colegiados, lo que permitiría que los estudiantes identificaran quienes puede ser parte de su formación y de los apoyos con los que cuenta en la realización de su trabajo de titulación.

Por su parte, el principio de fidelidad, se refiere al cumplimiento de los pactos y compromisos, al respecto cabe recordar lo que Theunissen (2018) entiende por compromiso: la manifestación cognitivo-conductual-emotiva dada a partir de las interacciones profundas, la conexión y el interés. Lo que significa que el compromiso del estudiante por aprender sobre el manejo de la información también se logra cuando mantiene una conexión con el tutor bibliotecario, dada por la confianza tanto hacia su persona como hacia la institución.

Mientras que por su parte, el personal bibliotecario cumple con un compromiso profesional al profundizar en los conocimientos propios de su disciplina y de las disciplinas afines que sirven a su labor, llevándolo al desarrollo de innovaciones interdisciplinarias, así como a la realización de investigaciones, la formulación de programas y el diseño de recursos educativos con un sustento teórico.

Los tutores bibliotecarios tienen la responsabilidad individual, pero también institucional de mantener una formación continua y desarrollar perfiles que respondan a las necesidades profesionales e institucionales de su propio contexto. Por ejemplo, realizar formación en las relaciones interpersonales que forman parte de los servicios bibliotecarios, esto incluye prepararles para el trabajo emocional que lleva consigo.

En la tutoría bibliotecaria hay una responsabilidad profesional por parte del bibliotecario, pero también hay una responsabilidad por el proyecto de los estudiantes a quienes acompaña, por lo que debe proporcionar los medios que estén a su alcance para que completen y concluyan su trabajo de titulación. Como se mencionó antes, el compromiso tiene un componente ético que refleja una relación de confianza mutua, donde el estudiante también mantiene su compromiso para elaborar y concluir su trabajo de titulación.

El diseño de programas bien sustentados que respondan a las necesidades estudiantiles aporta confianza hacia la institución, y por el contrario, cuando hay vacíos legislativos el alumnado puede ver mellada la confianza que le tiene ante la falta de lineamientos e infraestructura.

Por otro lado, el principio de integridad tiene dos vertientes, una se refiere a la honestidad y transparencia con la que deben conducirse los tutores bibliotecarios en su práctica al relacionarse con los diferentes actores con los que se vincula. Y la segunda, es que en su labor relacionada con los trabajos de titulación que realizan los estudiantes debe formar en la integridad de la investigación y en cómo evitar unos de los grandes males académicos: el plagio.

La transparencia se ve reflejada en la claridad del rol del tutor bibliotecario, así como en la elaboración de registros y documentos generados a partir de los servicios prestados bajo el principio de confidencialidad. Mientras que la honestidad está asociada con la claridad con que el tutor bibliotecario comunique al estudiante las actividades que realiza, cómo las realiza, cuándo las realiza y el tipo de relación que implica la tutoría, para que se formulen expectativas asumibles en lugar de propiciar desilusión. La honestidad y la claridad en la

relación tutorial, evitará que los estudiantes perciban los apoyos y el acompañamiento en la realización de su trabajo de titulación como un favor y que por el contrario, tengan plena certeza que se trata de un derecho (Revilla, 2017).

En cuanto a la integridad relacionada con la investigación se refiere a la honradez con la cual se realiza y por ende se evita el plagio. La tutoría bibliotecaria debe poner especial atención en esto, transmitiendo al estudiante la importancia que tiene mantener prácticas que "envíen un mensaje claro de que la falsificación de datos, la mentira, el fraude, el robo y otros comportamientos deshonestos son inaceptables (…), [pues] una cultura de integridad académica mantiene vigente la legitimidad social de la universidad" (Morales Montes & Lujano Vilchis, 2021, p. 4).

Antes de seguir con los principios, es necesario detenerse un momento para profundizar en el fenómeno del plagio, que resulta problemático pues no es posible definirlo con facilidad y en esta investigación tiene especial cabida porque se busca en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el manejo de la información.

De acuerdo con Morales Montes y Lujano Vilchis (2021), hay al menos tres maneras de plantear el plagio: uno, como problema moral que guarda una acción deliberada por quien la comete, lo que llevaría consigo una medida disciplinaria. Segundo, como comportamiento que muestra (Morales Montes & Lujano Vilchis, 2021, p. 5):

> (...) el grado de desarrollo de los estudiantes en su escritura académica, en tanto habilidad necesaria para la comunicación científica. Si los estudiantes están en proceso de aprender a escribir para y desde una comunidad científica, entonces el plagio sería un problema en el proceso de escritura de los trabajos escolares más que una acción intencionada de apropiarse de las ideas de otros.

La tercera opción es ver el plagio como un problema de regulación que conlleva una transgresión académica a las normativas institucionales; según las autoras Morales Montes y Lujano Vilchis (2021), en este caso se atribuiría al desconocimiento de los lineamientos y políticas que regulan el plagio por lo que se debe poner atención en enseñar sobre el empleo adecuado de un estilo de citas y de las formas en que se puede presentar el plagio.

Las tres formas de aproximación al problema del plagio, llevan a concluir que son las propias instituciones las encargadas de su regulación por medio de marcos legislativos bien descritos. Por esta razón es necesario comunicar de manera congruente y sistemática las normas y los criterios que determinan una acción de plagio, para no dejarlo al juicio personal del encargado en turno. Lo que redundará en la muestra del compromiso institucional por la integridad académica (Morales Montes y Lujano Vilchis, 2021).

Pasar de una respuesta punitiva a la formación en el problema del plagio, implica no solamente tener normativas adecuadas, sino acciones y estrategias formativas sobre ética académica, aquí cabe hacer una pregunta ¿quiénes son los actores responsables de formar, promover y observar que esta se mantenga? Aunque la respuesta evidente sería que son los docentes, en realidad toda la comunidad universitaria es responsable.

Por lo anterior, la tutoría bibliotecaria junto al resto de actores, incluidos los docentes y las diferentes áreas académicas de la universidad, deben llegar a consensos sobre lo que es considerado plagio, para posteriormente seguir lo mencionado por Muñoz Cantero et al. (2022): desarrollar actuaciones conjuntas bajo un mismo marco legal.

Retomando los principios, el que se refiere a la seguridad consiste en evitar un daño moral en los estudiantes, por lo que no solamente se alude a la competencia que tengan los tutores en su área temática, sino también a las habilidades interpersonales y emocionales necesarias para mantener una relación de tutoría segura en la que se pueda dar soporte y contención emocional de ser necesario.

Como se revisó antes con la perspectiva del apego, en las relaciones de tutoría la presencia del tutor impacta en el funcionamiento personal del estudiante reduciendo el estrés, la ansiedad o la soledad, y mejorando el desarrollo académico.

Para poder brindar soporte, los tutores bibliotecarios han de estar atentos a su propia salud mental y al fenómeno del burnout. Ya que la sobrecarga de trabajo, la estimulación excesiva

o la exigencia desproporcionada pueden provocar estrés constante que lleve al agotamiento. Es por esto por lo que en la actividad de acompañamiento, los bibliotecarios deben estar atentos a sus propios estados emocionales; como menciona Barnett (2008) quienes no lo hagan podrían buscar gratificación en los estudiantes ocasionándoles algún daño.

Al mantener un estado mental positivo, los tutores bibliotecarios pueden experimentar el compromiso, que implica mantener la energía física y mental, así como la implicación con los estudiantes y la concentración en las tareas y en los vínculos.

Finalmente, el principio de confidencialidad remite al compromiso que deben tener los profesionales, incluidos los tutores bibliotecarios en el manejo de la información de los estudiantes, tanto de sus datos personales, como de la información que surja en la relación tutorial. Según explica Etxabe (2018):

> (...) el deber de confidencialidad obliga a respetar, a no divulgar y a preservar lo que se conoce de otras personas. Desde la organización de los centros, se pueden asumir y desplegar diferentes medidas y acciones (…) estructurar equipos de confidencialidad o reflexionar sobre cómo transmitir y preservar datos son algunas de ellas" (p. 2).

Así, el adecuado manejo de la confidencialidad logra la confiabilidad de los estudiantes, pues lleva implícita el respeto y la responsabilidad dictadas en los estatutos de la universidad y de la biblioteca.

Para finalizar este apartado se reitera que la tutoría bibliotecaria ética es una suma de esfuerzos personales, profesionales e institucionales que implican una reflexión constantemente, especialmente cuando se incorporan nuevos actores a la ecuación, cuando hay cambios en las políticas educativas y cuando ya no se responde a las necesidades formativas del alumnado. Es decir, la tutoría bibliotecaria exige un esfuerzo constante para mantener un comportamiento ético.

3.6.8 La tutoría bibliotecaria como espacio de encuentro, participación y colaboración con la docencia

Como se ha visto hasta el momento, la tutoría bibliotecaria es un ejercicio rico en reflexiones que busca la conformación de una comunidad de conocimiento, que participe en el proceso educativo para la reducción de las brechas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Las cuales quedan evidenciadas en la elaboración del trabajo de titulación que realizan los estudiantes al final de su formación universitaria. Para lograrlo, la tutoría bibliotecaria debe poner énfasis en la colaboración, la coplanificación e incluso la coevaluación (Pham & Tanner, 2015).

Por supuesto, con la colaboración entre académicos y tutores bibliotecarios viene el liderazgo que impulse el mejoramiento de los servicios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, lo que pone sobre la mesa un aspecto clave, el desarrollo de actitudes que fomenten la participación y la colaboración entre unos y otros.

De acuerdo con Pham y Tanner (2015), para lograr el trabajo común es necesario interactuar en espacios comunes y en proximidad con los otros, ya que no ocurre simplemente por edicto de las direcciones de área, sino a través del desarrollo de la comprensión personal, la confianza y el respeto por el conocimiento, las habilidades y la experiencia de los demás.

También se requiere una comunicación continua que reconozca a la otra profesión como un socio igualitario, con habilidades diferentes pero complementarias. En dicha comunicación se debe reconocer y abordar las asimetrías de poder entre los grupos profesionales, por ejemplo, los bibliotecarios y los docentes que están asociados a distintas tradiciones, roles y culturas profesionales, para modificar las reglas, el acceso, los recursos y las estructuras que restringen las acciones comunes (Pham & Tanner, 2015).

Por otro lado, en la colaboración entre docentes, investigadores y tutores bibliotecarios, se deben definir las funciones y responsabilidades que cada uno asume, para no dejarlo en el

terreno de la voluntad personal, sino que haya una clara inclusión de la tutoría bibliotecaria en las actividades docentes y de investigación.

Los primeros pasos en el encuentro entre biblioteca y docencia se dan en la manifestación de las exigencias de los docentes a lo largo de la formación del alumnado, que demandan el desarrollo de servicios bibliotecarios. Y aunque la tutoría bibliotecaria comienza en el último año de la formación universitaria de los estudiantes en el acompañamiento de su trabajo de titulación, las relaciones con el personal docente se mantienen a lo largo de los ciclos escolares tanto a nivel individual como colegiado.

Para que los estudiantes sean motivados por el personal docente a acudir a la biblioteca a relacionarse con los tutores bibliotecarios, es preciso retomar lo dicho sobre currículo integrado, del contacto regular y del diálogo académico que permite la construcción del conocimiento común. En este sentido, un factor importante es entender que la consolidación del conocimiento es una construcción colaborativa entre el personal docente y el personal bibliotecario (en el que no solamente intervienen los tutores bibliotecarios, sino las diferentes áreas de dirección y gestión), promoviendo un enfoque de trabajo común y vinculado (Pozuelos Estrada & García Prieto, 2020).

De acuerdo con Jameson et al. (2019) los estudiantes que no tienen la exigencia docente de consultar al personal bibliotecario y tampoco reciben instrucción por parte de la biblioteca en forma de cursos o talleres, acude aún menos a la biblioteca. Los motivos son variados, pero para los autores hay un aspecto que se debe considerar, y es el afectivo-emotivo. Señalan que para muchos estudiantes, acercarse a los bibliotecarios y hacer uso de los servicios de la biblioteca puede producirles un sentimiento de vergüenza, puesto que deben exponer sus dudas, sus inseguridades y aquello que perciben de sí mismos como carencia. Con esto cabe preguntarse ¿para algunos estudiantes puede resultar vergonzoso acudir a una tutoría bibliotecaria, puesto que al ser alumnos del último año se supondría que deberían saber manejar la información?

Aunque la respuesta tiene que explorarse en los mismos estudiantes, los tutores bibliotecarios y los docentes deben hacer ver que el trabajo de titulación plantea nuevos desafíos que se pueden abordar de manera conjunta, pues continúan en un proceso formativo.

Una de las maneras en que se ayuda a superar al estudiante la timidez o bien la indiferencia que le puede causar acudir a la biblioteca, es propiciando reuniones obligatorias que le permitan familiarizarse con el espacio de la biblioteca, con los tutores bibliotecarios y con las ayudas que tiene a su disposición. Para ello, docentes y tutores bibliotecarios deben hacer esfuerzos continuos para llegar a los estudiantes que tienen necesidades de información pero no quieren o no saben buscar ayuda, de ahí que deba haber un compromiso común entre los actores de la universidad, que se refleje en acciones efectivas y pertinentes que impacten en la calidad de la experiencia educativa.

La integración de la tutoría bibliotecaria en la docencia parte de la incorporación del manejo de la información en el currículo y en las actividades académicas. En el apartado dedicado anteriormente a la formación de usuarios y alfabetización informativa, se hacía alusión a tres diferentes nociones sobre la alfabetización, que se retoman a continuación en vinculación con la tutoría bibliotecaria.

3.6.9 Manejo de la información en el marco de la tutoría bibliotecaria

Como se ha visto hasta ahora, la tutoría bibliotecaria es una actividad compleja que no solamente busca el desarrollo de habilidades para el manejo de información, sino brindar un acompañamiento a los estudiantes mientras realizan su trabajo de titulación; el cual considera las referidas cuatro dimensiones: la intelectual-cognitiva, la afectivo-emotiva, la social y la profesional de los estudiantes; además toma en cuenta los diferentes desafíos a los que se enfrentan cuando elaboran el trabajo. En este sentido, hay un deber por parte de los tutores bibliotecarios por formar a los estudiantes en el manejo de la información teniendo en cuenta que es un proceso iterativo de aprendizaje, en el que se debe considerar su situación y sus necesidades individuales.

En las tres aproximaciones sobre alfabetización informativa revisadas anteriormente: la de la ACRL, la alfabetización informativa crítica y la multialfabetización, se habla de la responsabilidad de los docentes para incorporar en el diseño curricular el manejo de la información para que sea una acción integrada y transversal. Mientras que por su parte los bibliotecarios, en este caso los tutores bibliotecarios, deben ser agentes educativos críticos.

En esta investigación no se opta por seguir uno de los tres modelos propuestos de alfabetización, sino que se retoma lo que cada uno aporta para comprender la complejidad que encarna la alfabetización informativa. Cabe reiterar que en todos los casos se deja de lado el concepto de competencia para mantener el de habilidad.

En las tres aproximaciones se pone en el centro una perspectiva crítico reflexiva que conlleva el manejo de la información. No obstante, en el caso de la alfabetización informativa crítica y la multialfabetización se subraya la importancia de la información para el ejercicio de la ciudadanía, la toma de decisiones informadas y la construcción de criterios informados que refuercen el compromiso social (ACRL, 2016; Elmborg, 2006, 2012; McCluskey-Dean, 2020; Kalantzis & Cope, 2023). Es decir, el manejo de la información no se acota a lo académico ni al trabajo de titulación, sino que promueve la agencia como individuos, como profesionales y como ciudadanos para la justicia social.

Por lo anterior, problematizar el concepto mismo de alfabetización es central en la tutoría bibliotecaria, para entenderlo no como un listado de habilidades por completar, sino como un conjunto de prácticas complejas que responde a diferentes procesos e intereses (Elmborg, 2012). Comprenderlo de este modo, motivará a los tutores bibliotecarios a incorporar en el desarrollo de habilidades para el manejo de información la situación escolar, social y económica de los estudiantes, al reconocer que hay un proceso social y emocional. Especialmente entre quienes son los primeros de su familia en acceder a la universidad. Solamente de esta manera se propiciarán modelos más democráticos en los que todos los estudiantes puedan participar.

En el marco de la tutoría bibliotecaria cabe considerar los seis conceptos que propone la ACRL (2016): uno, la autoridad es construida y contextual, por lo que los recursos de información debe ser evaluados según las necesidades de información y el contexto en el serán empleados, por esta razón debe entenderse que hay diversos tipos de autoridad. Dos, la creación de información tiene un proceso y una intención y por lo tanto tiene limitaciones; tercero, el valor de la información adquiere diferentes formas puesto que es un producto comercial con diferentes intereses económicos y jurídicos, por lo que hay grupos marginados y subrepresentados en la producción y diseminación de información. Cuarto, hay vacíos de información, puesto que su producción depende de la formulación de cuestionamientos e indagaciones. Quinto, hay diferentes interpretaciones y perspectivas de la producción de información que hace que haya poco representatividad de ciertos temas. Por último, la búsqueda de información exige una exploración estratégica.

La perspectiva de la ACRL muestra, aunque no asevera con rotundidad, que hay relaciones de poder desiguales en la producción y acceso a la información, por lo que los estudiantes deben estar al tanto de esto y entender que hay grupos marginados y poca representatividad de determinadas posturas. De ahí la importancia del pensamiento crítico para tener juicios equilibrados.

Retomando la perspectiva de la multialfabetización (Area Moreira, 2010), se entiende que la participación de los estudiantes en el manejo de la información y el desarrollo del pensamiento crítico, exige que los tutores bibliotecarios conciban un modelo educativo integral que tome en cuenta cuatro aspectos: uno, lo instrumental, que se refiere al dominio de medios y recursos audiovisuales y digitales. Dos, lo cognitivo, que conlleva realizar síntesis, comparación, análisis, reflexión, apropiación y reconstrucción de la información a la que se accede. Tres, difundir y comunicar por medio de diferentes soportes la información creada, para mantener interacciones con otros individuos. El cuarto aspecto es el axiológico, que no solamente se refiere a evitar el plagio y dar el reconocimiento, sino que considera los valores democráticos, el compromiso con la perspectiva crítica del uso de la tecnología y de la relación con el resto de individuos.

Como se ve hasta aquí, la tutoría bibliotecaria conlleva asumir compromisos de diferente índole, uno de ellos tiene que ver con ser agentes educativos críticos que junto a los docentes, promuevan modelos integrales de alfabetización informativa que tome en cuenta las condiciones de los estudiantes, así como los procesos iterativos de aprendizaje que conlleva el desarrollo de habilidades informativas para la elaboración del trabajo de titulación, pero sobre todo para una toma de decisiones informadas y el ejercicio de una ciudadanía efectiva.

3.6.10 Valoración y reconocimiento de la tutoría bibliotecaria

En los apartados anteriores se ha hablado de visibilizar todo el trabajo bibliotecario, en este se pone el foco en la tutoría bibliotecaria para que se reconozca su valor, y se de reconocimiento a los tutores bibliotecarios aumentando con ello su impacto.

También se mencionó que el trabajo que suele quedar más invisibilizado es aquel que obedece a la dimensión afectivo emotiva y la social, por ello los tutores bibliotecarios de manera conjunta con la biblioteca, además de participar y realizar colaboraciones con docentes y demás personal académico, necesita realizar sus propias investigaciones vinculadas con su trabajo cotidiano.

Hacer investigación bibliotecaria del trabajo que se realiza y darlo a conocer en la institución puede evitar que la labor de la tutoría bibliotecaria sea subestimada. Al mismo tiempo que permite reflexionar en cómo se puede organizar y estructurar de una mejor manera realizando descripciones detalladas donde se consideren las habilidades y conocimientos adquiridos desde su implementación, es decir, ofrecer con ello su experiencia profesional.

No se puede olvidar que el reconocimiento de la tutoría bibliotecaria se da a partir de todos los servicios y del trato que reciban los estudiantes desde los primeros cursos. En este punto cabe recordar a Durrance (1995), para quien la voluntad de regreso es por excelencia la muestra de valor y reconocimiento de los servicios bibliotecarios. Y lo que permitirá que

llegado el momento, se permitan expresar necesidades de información más complejas y sobre todo que los estudiantes busquen y propicien una mayor interacción con la biblioteca.

Conocer el nombre del tutor bibliotecario asignado, el lugar donde se le puede encontrar dentro de la biblioteca, conocer con detalle cómo puede apoyar en el proceso de elaboración del trabajo de titulación, así como su perfil también son una base para el desarrollo de la confianza y el reconocimiento, que se alimenta de la accesibilidad e interés mostrado, de la cortesía expresada e incluso de la comodidad que brinde el espacio bibliotecario.

La tutoría bibliotecaria conlleva un trabajo tanto racional como emocional que se realiza de manera simultánea, puesto que tiene dentro de sus grandes preocupaciones mostrar interés y sostener interacciones profundas y constantes con los estudiantes a quienes se tutoriza, a la par, lidia con las propias emociones de los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. Y todo esto se da mientras se forma a los estudiantes en el uso de la información.

Los cuestionamientos sobre el valor del trabajo del personal bibliotecario y en especial de los tutores bibliotecarios se mantienen abiertas para su discusión ¿cuál es el valor del trabajo intelectual y emocional que realizan los tutores bibliotecarios? ¿Cómo debería reflejarse en las políticas bibliotecarias el trabajo intelectual y emocional que realizan? ¿Cómo pueden las escuelas de bibliotecología reflejar la comprensión del trabajo intelectual y emocional en la formación de nuevos profesionales vinculados a servicios como la tutoría bibliotecaria? ¿Cómo debería reflejar el desarrollo profesional la comprensión del trabajo intelectual y emocional? Y ¿qué pautas de formación y soporte deben estar presentes para evitar el burnout que deriva del agotamiento y lleva al desinterés?

Hablar de habilidades emocionales en los servicios de información puede abrir paso a una mayor satisfacción del personal bibliotecario, pues implica un mayor reconocimiento que visibilice en todas sus formas el trabajo invisible, permitiendo con ello el desarrollo de su identidad y la pertenencia a la institución. Porque la pertenencia a la institución de los

tutores bibliotecarios se afianza con las interacciones, con la adquisición de la autonomía para el desarrollo de investigaciones y con el reconocimiento del trabajo intelectual y emocional que realizan.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades para el uso de información desde la perspectiva planteada, conlleva un compromiso importante de los tutores bibliotecarios, al fomentar la realización de trabajos de titulación rigurosos que fomenten la integridad académica, aspecto que también debe ser valorado y reconocido por la comunidad universitaria.

Capítulo 4 Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional. Contexto y metodología

El contexto en el que se realiza el estudio de la tutoría bibliotecaria es la Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ) perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y puesto que es innegable que las bibliotecas universitarias deben ser comprendidas en función de la universidad donde están insertas, en este apartado se aborda la estructura interna de la universidad, el proceso y las opciones de titulación, así como las características generales de los estudiantes que acuden a ella y a quienes se dirige la tutoría bibliotecaria.

En la segunda parte de este capítulo se explica la metodología que seguirá el estudio de caso, considerando tres fases: preactiva, interactiva y postactiva. En la primera se describen las características de los participantes y las técnicas que serán empleadas, las cuales incluyen el diario de campo, la entrevista y el cuestionario. En la fase interactiva se realizan las tomas de contacto informal y formal con los participantes, se realizan las entrevistas a tutores bibliotecarios y docentes, mientras que a los estudiantes se les aplica el cuestionario. Finalmente en la etapa postactiva a partir de la síntesis de la información aportada por los participantes se proponen categorías emergentes para dar paso al análisis y los resultados que serán presentados en el siguiente capítulo.

4.1 Contexto del estudio de caso

En este apartado se sitúa el contexto del estudio de caso comenzando con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, posteriormente, la Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ).

4.1.1 La Universidad Pedagógica Nacional

La UPN es una institución mexicana de educación superior pública, laica y gratuita que funciona como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto significa que tiene autonomía orgánica, pero su presupuesto y estructura dependen de una entidad pública perteneciente al Estado.

El decreto de creación que le dio vida a la universidad fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 29 de agosto de 1978 (Estados Unidos Mexicanos, 1978); fue considerado el proyecto de mayor envergadura para la profesionalización docente basado en el Artículo 3º constitucional (derecho a la educación), pues daba respuesta a la demanda social de ampliar las oportunidades de formación universitaria a maestros de educación básica (Moreno Moreno, 2021). Es decir, nació para dar formación universitaria a profesores que estaban en servicio activo y que carecían de ella.

Desde su decreto de creación, la estructura y organización ha cambiado a lo largo de los años. El cambio más radical tuvo lugar entre 1982 y 1988, pues pasó de profesionalizar a maestros en servicio, a ofertar licenciaturas para estudiantes que egresaban del bachillerato. Esto debido a que se consideró que la universidad no debía tener un proyecto circunscrito sólo a quienes ya formaban parte del mercado de trabajo, sino que debía ser de tipo formativo. De acuerdo con Moreno Moreno (2021) se realizó una "capacitación y actualización logrando docencia, investigación y difusión. No únicamente dirigidas a formar maestros, sino abriéndose a otros sectores socioeducativos del país, estructurando una política editorial y de extensión universitaria y difusión cultural e intercambio académico" (p. 13). Actualmente la estructura de la UPN tiene al frente una rectoría, a su cargo está el Consejo Académico, además hay tres áreas: Secretaría Académica, Dirección de planeación y Secretaría Administrativa. De la secretaría académica dependen ocho áreas: Dirección de Biblioteca, Dirección de Intercambio Académico, Fomento Editorial, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, Dirección de Unidades, Área Académica 1, Área Académica 2, Área Académica 3, Área Académica 4 y el Área Académica 5.

Debido a la importancia que la UPN tiene para la educación mexicana “por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, en 1979 se crean las Unidades UPN ubicadas en zonas regionales y locales de toda la República para atender a profesionales de la educación” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 11). Así, desde entonces hay 70 unidades UPN en todo México, y una sede central identificada como Unidad 097 Ajusco, ubicada en la Ciudad de México, donde se encuentra la rectoría y la dirección de unidades. Desde esta sede se proponen las directrices a nivel nacional, no obstante, cada unidad mantiene su autonomía académica para coordinar la oferta educativa, la creación, diseño y rediseño de los planes de estudio, los proyectos de investigación y las diferentes actividades educativas. Cabe resaltar que el estudio de caso se realiza en la sede central 097 Ajusco, puesto que es la que cuenta con la biblioteca de mayor envergadura.

La universidad fundamenta su trabajo docente y académico en las demandas de la sociedad que son reflejo del escenario político, económico y cultural de México; así en su seno se desarrolla la docencia, la innovación pedagógica, la difusión y la extensión universitaria. La docencia e investigación que se llevan a cabo en la UPN están orientadas a la generación, aplicación y difusión del campo de la educación con una perspectiva crítica, reflexiva e independiente que reconoce la universalidad. Entre las demandas que atiende están la formación de profesionales de la educación, por medio de programas de actualización, superación y especialización en diferentes niveles y modalidades (Universidad Pedagógica Nacional, 2019).

La universidad tiene como lema: *Educar para transformar*, con el que se busca guiar el desarrollo integral de los estudiantes, *el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*. Entre sus principios está el trabajo colegiado del personal docente y la intervención educativa, mientras que su misión es (2019a, párr. 1):

> Ser una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

La profesionalización y formación de investigadores que respondan a las necesidades educativas del país, es una de las grandes preocupaciones de la UPN. Por otro lado, su visión es (UPN, 2019a, párr. 2):

> Ser una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas, y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

En la UPN la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje son fundamentales, tanto como objetivo del ámbito universitario como objeto de estudio que puede ser abordado desde diferentes teorías. Por supuesto, la tutoría entra en sintonía con las propuestas teóricas que se abordan para aproximarse a diferentes fenómenos educativos, mientras que a nivel de política educativa y de desarrollo institucional también está presente.

De acuerdo con Badillo Guzmán (2012) en la gran mayoría de universidades mexicanas impera una heterogeneidad de estudiantes en lo que se refiere a habilidades básicas y conocimientos para desarrollar una carrera universitaria, que muchas veces se dan por supuestos a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles previos.

La inadecuada respuesta tanto a la heterogeneidad como a la insuficiencia de habilidades y conocimientos tiene como consecuencia el bajo desempeño académico, el rezago educativo, los bajos índices de eficiencia terminal y de titulación en la universidad. Todos ellos grandes desafíos a los que no se les puede hacer frente con estrategias atomizadas y de carácter general, sino por medio de un programa de tutoría. Esto obedece a su carácter personalizado y a que tiene la virtud de tener funciones y actividades específicas según el propósito, tal como se vio en el apartado 2.3 titulado: Modalidades de la tutoría en la educación superior.

En el Programa Sectorial del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, uno de los documentos más recientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) en México, se menciona la implementación de esquemas de acompañamiento y de convivencia escolar "por medio de un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional (…), [así como] ampliar la flexibilidad entre las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, para mejorar la eficiencia terminal, la absorción y el rendimiento escolar en la educación media superior y superior (SEP, 2020, p. 218).

En México, desde la década de los 2000 hasta la fecha, continúa el interés por reconocer en la tutoría una estrategia vinculante, que incluya a diferentes actores del ámbito educativo y que promueva la formación continua, el compromiso institucional, la actualización y la superación profesional (SEP, 2020).

Un aspecto que cabe resaltar es que el personal considerado en los documentos oficiales para realizar las actividades de tutoría en México, es el personal docente, lo que puede tener como consecuencia que personal especializado de otras áreas quede excluido y que no se propicie la colaboración, perdiéndose así las ventajas que la multitutoría podría tener para los estudiantes.

Hablar de colaboración en la tutoría y del desarrollo de habilidades para el uso de información debería llevar a considerar de manera natural la intervención de la biblioteca, sin embargo, lo que suele ocurrir es que únicamente se le solicita una charla o una intervención esporádica para mostrar los recursos y servicios con los que cuenta. De ahí la importancia de incluir la tutoría bibliotecaria de manera amplia en la política interna de las universidades.

En el documento guía que establece hacia dónde debe avanzar la UPN, titulado Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024, se revela la pertinencia que tienen los programas de tutoría (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 21):

> Para contribuir a la formación de los estudiantes, se proveerán programas efectivos de tutoría de docentes y de pares, donde se tome en cuenta la diversidad de necesidades, requerimientos, ritmos de aprendizaje que tiene cada estudiante y se busquen las estrategias específicas para atenderlas. En las IES [Instituciones de Educación Superior], la tutoría ha pasado de ser un agregado en la formación de los estudiantes a una actividad estrechamente imbricada con la docencia.

Desde hace varios años, la UPN realiza diferentes programas para incorporar la tutoría a la vida diaria de la institución. En el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) se cuenta con programas de tutoría de dos tipos, una que dan los docentes cuando un estudiante lo solicita y otra que dan estudiantes que cursan el último año de licenciatura (entre pares). Ambos programas son permanentes y continuos, es decir, se mantienen desde el ingreso del estudiantado hasta el egreso si así lo requieren (Universidad Pedagógica Nacional, 2021b).

Reconociendo la importancia de la tutoría, en el año 2021 cuando aún se mantenían las actividades académicas a distancia por la pandemia, se realizó una encuesta al alumnado (de todos los cursos) de la Unidad Ajusco, para conocer el porcentaje de estudiantes que requerían de tutoría. Se encontró que entre un 38 y 54 por ciento necesitaban del acompañamiento, no obstante, también se identificó que de tener actividades presenciales el porcentaje aumentaría entre un 47 a un 71 por ciento. Los aspectos en los que los estudiantes reconocían necesitar apoyo estaban la regularización de asignaturas específicas y el desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección y análisis de la información (Universidad Pedagógica Nacional, 2021a).

Un año más tarde, con la finalidad de brindar atención de alfabetización académica (lectura, escritura y oralidad) a estudiantes de nuevo ingreso, la Secretaría Académica de la UPN publicó dos convocatorias del programa *Entre Pares*, dirigido a estudiantes y docentes. Los primeros podían realizarlo en calidad de servicio social[20] como tutor acompañante, mientras que los segundos como tutor docente. El objetivo era “brindar acompañamiento a estudiantes de los primeros semestres para que lograran participar, apropiarse y reconocer el lenguaje entre especialistas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 18). La diferencia que tuvieron dichas convocatorias con respecto a las anteriores, fue que tanto los

[20] En el siguiente apartado se detalla lo que es el servicio social.

estudiantes como los docentes que participarían, debían matricularse en un diplomado titulado *Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior*, en el que debían aprender a "desarrollar habilidades de alfabetización académica para acompañar en la tutoría de estudiantes de primer ingreso a la educación superior, formar parte de comunidades de aprendizaje y compartir experiencias de acompañamiento" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 18). Todo ello con el propósito de evitar la deserción de los estudiantes y contribuir al incremento de las tasas de titulación.

Aunque por el momento no se encuentra abierto un canal de comunicación entre el programa *Entre pares* y la tutoría bibliotecaria de la biblioteca, es innegable el potencial de colaboración de programas donde la tutoría es la estrategia con la que se busca atender problemáticas con las que llegan los estudiantes de nuevo ingreso, así como prevenir la deserción escolar y contribuir al incremento de la titulación. Con esto se reconoce que existe en la política institucional un marco en el cual es posible hablar de cultura de la tutoría, en la que diferentes agentes educativos la reconocen como una acción que se corresponde con las necesidades y características de la comunidad universitaria que asiste a la UPN.

4.1.1.1 Obtención del título de licenciatura en la UPN

Antes de hablar propiamente del trabajo de titulación y del proceso para realizarlo, es necesario entender cómo se regulan las profesiones en este caso en la Ciudad de México, que tiene similitudes con otros estados de la república mexicana. Esto ayuda a comprender la importancia que tiene la titulación y por ende la realización del trabajo de titulación para incorporarse al mercado laboral.

El ejercicio profesional en la Ciudad de México está regulado por la *Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México* (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2018). En esta ley se enlistan las profesiones reguladas y los requisitos necesarios para ejercer la profesión.

En el Capítulo I sobre las Disposiciones Generales, Artículo 1º de la Ley reglamentaria se menciona que (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2018, p. 1):

> El título profesional es el documento expedido por instituciones del Estado o descentralizadas, y por instituciones particulares que tenga reconocimiento de validez oficial de estudios, a favor de la persona que haya concluido los estudios correspondientes o demostrado tener los conocimientos necesarios de conformidad con esta Ley y otras disposiciones aplicables.

En el Artículo 2º se mencionan las profesiones que son reguladas, entre las que se encuentran: actuario, arquitecto, bacteriólogo, biólogo, cirujano dentista, médico, contable, veterinario, enfermero, partero, ingeniero, abogado, economista, marino, metalúrgico, notario, piloto aviador, profesor de educación preescolar, primaria y secundaria, químico y trabajador social.

Además, en el Artículo 3º se indica que “toda persona a quien legalmente se le haya expedido un título profesional o grado académico equivalente, podrá obtener cédula de ejercicio con efectos de patente” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2018, p. 1). Esto implica que todos los titulados tengan que registrarse en la Dirección General de Profesiones para que les sea otorgada una cédula profesional.

Las condiciones que deben cumplirse para obtener el título profesional se indican en el Capítulo II, Artículo 8º de la mencionada ley, “para obtener el título profesional es indispensable acreditar que se han cumplido los requisitos académicos previstos por las leyes aplicables” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2018, p. 2).

Uno de dichos requisitos comunes a las todas profesiones es la realización de un servicio social, este es “el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2018, p. 9), debe ser menor de seis meses y no mayor a dos años.

En cuanto a la Ley General de Educación aprobada en 2019 (Estados Unidos Mexicanos, 2019, p. 82), indica en el Capítulo Único, Artículo 141 sobre las disposiciones aplicables a la validez de estudios y certificación de conocimientos que:

> Las instituciones del Sistema Educativo Nacional expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hayan concluido estudios de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados deberán registrarse en el Sistema de Información y Gestión Educativa y tendrán validez en toda la República.

Es así como derivado de los instrumentos jurídicos mencionados: Ley Reglamentaria (regulación del ejercicio de las profesiones), Ley para la Coordinación de la Educación Superior, el Decreto de Creación de la UPN y la Ley General de la Educación, la UPN realiza un reglamento que regula la titulación de los egresados de todas las unidades de la república mexicana.

4.1.1.2 Reglamento e instructivos de titulación de las licenciaturas

En 2019 se actualizó y publicó en la Gaceta (órgano informativo oficial de la universidad) el *Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN*, que "tiene por objeto establecer y regular el proceso mediante el cual obtienen el título profesional los egresados de los programas educativos que se imparten en la universidad en las modalidades presencial, semipresencial y en línea" (Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p. 11), y actualmente dicho reglamento rige el funcionamiento de las titulaciones.

Para comenzar, es importante mencionar que tal como se señala en el reglamento de la UPN, egreso y titulación son dos asuntos diferentes. Por un lado, el egresado es "la persona que ha cubierto íntegramente los créditos que establece el plan de estudios del programa educativo" (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 12). Mientras que la titulación es el "conjunto de actividades y procedimientos académico-administrativos que conducen al egresado a obtener el título de licenciatura. Los procedimientos del proceso de titulación son diferenciados en función de las opciones [de titulación]" (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 12).

Es decir, el egreso implica cubrir todos los créditos de las asignaturas y la titulación es el proceso que se realiza tras el egresado; con esto se entiende que el trabajo de titulación se finalizará una vez que se ha egresado. Entre las actividades académicas consideradas está la realización del trabajo de titulación, que es “el producto escrito redactado por el asesorado o egresado que, luego de cubrir los criterios y requisitos establecidos en el presente reglamento, le permite optar por el título de licenciatura en la Universidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 12). Por otro lado, existen diferentes opciones de titulación, que son “cada una de las formas mediante las cuales el estudiante o el egresado puede obtener el título de licenciatura” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 12).

De lo anterior se derivan dos aspectos en los que se debe poner atención, por un lado, el trabajo de titulación no tiene créditos asignados (aunque sí los tiene los seminarios de titulación que tienen algunas licenciaturas como se verá) y por otro, el reglamento deja abierto el momento en que se puede realizar el trabajo de titulación, puesto que como se lee más adelante es posible elaborarlo como estudiante o como egresado (es decir, una vez que se han cubierto todos los créditos).

En el Capítulo III De los requisitos para obtener el título, Artículo 13 del reglamento se menciona que el egresado debe cumplir con lo siguiente (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 14):

> I) a) Haber cubierto la totalidad de los créditos del programa de estudio correspondiente. b) Presentar constancia de liberación del servicio social, en los términos del Reglamento para la prestación del Servicio Social de la Universidad Pedagógica Nacional. c) Cumplir con los requisitos establecidos en el reglamento de titulación e instructivo del programa educativo respectivo.
>
> II) Registrar el proyecto de titulación, concluir el trabajo de titulación, obtener los votos aprobatorios de los lectores y el veredicto aprobatorio del jurado en el examen profesional en las opciones que así se requieran.
>
> III) Para la opción de Examen General de Conocimientos y programa de actualización profesional, haber cumplido con los requisitos establecidos en la convocatoria respectiva.

En síntesis, para obtener la titulación un estudiante deberá: cubrir todos los créditos de su plan de estudios, haber realizado el servicio social indicado en la *Ley reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México.* Y seguir lo que marca el instructivo de titulación del programa educativo correspondiente, el cual describe las características que deben cumplir los trabajos, determinados por las comisiones de titulación, que son los órganos colegiados que organizan el proceso de titulación de cada uno de los programas educativos.

Tanto los estudiantes como los egresados junto a sus asesores deben estar al tanto de ambos documentos: el reglamento de titulación y el instructivo de titulación del programa educativo al que pertenecen. Pero también lo deben estar los tutores bibliotecarios si quieren entender la reglamentación que rige los trabajos de titulación que pretenden apoyar.

La opción de titulación que difiere de todas las demás es el examen general de conocimientos, en la cual el egresado muestra en una evaluación escrita el nivel de dominio de los contenidos curriculares propios de la licenciatura que cursó. Cabe mencionar que no todas las licenciaturas de la UPN cuentan con esta opción, únicamente Administración Educativa, Pedagogía y Psicología Educativa.

Por otro lado, en el Capítulo V, Artículo 27 referente al proceso de titulación, se menciona que este iniciará “con la elección, por parte del estudiante o egresado, de una opción de titulación que se encuentre dentro de su programa educativo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 17). En uno de los incisos del artículo se señala que existe la posibilidad de cambiar hasta dos veces la opción de titulación. Mientras que en el Artículo 28 se señala que (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 17):

> Los egresados de los programas presenciales, semipresenciales y en línea dirigirán al responsable del programa educativo el formato de registro del trabajo de titulación, recibirán asesoría, desarrollarán su trabajo de titulación y lo someterán a revisión de los lectores para obtener los dictámenes con los votos aprobatorios

Como se mencionaba, cada licenciatura tiene una comisión de titulación que se encarga de diferentes aspectos académico-administrativos, entre ellos organizar y dar seguimiento a los

procesos de titulación de cada estudiante, así como “proponer acciones para fomentar que los egresados produzcan trabajos escritos de propia autoría, con el debido reconocimiento de las fuentes, evitando el plagio así como el uso indebido de la información” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 13).

Es en dichas comisiones (una por programa) en que los estudiantes deben registrar sus trabajos de titulación por medio de un formato específico que incluye el tema, el asesor y la opción de titulación. Además las comisiones también deben (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 13):

> Promover, con base en criterios de inclusión y distribución equitativa, la participación de los académicos que forman parte del colegio de profesores como asesores y lectores de los trabajos de titulación. Cada dos años, la Comisión de titulación elaborará un padrón de los docentes que presentará públicamente al colegio de profesores y colocará en los medios de comunicación digitales de la Universidad que sean accesibles al estudiantado.

De manera más precisa, la asesoría para el trabajo de titulación se menciona en el Capítulo VI, Artículo 30 y especifica que es (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 17):

> (...) un proceso de acompañamiento que tiene como finalidad apoyar, guiar y retroalimentar al asesorado en la producción de su trabajo de titulación así como en el recorrido para la obtención del título. Es un proceso de comunicación e interacción entre asesor y asesorado, basado en criterios profesionales, académicos y de respeto mutuo. La asesoría se ejerce con base en la formación del asesor, así como su experiencia académica o profesional en las líneas de formación acordes con la temática del trabajo de titulación.

Aquí es preciso realizar una acotación, y es que el término *trabajo de titulación* es el término empleado de manera genérica, descrito como el “producto escrito redactado por el asesorado o egresado que, luego de cubrir los criterios y requisitos establecidos en el presente reglamento, le permite optar por el título de licenciatura en la Universidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b, p. 12). No obstante, el trabajo de titulación tiene diferentes opciones que hacen referencia al tipo de documento de investigación: tesis, texto publicado, tesina, intervención e innovación, trayectoria profesional, informe de

intervención y programa de actualización profesional (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b).

Existe una gran cantidad de tipos de trabajo de titulación, pues “cada programa educativo en modalidad presencial, semipresencial y en línea define las opciones de titulación pertinentes al proceso formativo que lleva a cabo y a la par formula un instructivo de titulación con los lineamientos y procedimientos a seguir para las opciones definidas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p. 15).

A continuación, se revisan algunos aspectos básicos de las licenciaturas concernientes a esta investigación, como el número de créditos, las asignaturas destinadas a la elaboración del trabajo de titulación, así como los instructivos y procesos de titulación que rigen la elaboración del trabajo de titulación. Esto permite tener un marco contextual más preciso de las exigencias académicas y los requisitos de cada licenciatura en relación a dicho trabajo.

4.1.1.3 Licenciaturas ofertadas en la UPN Unidad Ajusco

El número total de estudiantes matriculados en las unidades UPN de todo México en el año 2021, incluyendo licenciatura y posgrado fue de 67.934, mientras que en la Unidad Ajusco, la matrícula en el mismo año fue de 5.795 (Universidad Pedagógica Nacional, 2021b). Dicha cantidad está repartida en la oferta educativa de la universidad como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2 Programas educativos impartidos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

<table>
<tr><th colspan="5">Programas educativos de la UPN Unidad Ajusco</th></tr>
<tr><th colspan="2">Licenciaturas</th><th>Especializaciones</th><th>Maestrías</th><th>Doctorados</th></tr>
<tr><th>Modalidad presencial</th><th>Modalidad en Línea</th><td rowspan="2">-Computación y Educación
-Género en Educación
-Educación Integral de la Sexualidad
-Enseñanza del Español en la Educación Básica
- Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (modalidad en línea)</td><td rowspan="2">-Desarrollo Educativo
-Gestión de la Convivencia en la Escuela</td><td rowspan="2">-Educación
-Política de los Procesos Socioeducativos</td></tr>
<tr><td>-Administración Educativa
-Educación Indígena
-Pedagogía
-Psicología Educativa
-Sociología de la Educación</td><td>-Educación e Innovación Pedagógica
-Enseñanza del Francés</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración a partir de Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

La distribución de los cursos académicos se realiza por semestres, y todas las licenciaturas consideran un total de cuatro años repartidos en ocho semestres como se ve en los mapas curriculares que se presentan y detallan más adelante.

Esta investigación está centrada en los seminarios de titulación de las cinco licenciaturas presenciales, por lo que se pone especial atención en ellos. A la par, se revisan los instructivos de titulación, que como se mencionó anteriormente, están basados en el reglamento general de titulación, incorporando adaptaciones a sus necesidades y fines académicos y disciplinares.

4.1.1.3.1 Licenciatura en Administración Educativa

La licenciatura en Administración Educativa abarca el campo de la administración y gestión educativa, pretende formar a los estudiantes para que sean capaces de conocer, analizar y realizar interpretaciones e intervenciones “en las instituciones, organizaciones y prácticas educativas, identificar el contexto y los factores que han dado pie al diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas educativas y proponer estrategias para hacer más eficiente la gestión en el sistema educativo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 20).

La malla curricular o mapa curricular (en cada licenciatura se le nombra de una manera distinta que aquí se respeta) incluye las asignaturas y los créditos indicados en la siguiente figura.

Figura 2 Malla curricular de Administración Educativa

MALLA CURRICULAR DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

CURSO DE INTRODUCCIÓN: TRAYECTORIA INFORMATIVA

FASES	INICIAL		PROFUNDIZACIÓN				INTEGRACIÓN	
LINEAS/SEMESTRE	1	2	3	4	5	6	7	8
HISTÓRICA FILOSÓFICA EDUCATIVA	FUNDAMENTOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO	PROBLEMAS ACTUALES DEL SISTEMA EDUCATIVO	PRÁCTICAS Y GESTIÓN ESCOLAR: EL CURRÍCULUM	INOVACIÓN Y CAMBIO ORGANIZACIONAL	OPTATIVA	PRÁCTICAS PROFESIONALES I	PRÁCTICAS PROFESIONALES II
POLÍTICA EDUCATIVA	ESTADO GOBIERNO Y SOCIEDAD	POLÍTICA EDUCATIVA COMPARADA	POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN	GESTIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	OPTATIVA		
METODOLÓGICA	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	PROBLEMATIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	PRÁCTICAS PROFESIONALES: CAMPOS DE NTERVENCIÓN	OPTATIVA	OPTATIVA
GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	FUNDAMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTION EDUCATIVA	LEGISLACIÓN EDICATIVA EN MÉXICO	ECONOMÍA Y EDUCACIÓN	FINANZAS PÚBLICAS	PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
	TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	FACTOR HUMANO EN EDUCACIÓN	ADMINISTRACIÓN FINANCIERA	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	OPTATIVA		
MATEMÁTICAS, SISTEMAS DE NFORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS	SISTEMAS DE INFORMACIÓN	MATEMÁTICAS APLICADAS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVO	ESTADISTICA E INDICADORES EDUCATIVOS	ADMINISTRACIÓN DE OPERACIONES	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÍN Y LA COMUNICACIÓN	OPTATIVA		

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

Tal como se muestra en la malla curricular, correspondiente a la licenciatura en Administración Educativa, no hay asignaturas que indiquen de manera clara que están destinadas a la realización del trabajo de titulación. Mientras que queda claro que las prácticas son realizadas en el último año junto a dos asignaturas que deben cursar los estudiantes.

De acuerdo con el instructivo de titulación de la licenciatura, la titulación es parte del proyecto formativo enmarcado en el plan de estudios que finaliza con la elaboración del trabajo de titulación (también llamado trabajo recepcional). Se menciona que la función de la titulación y por ende, del trabajo de titulación es (Comisión de titulación de la licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 3):

> Integrar la formación efectuada en el plan de estudios tanto de los contenidos, habilidades, actitudes, procedimientos y posicionamientos adquiridos (teóricos, procedimentales y prácticos en contexto real) mostrados a lo largo de la trayectoria formativa en el proceso curricular.

Hay dos tipos de trabajos que se pueden realizar para la titulación, la tesis y la tesina. En el primer caso se entiende como “un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 3), que está relacionado con la administración educativa. Mientras que la tesina es un documento donde se “expone un proceso de indagación que trata un problema a partir de caracterizarlo teóricamente y mostrar la posición del autor frente al asunto tratado” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 3). Este trabajo tiene cinco modalidades: recuperación de la experiencia profesional, historia de vida, análisis de testimonio, ensayo e informe académico, y cada una debe cumplir determinadas características.

En la experiencia profesional el estudiante recoge la experiencia de su actividad profesional, la contextualiza, analiza y sintetiza valiéndose de marcos teóricos y metodológicos, con ello se busca un aporte al campo educativo. En cuanto a la historia de vida, se traza la trayectoria personal o profesional en un marco contextual, la redacción se realiza en primera persona, se valoran y explicitan los aportes realizados a la educación. Por otro lado, el testimonio tiene el objetivo de presentar un suceso educativo del que formó parte el estudiante “incluye el análisis del suceso y se destacan los aportes e implicaciones que tiene para el campo educativo” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 4).

El ensayo se caracteriza por emitir y presentar juicios personales sobre un tema educativo, para ello se realizan interpretaciones fundamentadas en conceptos, confrontando distintas perspectivas para llegar a una síntesis. Finalmente, el informe académico tiene como finalidad realizar una aproximación descriptiva, donde se expone y define la importancia que tiene el fenómeno educativo seleccionado para el informe (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f.).

Pese a la importancia que se le da a la titulación por medio de un trabajo, en la licenciatura en Administración Educativa está la opción de optar a la titulación por medio de examen general de conocimientos.

Los pasos considerados en la titulación incluyen: uno, la solicitud del registro, se propone el tema y al asesor, en este paso se entiende que “ya existe un vínculo previo de acuerdo entre asesor y asesorado que se institucionalizará en el momento de la presentación del mencionado formato” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 10). Posteriormente se da el dictamen, luego la constancia de registro en el que se estipula la designación de asesor. En la parte final está la aceptación de la propuesta de lectores, designación de jurado y defensa.

De acuerdo con el instructivo de titulación de la licenciatura en Administración Educativa, el asesor (supervisor) es elegido por el propio estudiante basándose en sus conocimientos y capacidades. Entre ambos deciden el tipo de documento que se va a elaborar. En este marco se entiende que la asesoría es un acompañamiento para la elaboración del trabajo de titulación, en el cual el docente apoya, dirige, coordina y colabora con el estudiante. Hay varias consideraciones que se toman en cuenta en la asesoría, en primer lugar que se trata de un “acuerdo mutuo, sin algún tipo de coacción, para dar comienzo a un proceso que consiste en elaborar, con base en principios éticos de reconocimiento a las ideas propias y las de otros” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 10).

Cabe mencionar que en el instructivo de titulación se menciona que entre las actividades del asesor está sugerir al estudiante contactar “con personal académico especializado para atender temáticas, observaciones, problematizaciones puntuales en beneficio de la culminación del documento” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 8). Esto es relevante porque desde el instructivo de titulación se puede respaldar y justificar la presencia del tutor bibliotecario.

Por último, en el instructivo se marca que el periodo considerado para la conclusión del trabajo de titulación y por ende, de la asesoría “tendrá un periodo inicial de un año, contado a partir de la designación. Se agregarán tres periodos más de seis meses. Al término de cada periodo el asesor informará a la comisión de los avances en la elaboración del trabajo

recepcional” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Administración Educativa, s. f., p. 11).

4.1.1.3.2 Licenciatura en Educación Indígena

La licenciatura en Educación Indígena forma a estudiantes para que sean profesionales con sensibilidad y capacidad para “analizar, estudiar, comprender, reflexionar, producir y sistematizar conocimientos para la aportación y reconocimiento de la educación institucionalizada y propia de los pueblos indígenas” (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 21). La malla curricular que incluye las asignaturas y créditos se indican en la siguiente figura:

Figura 3 Malla curricular de Educación Indígena

MALLA CURRICULAR EN EDUCACIÓN INDÍGENA.

FORMACIÓN BÁSICA								
EJES TRANSVERSALES DE FORMACIÓN			SEMESTRE	LÍNEA LEGUAJES Y HERRAMIENTAS PARA LA PROFESIÓN	LÍNEA EDUCACIÓN COMUNITARIA	LÍNEA PROCESOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALIZADOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL	LÍNEA PUEBLOS INDÍGENAS, DIVERSIDAD Y CIUDADANÍA	LÍNEA EDUCACIÓN BILINGÜE
Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas	Equidad, pertinencia cultural y diálogo de saberes	Prácticas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas	1°	Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas I (4h./8 créditos)	Procesos educativos comunitarios (4h./8 créditos)	Aprender y enseñar en la escuela (4h./8 créditos)	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México I (4h./8 créditos)	Dinámica social de las lenguas indígenas (4h./8 créditos)
			2°	Lengua y práctica del discurso académico (4h./8 créditos)	Epistemologías indígenas (4h./8 créditos)	Proyectos educativos en contextos de diversidad (4h./8 créditos)	Los movimientos sociales indígenas en el desarrollo histórico de México II (4h./8 créditos)	Educación bilingüe en América Latina (4h./8 créditos)
			3°	Procesamiento de la información numérica (4h./8 créditos)	Experiencias de educación desde la comunidad (4h./8 créditos)	Currículo culturalmente pertinente (4h./8 créditos)	Debate contemporáneo en torno a la relación Estado-Pueblos Indígenas (4h./8 créditos)	Lenguaje, cognición y cultura (4h./8 créditos)
			4°	Medios tecnológicos para la profesión (4h./8 créditos)	Pedagogías propias e interculturalidad (4h./8 créditos)	Didácticas en contextos de diversidad sociocultural (4h./8 créditos)	Ciudadanía, diversidad y escuela (4h./8 créditos)	Bilingüismo y multilingüismo (4h./8 créditos)
			5°	La interpretación en la construcción de conocimiento (4h./8 créditos)	Educación intercultural y diálogo de saberes (4h./8 créditos)	La escuela en acción: gestión pedagógica y curricular (4h./8 créditos)	Políticas educativas con pertinencia cultural y enfoque de derechos (4h./8 créditos)	Política del lenguaje y planificación lingüística (4h./8 créditos)
FORMACIÓN BÁSICA								
			6°	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)
			7°	Por Campo (4h./8 créditos)	Por Campo (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)	Optativa (4h./8 créditos)
			8°	Seminario-taller de elaboración de trabajo de titulación por Campo (16h./32 créditos)				

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

Como puede verse, en el octavo semestre se contempla el Seminario-taller de elaboración de trabajo de titulación por campo, es decir, en el área de especialización disciplinar elegida por el estudiante. En esta licenciatura no hay requisitos de prácticas profesionales.

De acuerdo con el instructivo de la licenciatura en Educación Indígena, la titulación es "parte del proceso formativo del estudiante, por lo cual la temática elegida, en cualquiera de las opciones, debe estar vinculada con los campos de formación en los que se ha formado el estudiante" (Comisión de titulación de la licenciatura en Educación indígena, 2021, p. 5), estos son elegidos en los dos cursos anteriores y abordan un área de especialización dentro de la propia licenciatura. Dada la importancia que tiene el trabajo de titulación, la licenciatura no considera el examen general de conocimientos como opción de titulación.

De acuerdo con el instructivo de titulación, el proceso de titulación conlleva diferentes momentos: la selección o asignación del asesor, la formalización de la asignación del asesor en el séptimo semestre; la conclusión del trabajo de titulación en el octavo semestre (al menos el 80%) para aprobar la asignatura y la asignación de un comité lector que acompaña, guía y retroalimenta el trabajo de titulación hasta su finalización. Una vez concluido el proceso se solicita una fecha de examen y se realiza la defensa del trabajo.

Debido a que el trabajo de titulación es considerado parte del proceso formativo de los estudiantes, en esta licenciatura se garantiza que gracias al acuerdo establecido entre los responsables de los campos, todos los estudiantes al concluir el séptimo semestre deben tener un asesor asignado, "el alumno elige desde el 6° semestre a su asesor según el tema y/o problemática del Trabajo de titulación" (Comisión de titulación de la licenciatura en Educación indígena, 2021, p. 5).

Por su parte, la asesoría se entiende como "un proceso de acompañamiento, de orientación y apoyo para la elaboración del trabajo de titulación" (Comisión de titulación de la licenciatura en Educación indígena, 2021, p. 5).

Un aspecto que cabe resaltar es que el instructivo de titulación de la licenciatura en Educación Indígena es el único de las cinco licenciaturas presenciales que considera que el trabajo de titulación debería concluirse una vez finalizado el octavo semestre, pues como se resaltó antes se considera parte del proceso formativo y en este sentido para aprobar el octavo semestre se debe presentar un avance del 85% del trabajo. De lo contrario "solo podrá aprobar el seminario con el trabajo de titulación concluido y presentarlo mediante

examen extraordinario correspondiente y con el acompañamiento de su asesor" (Comisión de titulación de la licenciatura en Educación Indígena, 2021, p. 6).

El periodo para realizar el trabajo de titulación se deriva de lo anteriormente expuesto, quedando condicionada la aprobación del seminario de titulación a la finalización del trabajo. El caso de la licenciatura en Educación Indígena, es el ejemplo más cercano a que egreso y titulación corresponden al mismo proceso, puesto que el trabajo forma parte de la formación del estudiante.

4.1.1.3.3 Licenciatura en Pedagogía

La licenciatura en Pedagogía forma profesionales con la capacidad de analizar las problemáticas educativas e intervenir en ellas de manera innovadora "mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la Pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos" (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 23).

Figura 4 Mapa curricular de Pedagogía

MAPA CURRICULAR **TOTAL DE MATERIAS •40 TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA •332**

FORMACIÓN INICIAL			FORMACIÓN PROFESIONAL			CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	
Primer Semestre	**Segundo** Semestre	**Tercer** Semestre	**Cuarto** Semestre	**Quinto** Semestre	**Sexto** Semestre	**Séptimo** Semestre	**Octavo** Semestre
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920) 1502	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968) 1507	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990) 1512	Planeación y Evaluación Educativa 1582	Organización y Gestión de Instituciones Educativas 1587	Epistemología y Pedagogía 1592	**Seminario-Taller de Concentración** 1532	**Seminario-Taller de Concentración** 1537
Filosofía de la Educación 1571	Historia de la Educación en México 1575	Aspectos Sociales de la Educación 1579	Educación y Sociedad en América Latina 1583	Bases de la Orientación Educativa 1588	La Orientación Educativa: sus Prácticas 1593	**Curso o Seminario Optativo 7-I** 1533	**Curso o Seminario Optativo 8-I** 1538
Introducción a la Psicología 1572	Desarrollo, Aprendizaje y Educación 1576	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje 1580	Comunicación y Procesos Educativos 1584	Comunicación, Cultura y Educación 1589	Programación y Evaluación Didácticas 1594	**Curso o Seminario Optativo 7-II** 1534	**Curso o Seminario Optativo 8-II** 1539
Introducción a la Pedagogía I 1573	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo 1577	Teoría Pedagógica Contemporánea 1511	Didáctica General 1585	Teoría Curricular 1590	Desarrollo y Evaluación Curricular 1595	**Curso o Seminario Optativo 7-III** 1597	**Curso o Seminario Optativo 8-III** 1540
Ciencia y Sociedad 1574	Introducción a la Investigación Educativa 1578	Estadística Descriptiva en Educación 1581	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa 1586	Investigación Educativa I 1591	Investigación Educativa II 1596	**Seminario de Tesis I** 1531	**Seminario de Tesis II** 1536

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

Como se puede ver en la figura 4, en el séptimo semestre es cuando los estudiantes eligen el campo, que al igual que ocurre en la licenciatura en Educación Indígena, se refiere a las asignaturas relacionadas con una temática específica de la disciplina, además, los estudiantes también tienen los seminarios de titulación. Con la elección de la especialidad también se tiene la posibilidad de elegir el tema de tesis sobre el que se trabajará a lo largo del último año y los profesores del campo suelen ser los directores del trabajo de titulación. Por otro lado, en esta licenciatura no se realizan prácticas.

De acuerdo con el instructivo de la licenciatura en Pedagogía, el objetivo del trabajo de titulación "es regular el pensamiento, vincular la teoría con la práctica y hacer explícitas las herramientas metodológicas, teóricas y de investigación que poseen los sustentantes" (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 5). Se pone énfasis en que no solamente es un aspecto administrativo sino que se espera que los estudiantes realicen un plan general que guíe la investigación.

Hay nueve modalidades de trabajo de titulación en esta licenciatura, entre ellas están: tesis, tesina, informe académico, informe de servicio social, monografía, propuesta pedagógica y proyecto de innovación educativa.

En el primer caso, la tesis, es "una disertación escrita que parte de un objeto de investigación con el propósito de elaborar una explicación argumentada sobre tal objeto" (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 7). La tesina, por su parte, es "un escrito donde se realiza una disertación en la que se expone una investigación documental y/o trabajo de campo sobre algún tema pedagógico. Requiere de un referente conceptual conciso acerca de las nociones, categorías, corrientes que explican el objeto (un tema o problema) del que se investiga" (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 10).

En cuanto al informe académico "es un trabajo escrito, en donde una persona narra de forma sistemática y cronológica sus experiencias, como resultado de una práctica

profesional, académica o de investigación, derivada de un Programa o Proyecto" (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 15). Otra modalidad es el informe de servicio social, que tiene como objetivo "la sistematización escrita de los resultados que el estudiante obtiene después de desarrollar actividades tendientes a modificar un aspecto del campo educativo y pedagógico. Lo que implica una descripción de las características y condiciones del fenómeno educativo elegido" (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 17).

La quinta opción es la monografía, que es una investigación documental que emplea técnicas de recolección de información y procedimientos para su análisis. La sexta opción es la propuesta pedagógica, que parte de (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 21):

> La problematización de alguna preocupación o de la construcción de un problema en relación con procesos de enseñanza y/o aprendizaje de contenidos educativos, necesidades de formación inicial y continua y demandas sociales propias del campo educativo, ya sea en contextos escolares o no escolares. Consiste en un diseño metodológico didáctico de situaciones de enseñanza y/o aprendizajes alternativos, creativos e innovadores que objetivicen la transferencia de los conocimientos del ejercicio profesional del pedagogo a los fines prácticos del proceso educativo.

Finalmente el proyecto de innovación educativa busca (Comisión de titulación de la licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 24):

> (...) generar una propuesta orientada a trascender el paradigma educativo tradicional, dominante aún en los procesos educativos, de modo que contribuya a mejorar la calidad de los mismos; porque el paradigma dominante (tradicional) no posibilita aprender lo que el siglo XXI demanda de los sujetos.

Con la asesoría se da el primer paso del proceso de titulación, posteriormente se realiza la elección de la modalidad, la elaboración y el registro del proyecto de titulación, el desarrollo del trabajo, la designación del jurado, la lectura y la dictaminación del trabajo. Finalmente se realiza el examen profesional.

En el instructivo se indica que cuando el egresado no cuenta con asesor, podrá solicitar que la comisión le sugiera uno, por medio de un escrito que indique la temática a investigar y el interés, ante esto se le sugieren varias opciones y el estudiante elige al que cumpla con sus expectativas. Las funciones que el asesor debe cumplir son (Comisión de titulación de la Licenciatura en Pedagogía, 2016, p. 6):

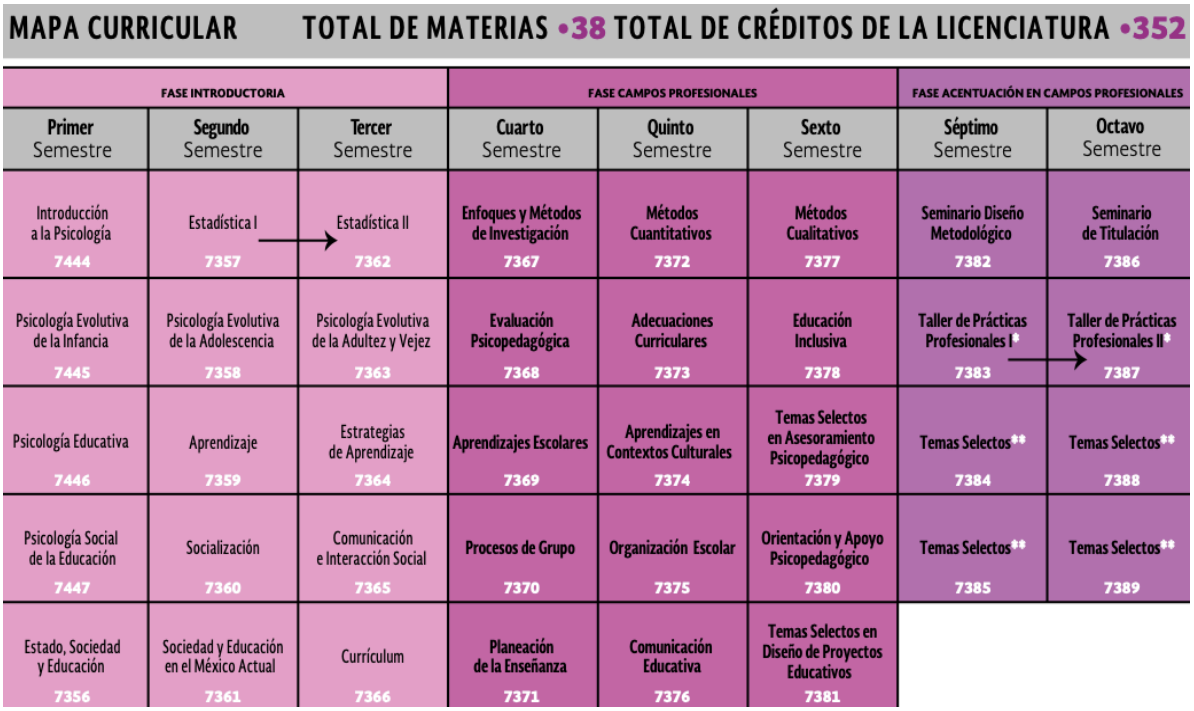
> A) Encauzar la elaboración y registro del proyecto, tomando en cuenta el interés y el conocimiento por el tema propuesto. B) Atender a las condiciones académicas y administrativas que guían el proceso. C) Leer el documento en cada una de sus fases y realizar observaciones a fin de mejorar la redacción, ortografía, metodología empleada, fundamentación teórica, estructura, estilo de citación y referencias, lo que además permita evitar el plagio. D) Asesorar sobre metodología, recursos, estrategias, teorías y referencias que apoyen la elaboración del documento y la presentación del examen profesional. E) Orientar para hacer las correcciones y ajustes pertinentes al documento, en caso de que los sinodales hayan emitido voto condicionado o negativo.

El periodo que se considera para elaborar el trabajo de titulación es de un año una vez registrado, si no se concluye se pueden solicitar (contando con el visto bueno del asesor) tres prórrogas, la primera de seis meses, la segunda y la tercera de tres meses cada una. En caso de no finalizar la comisión determinará lo que procederá en cada uno de los casos.

4.1.1.3.4 Licenciatura en Psicología Educativa

La licenciatura en Psicología Educativa forma al estudiantado para que cuente con conocimientos relacionados con el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje en diferentes ambientes educativos, a partir del diseño de programas de intervención y apoyo psicopedagógico atiende en contextos escolares y extraescolares. Se espera que los estudiantes cuenten “con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos para mejorar la organización escolar y la formulación de programas educativos preventivos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 24).

Figura 5 Mapa curricular Psicología Educativa



Fuente: Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

Tal como se ve en el mapa curricular, está programado que los estudiantes cursen dos seminarios, uno de ellos es el de Diseño metodológico y el otro es el de titulación. A la par, deben realizar prácticas profesionales.

De manera general los trabajos de titulación de la licenciatura en Psicología Educativa están encaminados a que el alumno demuestre las habilidades, conocimientos teóricos y procedimentales adquiridos en su formación y de hecho, eso mismo es lo que se busca con el examen general de conocimientos, en el cual se explicita que el estudiante debe "demostrar ante una prueba objetiva habilidades de análisis, síntesis y aplicación de los conocimientos adquiridos durante su formación" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 46).

De manera particular, el trabajo de titulación, llamado tesis en la licenciatura, tiene cinco modalidades. La primera es el informe de intervención profesional, que tiene como objetivo "mostrar habilidades adquiridas durante su formación para atender e intervenir en problemáticas psicoeducativas en contextos reales" (Comisión de titulación de la

Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 15). La segunda modalidad es el diseño y/o evaluación de programas o proyectos educativos, que tiene como objetivo "mostrar habilidades adquiridas durante su formación para diseñar y/o evaluar programas o proyectos en escenarios educativos" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 20). La tercera opción es elaborar un material educativo, su objetivo es "ofrecer una evidencia concreta en un producto de índole práctico en donde el alumno demuestre los conocimientos y habilidades en el diseño de materiales educativos adquiridas durante la formación que recibió a lo largo de la licenciatura" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 25). La cuarta opción es la elaboración de un texto teórico-metodológico, en donde se analice y reflexione sobre (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 29):

> (...) el conocimiento teórico que el estudiante adquirió durante la licenciatura con el fin de abordar problemáticas actuales y relevantes dentro de los campos de trabajo del psicólogo educativo y que, a su vez, le permitan utilizar las habilidades desarrolladas de manera transversal en el plan de estudios, como son: la búsqueda de información, el análisis, la síntesis, la reflexión y la propuesta de soluciones alternativas a problemas abordados por la psicología educativa.

Finalmente, la quinta opción es el informe de investigación empírica, cuyo objetivo es que "el alumno aplique sus conocimientos teóricos y procedimentales para realizar investigación empírica en psicología educativa" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2013, p. 34).

Los pasos considerados en la titulación incluyen (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2020, pp. 2-3):

> Uno, la elección de una opción de titulación. Dos, recibir asesoría por parte de un asesor elegido por el propio estudiante. Tres, registro del trabajo de titulación. Cuatro, una vez concluida la solicitud de designación de tres lectores, quienes conformarán el jurado junto con el asesor. Quinto, realizar el examen profesional, exposición oral del trabajo de titulación y la réplica del mismo. Sexto, tomar protesta de ley.

En el instructivo se menciona que es el propio estudiante quien elige a su asesor, una vez hecho, registra el proyecto de titulación contando con el visto bueno del asesor, que por su

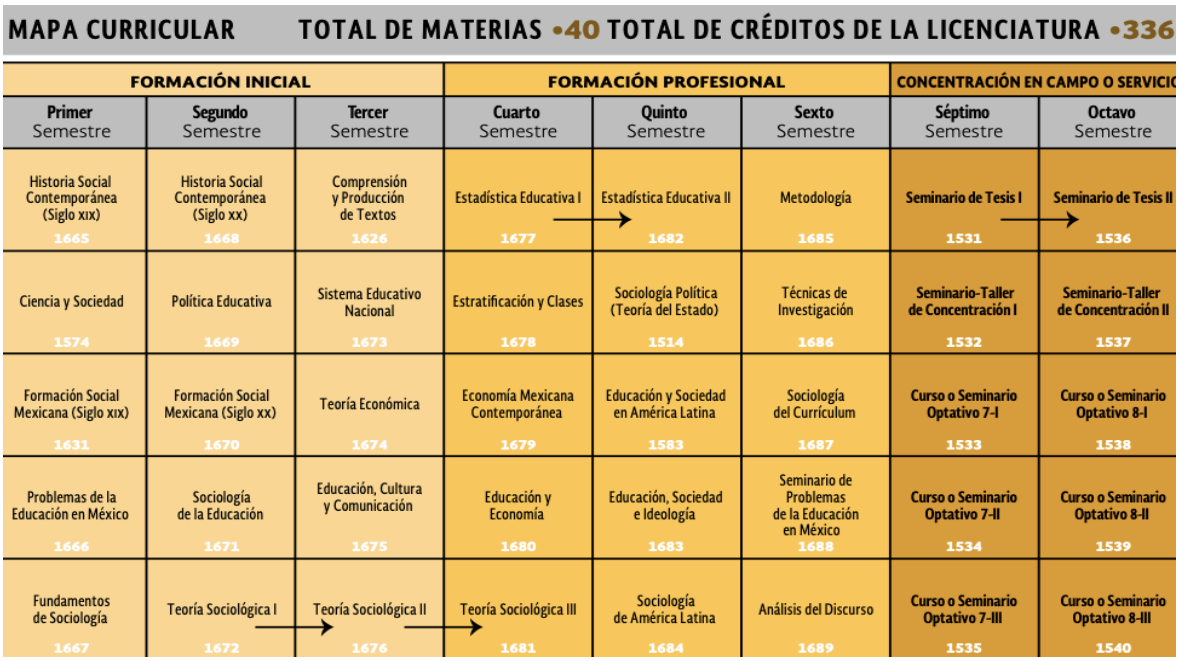
parte tiene las siguientes funciones “a) apoyar y dirigir al asesorado, b) notificar a la comisión de titulación la conclusión del trabajo de titulación, y participar en el examen profesional como miembro del jurado” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, 2020, p. 3).

Cabe mencionar que el instructivo de titulación no menciona los periodos establecidos para la finalización del trabajo.

4.1.1.3.5 Licenciatura en Sociología de la Educación

La licenciatura en Sociología de la Educación tiene el objetivo de formar profesionales que tengan los conocimientos necesarios para elaborar e implementar políticas, planes y proyectos referentes a las problemáticas socioeducativas del contexto mexicano. La licenciatura también busca una formación en el análisis, la comprensión y valoración del desarrollo nacional por medio de teorías y prácticas que respondan a las necesidades sociales educativas.

Figura 6 Mapa curricular Sociología de la Educación



Fuente: Universidad Pedagógica Nacional. (2021).

Como puede verse en la figura 6, en el séptimo y octavo semestre el estudiantado cursa los Seminarios de Tesis I y II, en los cuales se espera que elabore el trabajo de titulación. En esta licenciatura no se realizan prácticas profesionales.

En el instructivo de titulación de la licenciatura se especifica que la función de la titulación, y del trabajo de titulación es "valorar los conocimientos, habilidades, destrezas profesionales, con un alto contenido ético alcanzadas por el egresado" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 19).

En la licenciatura hay seis modalidades de trabajo de titulación: tesis, texto publicado, tesina, trayectoria profesional, informe de intervención y programa de actualización profesional. En la tesis, "se identifica un problema, se construye como objeto de estudio y se asume una postura metodológica a partir de determinados supuestos teóricos para valorar una hipótesis; en la tesis se demuestra un manejo de tema y la formación disciplinar" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 19). Por su parte, el texto publicado es un "documento en el que el egresado presenta un texto educativo de su autoría, publicado en una revista arbitrada o como capítulo de libro publicado por una editorial reconocida" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 23). En cuanto a la tesina, "es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 20).

Por otro lado, el Informe de intervención es un "documento que da cuenta de la implementación de un proyecto de intervención e incluye valoración de los resultados. Permite la inclusión del portafolio de evidencias" (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 23). Y finalmente está el programa de actualización profesional, que no requiere de asesor y que se basa en la elaboración de actividades formativas, donde "se presentan los productos de aprendizaje y se evalúa el desempeño del egresado, buscando un alto rigor académicos en cada uno de los módulos a

cursar” (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019, p. 23).

El proceso de titulación considera doce momentos: el registro del anteproyecto, con el visto bueno del asesor; la solicitud de asesor externo, la ratificación del asesor, la solicitud de prórroga, el cambio de título (de ser necesario) y la conclusión de la investigación. Posteriormente se ratifica el jurado, y se entrega el trabajo a los sinodales que después entregan la carta de revisión del trabajo; luego se autoriza la reproducción del trabajo, y finalmente se tramita la fecha de examen profesional.

De acuerdo con el instructivo, una vez concluidos los estudios, o durante el proceso formativo, según la opción elegida, los egresados podrán solicitar un asesor, que tiene la función de orientar y dirigir al estudiante a lo largo de la elaboración del trabajo y del proceso de investigación (Comisión de titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación, 2019).

El periodo considerado para la conclusión del trabajo de titulación contando a partir de la fecha de aprobación del proyecto, es de un año con opción para solicitar dos prórrogas, la primera por un año más y la segunda por seis meses.

Como se ha visto, aunque las cinco licenciaturas están regidas por el Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b), cada una cuenta con sus respectivos instructivos de titulación, donde se indican los procesos que los estudiantes deben seguir y no todas contemplan los mismos elementos y descripciones, entre todos ellos hay diferencias significativas como los periodos para realizar los trabajos y los procedimientos.

Aunque en los instructivos deben estar reflejados todos los requisitos y momentos desde que los estudiantes eligen la modalidad de titulación hasta la defensa del trabajo, no siempre son del todo claros los periodos y las obligaciones de los asesores y de los estudiantes. Lo que puede llevar a que haya vacíos normativos que afectan a ambas partes;

y además, también pueden interferir en la participación de los tutores bibliotecarios, al no poder reconocer el momento idóneo donde el estudiante requiere de apoyo adicional.

En contraste con lo anterior en el contexto español (perteneciente al EEES) hay tres diferencias que se distinguen del caso de la UPN que ayudan a entender por qué egreso y titulación es lo mismo en el EEES. La primera es que el Trabajo Fin de Grado (TFG), así como el Trabajo Fin de Máster, tienen créditos asignados, la segunda es que la selección del director del TFG se realiza por medio de la elección por parte del estudiante de los incluidos en una lista. Posteriormente, la asignación se realiza por medio de la aplicación de criterios específicos establecidos por la titulación. La tercera, es que al año hay varias convocatorias (periodos establecidos) para la presentación del TFG y la cuarta, la realización y defensa del TFG es requisito indispensable para el egreso que es igual a titulación.

Por su parte, como se ha visto en las descripciones de las licenciaturas, realizadas anteriormente, el trabajo de titulación en la UPN no tiene créditos asignados propiamente, pues en los seminarios de titulación no es requisito presentar el trabajo terminado para obtener la nota y cumplir con los créditos. Los estudiantes comienzan el proceso de titulación, es decir, realizan el trabajo una vez que han egresado de la licenciatura, esto incluye realizar el registro del trabajo ante la comisión de titulación que debe aprobarlo y determinar los plazos con los que se cuenta en cada licenciatura. Salvo en Educación Indígena que especifica que los estudiantes deben comenzar el trabajo en séptimo semestre.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el reglamento de la UPN contempla diferentes mecanismos para la elección y asignación del supervisor. Además, en la mayoría de los instructivos se señala que la asesoría se puede recibir en calidad de estudiante o de egresado, que como se ha explicado son quienes ya han cubierto todos los créditos.

4.1.1.4 El trabajo de titulación en las licenciaturas

Como se ha visto, en las cinco licenciaturas, el trabajo de titulación en sus diferentes modalidades tiene gran importancia en la formación de los estudiantes. Como síntesis, se

puede decir que en la licenciatura en Administración Educativa el trabajo de titulación busca integrar la formación de los contenidos curriculares, habilidades, actitudes, procedimientos y posicionamientos adquiridos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes. Y manera específica la tesis (como se le domina al trabajo de titulación en esta licenciatura) es un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico, mientras que la tesina (término empleado en la licenciatura, pero no referido a tesis doctoral) es un proceso de indagación que trata un problema a partir de la caracterización teórica y de mostrar la posición del autor (estudiante) frente al tema tratado.

En la licenciatura en Educación Indígena el trabajo de titulación se considera parte de la formación, por lo cual el trabajo realizado se corresponde con el área de especialización elegida en el último año. Se busca una vinculación entre teoría y práctica empleando metodologías y aplicando las teóricas estudiadas.

En la licenciatura en Pedagogía las diferentes modalidades de los trabajos se enfocan en diversos aspectos entre ellos, la elaboración argumentada, documentada y fundamentada metodológicamente de un objeto de estudio; la narración sistemática de una experiencia o práctica profesional, así como de los resultados obtenidos. Y también se espera que los estudiantes sean capaces de desarrollar actividades y propuestas relacionadas con diferentes fenómenos y necesidades educativas actuales.

Por su parte, en los trabajos de titulación de la licenciatura en Psicología Educativa, los estudiantes deben demostrar las habilidades, los conocimientos teóricos y procedimentales adquiridos a lo largo de la formación, y capacidad para intervenir en problemáticas psicoeducativas en diferentes contextos, ya sea con el diseño o evaluación de programas educativos.

Finalmente, en Sociología el trabajo de titulación se centra en valorar los conocimientos, habilidades, destrezas profesionales, así como la integridad académica de los estudiantes. Deben demostrar un adecuado manejo de tema, centrándose en un contexto y problema educativo, donde articulen teoría y análisis.

La formación de los estudiantes de las cinco licenciaturas incluye la elaboración del trabajo de titulación, y aunque existen diferentes modalidades, el factor común es lograr una aproximación reflexiva, crítica y analítica de diferentes fenómenos educativos que responda a la misión de la universidad, y que se formen profesionales que respondan a las necesidades educativas de su país considerando la diversidad sociocultural.

Por supuesto, lo anterior conlleva el desarrollo de habilidades y conocimientos de uso de la información; que como se vio al principio del capítulo no siempre están presentes en los estudiantes que ingresan a la universidad. Y si a lo largo de la formación universitaria, dichos conocimientos y habilidades no se consideran en el currículo, los estudiantes encontrarán serias dificultades para realizar el trabajo de titulación y por lo tanto no se cumpliría la misión de la universidad.

4.1.2 La Biblioteca Gregorio Torres Quintero

La Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ) es uno de los servicios más relevantes de la UPN, puesto que brinda soporte a diversas actividades universitarias, entre las centrales están la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Los antecedentes de la biblioteca están en el Centro de Documentación Pedagógica del Instituto Nacional de Pedagogía, del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa y del Museo Pedagógico Nacional, formado a partir de la fusión del Museo Pedagógico y del Centro de Documentación Pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2020). El cual fue un organismo fundado en 1936 y tenía como misión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 1955, p. 53):

> (...) facilitar los medios para realizar una encuesta científica sobre los problemas de la enseñanza en México; informar a maestros e instituciones nacionales y extranjeros sobre los estudios realizados por el Instituto; publicar los resultados de sus investigaciones en informes multicopiados y en la Revista del Instituto Nacional de Pedagogía.

Además, contaba con aproximadamente 1.000 libros (sin contar un fondo de libros de texto), así como 32 publicaciones periódicas nacionales además de 30 extranjeras (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Actualmente, la misión de la BGTQ es “facilitar a la comunidad universitaria de la UPN recursos y servicios de información de calidad, que sirvan como apoyo para la generación de nuevo conocimiento” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023a, párr 1). Mientras que su visión es ser la “biblioteca universitaria pública líder en el campo educativo con altos estándares tecnológicos. Que cuente con prestigio nacional e internacional y funcione de acuerdo con la teoría bibliotecológica actual y la normatividad local, nacional e internacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2023a, párr 2).

Para cumplir con lo anterior, la biblioteca se organiza en una dirección y siete áreas: Consulta y servicios de información, Organización y control de la información, Circulación y Repositorios y acceso abierto (Universidad Pedagógica Nacional, 2023a).

Las funciones que realiza el área de Consulta y Servicios de Información están dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes comunidades de la universidad, a través de los servicios de referencia, bibliotecario en línea, tutoría bibliotecaria, cursos y talleres y obtención de documentos.

También tiene como objetivo aprovechar los recursos materiales de la biblioteca apoyando con la impresión de trabajos académicos, realizando visitas guiadas y préstamo de equipos de cómputo. Aunado a lo anterior, en el departamento se conforma y da acceso a las diferentes colecciones: consulta de publicaciones periódicas impresas, fondo reservado de revistas, así como a recursos electrónicos de acceso abierto (Universidad Pedagógica Nacional, 2021b).

Las funciones del área de Organización y Control de la Información son el desarrollo de criterios para la selección y adquisición de material documental destinado a cubrir las demandas de información de la comunidad universitaria. Dichos criterios incluyen la

pertinencia y evaluación de los recursos y colecciones y la gestión del material documental solicitado por la comunidad.

Por otro lado, el área de Circulación, tiene como función ofrecer servicios para la consulta del material dentro y fuera de la biblioteca, es decir, gestionar: la consulta de documentos, el préstamo individual, así como el préstamo interbibliotecario. Esta área busca optimizar el aprovechamiento de los recursos brindando servicio de fotocopiado, inducción a la biblioteca y el préstamo de cubículos de estudio.

4.1.2.1 Las colecciones de la biblioteca

Como bien se sabe, el desarrollo de colecciones de una biblioteca universitaria obedece a "los objetivos de la biblioteca; la naturaleza de su comunidad y las necesidades informativas; [así como a] las políticas que rigen la selección, la adquisición y el descarte de los materiales y la evaluación de sus colecciones" (Orera Orera, 2005; 2015). En el caso de la BGTQ sus objetivos son el apoyo a la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento, por lo que sus colecciones cumplen diferentes propósitos enfocados al ámbito educativo.

Las colecciones físicas con las que cuenta la biblioteca de la UPN, se dividen en Colección general y Colecciones especiales. La primera es un acervo bibliográfico pluridisciplinario que tiene como objetivo apoyar las actividades docentes y de esparcimiento de la comunidad universitaria, cuenta con 71.000 títulos (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Mientras que las Colecciones especiales están conformadas por la bibliografía básica de los programas educativos impartidos en la UPN (específicamente de la Unidad Ajusco), los libros de texto gratuito de primaria y secundaria con 3.650 títulos, las publicaciones oficiales de la Secretaría de Educación Pública y UNESCO con 1.153 títulos, así como un total de 138 pruebas psicométricas WISC y WAIS. Además hay 1.870 audiovisuales dentro de las colecciones especiales (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Cabe mencionar que la colección de libros de texto (editados por la SEP) es una de las más importantes a nivel nacional, pues cuenta con los libros editados desde 1806 hasta 2018, esta colección es ampliamente valorada por los investigadores porque permite “conocer diversos aspectos tanto de orden escolar como políticos, culturales, sociales e incluso de la vida cotidiana de una época” (Menínde z Martínez, 2021, p. 5).

Por otro lado, las obras de consulta que incluyen diccionarios, biografías, enciclopedias, atlas, informes, directorios e índices son un total de 7.084. Mientras que las publicaciones periódicas están constituidas por revistas nacionales e internacionales relacionadas con la educación y con campos disciplinarios afines, a estas se une la suscripción a diarios de circulación nacional, dando un total de 1.733 títulos (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Existe también una colección infantil con 10.668 títulos que dispone de un espacio propio con mobiliario especial infantil; su propósito es ser un laboratorio pedagógico, por lo que la colección está conformada por recursos documentales infantiles principalmente de nivel básico incluyendo cuentos, historias, fábulas, imágenes etc. (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Por su parte, entre las colecciones electrónicas de acceso abierto está el repositorio, las revistas y las bases de datos. Contar con materiales de esta naturaleza obedece a dos motivos, por un lado, los altos costos que conlleva la suscripción y que en determinados periodos resultan inaccesibles para la universidad y por otro lado, se ha propiciado una reflexión importante sobre el movimiento de acceso abierto y la importancia que supone su uso para una universidad pública. Esto ha supuesto una constante revisión y actualización de los recursos, actualmente se cuenta con cerca de 300 revistas en acceso abierto. Mientras que el repositorio, conformado mayoritariamente por las tesis producidas por las unidades, así como por recursos académicos y de investigación dan un total de 36.000 títulos en texto completo para consulta y descarga (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Debido a su naturaleza, las colecciones de la biblioteca son valiosas como documentos de consulta, pero también como objetos de estudio en sí mismos. Tal como menciona Menínde z Martínez (2021) refiriéndose a una de ellas: “las Colecciones Especiales que resguarda la Biblioteca Gregorio Torres Quintero abren un generoso espacio para la investigación, los conocimientos y saberes contenidos que están guardados en los libros de texto escritos desde 1806 hasta el momento actual” (p. 32).

Como bien se sabe, las colecciones de una biblioteca universitaria también necesitan servicios bibliotecarios que proporcionen a los usuarios el desarrollo de habilidades que les permitan acceder a ellas para que puedan ser explotadas, con lo que se entiende que hay un valor compartido entre las colecciones y los servicios.

4.1.2.2 Los servicios de la biblioteca

En la BGTQ los servicios bibliotecarios tienen como fin propiciar el acceso y difusión de los recursos de información, colaborar con las diferentes comunidades universitarias en los procesos de creación del conocimiento y apoyar en su gestión y transmisión. También, tienen como propósito poner al alcance de los estudiantes las tecnologías de la información, contribuir con el aprendizaje permanente, realizar adaptaciones para generar innovación educativa y en general, coadyuvar con el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales. En definitiva, los servicios de la BGTQ están dirigidos a apoyar la docencia y la investigación en la universidad.

Entre los servicios que ofrece la biblioteca están: la consulta y el préstamo individual de recursos de información, el préstamo interbibliotecario y la obtención de documentos, el servicio de referencia, las visitas guiadas, la introducción a la biblioteca, la ayuda en línea, la impartición de talleres y la tutoría bibliotecaria (Universidad Pedagógica Nacional, 2023c). Cabe señalar que hay un esfuerzo importante en poner atención en aquellos servicios que son de índole formativa.

Los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con el servicio llamado *inducción o introducción* a la biblioteca, que es una “presentación de los diferentes recursos y servicios de

información disponibles, con el objetivo de ayudar a las y los usuarios a comprender cómo utilizarlos de manera eficaz y así reducir el tiempo que pasan buscando materiales, además de aumentar su conocimiento sobre los procedimientos de la Biblioteca" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023ª, párr. 24).

Por otro lado, los cursos y talleres que se imparten a la comunidad universitaria, son una "oportunidad de mejorar sus habilidades y conocimientos en diversas áreas. Este servicio es esencial para fomentar un ambiente de aprendizaje continuo y colaborativo dentro de la comunidad universitaria" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023ª, párr. 12).. Entre los cursos están: el manejo de información, el uso de un estilo de citas y referencias, cómo evitar el plagio en la investigación, etc.

Hablar de la tutoría bibliotecaria requiere mencionar en primer lugar el servicio de referencia. Este se describe por parte de la biblioteca como una "asistencia personalizada y especializada presencial o a distancia en la búsqueda de información en diferentes recursos y fuentes para la obtención y selección de documentos relevantes sobre temas específicos. Disponible para la comunidad UPN y público en general" (Universidad Pedagógica Nacional, 2020c, párr. 1). En el portal de la biblioteca se invita a los usuarios a ponerse en contacto con los referencistas si tienen dudas relacionadas con las colecciones o servicios. Mientras que en el caso de requerir asesoramiento para la elaboración de los trabajos académicos o de titulación se pide contactar con los tutores bibliotecarios. Como se ve, actualmente hay una distinción muy clara de las actividades que realiza el personal referencista y el tutor, pues la tutoría bibliotecaria se ha descrito como un servicio que (Universidad Pedagógica Nacional, 2020c, párr. 3):

> Acompaña a los estudiantes de tercera fase de licenciatura (séptimo y octavo semestre) y de posgrado durante la elaboración de sus trabajos académicos y de investigación, implementando acciones pedagógicas y didácticas encaminadas al desarrollo de las competencias y habilidades informacionales. Dirigido a la comunidad UPN de Ajusco.

La noción de tutoría bibliotecaria que se presenta en el portal de la BGTQ para la comunidad universitaria es una síntesis muy breve de lo que se realiza. No obstante, la tutoría bibliotecaria a lo largo de su puesta en marcha ha promovido diferentes análisis y

reflexiones, que han traído consigo un desarrollo teórico que ha contribuido con la generación de conocimiento dentro de la disciplina bibliotecológica. Muestra de ello son los diferentes artículos, capítulos de libros y ponencias presentadas a raíz de la tutoría bibliotecaria, entre los que se encuentran los realizados por Galicia Chavarría et al. (2015) y Sánchez Rocha (2021).

Como se ve, la biblioteca de la UPN, al igual que muchas, está comprometida con la formación de los estudiantes y de la comunidad universitaria, por lo que tiene diferentes servicios que se adecúan a las necesidades formativas y de información. En el caso de la BGTQ debido a que se encuentra inserta en una institución enfocada en lo pedagógico ha centrado muchos de sus esfuerzos en fortalecer la tutoría bibliotecaria, servicio fuertemente vinculado con el ámbito educativo.

4.1.2.3 Primero pasos de la tutoría bibliotecaria en la BGTQ

La biblioteca universitaria GTQ consciente de su deber en coadyuvar en la mejora del desempeño académico de los estudiantes, en evitar el rezago educativo, aumentar los índices de egreso y titulación en la universidad, puso en marcha un servicio altamente vinculante: la tutoría bibliotecaria. El personal responsable de realizar dicha actividad fue el personal referencista.

La profundidad con la que se estudia la tutoría bibliotecaria en esta investigación parte de los primeros esfuerzos realizados por los propios tutores bibliotecarios, que se adentraron paulatinamente en una actividad de acompañamiento en el contexto de la biblioteca universitaria. A lo largo de su puesta en práctica han emergido diferentes preocupaciones relacionadas con las características del alumnado que requería dicho acompañamiento, con el perfil de quien lo realizaba, con la formación en el uso de la información y con el espacio mismo en que se da la tutoría.

Los términos *tutor bibliotecario* y *tutoría bibliotecaria* fueron propuestos por la dirección, a cargo del Mtro. Fernando Velázquez Merlo de la BGTQ de la UPN Unidad Ajusco de la Ciudad de México en el año 2013, y se puso en marcha antes de tener un fundamento

teórico totalmente desarrollado, pero con el firme propósito de apoyar a los estudiantes y docentes con el trabajo de titulación y así aumentar los índices de egreso y titulación.

Así, la BGTQ impulsó la tutoría bibliotecaria, que se enmarcó en el programa denominado *Recursos para el Aprendizaje a través de tu Biblioteca* (RABI), dirigido a dos colectivos: estudiantes de los últimos dos semestres (7º y 8º) de las cinco licenciaturas y los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado). El programa RABI fue descrito como una estrategia que articulaba acciones de formación, difusión y presentación, orientadas a lograr que los estudiantes desarrollaran las competencias de acceso, uso y evaluación de la información.

Un par de años después los tutores bibliotecarios iniciadores, es decir, aquellos que ya formaban parte de la BGTQ cuando se puso en marcha el programa, detectaron la necesidad de tener un acercamiento teórico a la tutoría y por ello realizaron investigación al respecto, por lo que en el año 2015 se dieron los primeros pasos para la realización de una aproximación conceptual sobre la *tutoría bibliotecaria*, realizada por Galicia Chavarría et al. (2015, p. 13) y se concretó en lo siguiente:

> La tutoría bibliotecaria es la relación personal que se da una vez que el sujeto en quien se ejerce la acción tutorial reconoce la contribución del tutor, pues el acompañamiento y la escucha no es una acción espontánea, al contrario, es un proceso, en el cual se desarrolla un reconocimiento mutuo. En donde, el que escucha no solamente es un receptor, sino alguien en quien se puede confiar y de quien se pueden recibir aportaciones.

De la mano de lo anterior, también se trabajó en una propuesta que describiera la figura del tutor bibliotecario, que quedó de la siguiente manera (Galicia Chavarría et al., 2015, p. 7):

> Es el profesional de la información capacitado y encargado de orientar, apoyar y acompañar de manera continua y personalizada durante el proceso de investigación a los estudiantes en el desarrollo de las competencias de acceso, uso y evaluación de la información, y que coadyuva en la terminación de su proyecto de titulación.

En dichos esfuerzos teóricos resalta la importancia que se le dio al estudiante, lo que da cuenta de que los encuentros personalizados en el marco de la tutoría bibliotecaria durante esos primeros años, impactaron fuertemente en el personal.

Además, entre las características que se consideró importante enfatizar era que los tutores bibliotecarios debían tener experiencia profesional en el área de referencia, que debían ser especialistas en el diseño de recursos y servicios de información, conocedores de las tecnologías de la información y comunicación, promotores de servicios de información en general, contar con capacidad de resolución de conflictos y capacidad para evaluar los servicios de información de su área en particular (Galicia Chavarría et al., 2015).

En la primera etapa se ve que se pone atención en la relación personal, pues tanto el tutor bibliotecario como el estudiante se observan, se escuchan y se reconocen para crear un espacio en el que se pueda dar el acompañamiento para el desarrollo de habilidades de uso de la información, que ayuden al estudiante a elaborar el trabajo de titulación. Es decir, se identifica que es imprescindible un escenario de confianza en el que el estudiante reconozca al bibliotecario como alguien capaz de aportar a su trabajo de titulación y en general a su formación.

La tutoría bibliotecaria se estudió y entendió como una serie de acciones combinadas que paulatinamente se detallaron, pautaron y conceptualizaron. En ese trabajo se hizo evidente que se trataba de una actividad compleja con el claro potencial de adaptarse para responder a las necesidades y características particulares de los estudiantes de la UPN.

Las primeras propuestas teóricas reflejan el descubrimiento que se estaba dando con la tutoría bibliotecaria: el encuentro de subjetividades que impacta en el servicio bibliotecario y en el logro del objetivo final de los estudiantes. Posteriormente, unos años después se hizo una nueva propuesta sobre el perfil del tutor bibliotecario y se describió de la siguiente manera (Sánchez Rocha et al., 2021, p. 13):

> Es el profesional de la información que reconoce al estudiante como un ser complejo que se enfrenta a desafíos personales y profesionales. Considerando todo su entorno, lo acompaña, guía y escucha, logrando con ello potencializar sus capacidades y talentos para reconocer, seleccionar, evaluar y usar la información de manera ética. Este actor se ubica en la biblioteca universitaria, espacio que permite al estudiante desarrollarse de

> manera integral a partir de un plan estratégico, metódico y sistemático que lo ayuda a desarrollar exitosamente sus investigaciones.

En esta segunda etapa se observa que el énfasis se pone nuevamente en el estudiante, en quien recaen los esfuerzos del bibliotecario, así en la transición del primer concepto al siguiente se aprecia que los encuentros han dado como resultado que los tutores bibliotecarios redimensionen a los estudiantes y los describan como seres complejos que se enfrentan a múltiples desafíos, lo que refleja en gran medida el acompañamiento personalizado e individualizado realizado a lo largo de los años.

Por otro lado, se menciona que dicho acompañamiento se enmarca en un plan estratégico; es decir, la tutoría se entiende como una acción articulada en un marco de acción más grande, en el que se comienzan a vislumbrar a otros actores.

Lo anterior se da porque como bien se intuía, la población estudiantil de la UPN es en su mayoría la primera generación de su familia en acceder a la universidad, por lo que no cuenta con experiencia vicaria en los estudios universitarios (Lozano Medina & Lozáno Medina, 2022). Este fenómeno que se ha denominado *Estudiantes de primera generación universitaria* (EPG); ha mostrado que estos estudiantes suelen presentar necesidades emocionales y académicas específicas, tienen bajos recursos económicos familiares, presentan menos orientación familiar en términos académicos y por lo tanto no hay transferencia del capital social y cultural universitario (Bonilla Murillo & Solís Herebia, 2021).

Lo anterior resultó especialmente significativo en relación con la tutoría bibliotecaria puesto que como mencionan Mwaikinda y Aruguete (citados en Bonilla Murillo & Solís Herebia, 2021) los EPG pueden presentar mayores dificultades para crear vínculos y desarrollar el sentimiento de pertenencia en la universidad que ayude a crear comunidades de aprendizaje, puesto que “si bien algunos EPG logran integrarse con compañeros, tienen limitaciones para interactuar con docentes y con el personal de apoyo” (p. 6).

Bajo las anteriores consideraciones se incorpora la ética como componente esencial en las competencias que se deben desarrollar, y la biblioteca universitaria se describe como un espacio en el que puede haber un desarrollo integral. En coherencia con esto la acción del tutor bibliotecario no se circunscribe al desarrollo de habilidades de uso de la información para el trabajo de titulación, sino para todas las investigaciones que el estudiante emprenda.

Como se puede ver, en la evolución de los conceptos sobre tutoría bibliotecaria no se menciona al otro agente de gran importancia: el personal docente. A pesar de que con su presencia enlaza, promueve y vincula lo que ocurre en el aula y por ende en el currículo, con las acciones que se realizan en la biblioteca. En tal sentido es innegable la necesidad de que exista una relación cercana con el docente de quien depende el grupo de estudiantes con quienes trabajan los tutores bibliotecarios. Porque esta relación interdisciplinar nutre y vuelve pertinente la actividad bibliotecaria.

Es claro que los conceptos iniciales de tutor y tutoría bibliotecaria emanan de los primeros aprendizajes, indagaciones e investigaciones realizadas, las cuales tuvieron su alcance, sin embargo, debido a la complejidad que supone la actividad tutorial en general y la bibliotecaria en particular es necesario realizar más trabajo para mostrar lo que supuso y supone actualmente tal actividad para todos los actores involucrados.

4.2 Estudio de caso sobre la tutoría bibliotecaria. Metodología

En esta investigación se utiliza una perspectiva de carácter cualitativo y el enfoque consiste en un estudio de caso orientado a la comprensión de situaciones únicas y particulares, que aquí se relacionan con el ejercicio de la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el trabajo de titulación en la UPN.

Los estudios de caso buscan aproximaciones alternativas a la evaluación de programas, también dar voz a los participantes, documentar sus diferentes opiniones y perspectivas, así como representar diversos intereses y valores que permitan “demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones (…). Por otro lado, [dan] la oportunidad de que los

investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos" (Simons, 2011, p. 46).

Esta investigación aborda un caso único (existen también estudios de casos colectivos) que basa sus elementos de análisis en referentes teóricos preexistentes. La importancia del caso que se elige aquí es que tiene propiedades para la modificación o ampliación de una teoría o conocimientos disponibles sobre el objeto de estudio. Adicionalmente, los estudios de caso permiten articular teoría y práctica mediante un razonamiento crítico, pues como señala Simons (2013, p. 56):

> Existe una posibilidad de generalizar a partir de lo particular, ya que el estudio de caso puede dar pautas de relevancia universal. Uno de los mitos es que no se puede generalizar a partir de un estudio de caso, sin embargo, no tenemos necesariamente la obligación de generalizar, sino de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos o utilizadas por otros.

En este caso se espera fundamentar la tutoría bibliotecaria como aporte conceptual al campo de la bibliotecología y también, como proceso que puede brindar pautas para replicar el servicio en otros contextos. Esto es posible porque se parte de fundamentos teóricos, así como de un contexto ampliamente descrito e interpretado, que generaliza sobre la base del reconocimiento de las similitudes y diferencias a la experiencia de otros contextos; lo que se conoce como generalización situada. Es decir, las interpretaciones contextuales pueden tener una importancia universal por la luz que arrojan sobre las posibilidades de acción en otras situaciones (Simons, 2013).

En términos particulares, el estudio de caso que aquí se realiza se centra en la búsqueda del significado y sentido que los participantes otorgan a la tutoría bibliotecaria, por lo que se explora su experiencia. Participan cuatro actores de la BGTQ de la UPN: el responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información, los tutores bibliotecarios, los docentes y los estudiantes que cursan los seminarios de titulación de los dos últimos semestres de la carrera.

4.2.1 Fases del estudio de caso

El procedimiento para realizar estudios de caso varía dependiendo de lo que se investiga, en esta investigación siguiendo a diversos autores (Molina & Monetti, 2021; Valdivia Yábar & Fernández Guillén, 2020; Lucena Zurita, 2022; Martínez, Sonlleva, & Monjas, 2022) se ha optado por realizarlo en tres fases: fase preactiva, fase activa y fase postactiva. En la primera, se construyen los marcos teóricos que proporcionan el fundamento epistémico, con base en estos, en los objetivos y preguntas de investigación se seleccionan las técnicas de investigación que serán empleadas y los instrumentos que serán aplicados a los participantes. En la fase activa se realiza el trabajo de campo, es decir, la aplicación de las técnicas y los instrumentos; finalmente, en la fase postactiva se elaboran los análisis y los resultados.

A continuación, se describe con profundidad cómo se realiza cada una de las fases en el estudio de caso de la tutoría bibliotecaria.

4.2.1.1 Fase preactiva: fundamentos epistemológicos

La fase preactiva ha sido realizada considerando la particularidad del estudio y la complejidad del caso, es decir, se considera el contexto y los presupuestos teóricos que guían tanto el acercamiento a los participantes como la elaboración del análisis.

De acuerdo con Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto (2012), es necesario que haya una negociación entre la investigadora y los participantes, además de un “interés e implicación de los sujetos investigados en el estudio a realizar, [así como] buenas relaciones entre investigadores y sujetos investigados” (p. 4). De este modo se logrará una comprensión más cercana de la realidad, de los conocimientos y de las vivencias de los tutores bibliotecarios, de los docentes y de los estudiantes que reciben la tutoría bibliotecaria. Los autores agregan que debe haber una subjetividad controlada por parte de quien investiga para que aporte intersubjetividad y enriquezca el estudio.

En dicha negociación ha sido posible contar con una buena relación entre la investigadora y los tutores bibliotecarios, la cual está basada en el trabajo común llevado a cabo en los años previos a la realización de esta investigación doctoral. Además, se cuenta con el interés, tanto de la dirección de la biblioteca, como del responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información, así como de los propios tutores bibliotecarios. Ya que la investigación tiene el objetivo de contribuir al desarrollo de la actividad tutorial, a su mejora, a propiciar su relevancia y a darle difusión. Mientras que la subjetividad que entraña la participación de la investigadora que realiza esta investigación y que ha laborado en la biblioteca donde se realiza el estudio de caso, no resulta un problema para el tipo de investigación que se persigue, sino que es un elemento esencial de comprensión. Su trabajo le permite tener una mirada desde dentro de las actividades de la biblioteca, sin descuidar la voz de los participantes.

La fase preactiva incluye la definición y descripción de las categorías iniciales, los participantes y los instrumentos, que se describen en los siguientes tres subapartados.

4.2.1.1.1 Categorías iniciales

Las *categorías* son un conjunto de interpretaciones que constituyen un patrón común, o en otras palabras, son elementos interpretados que guardan similitudes. Su importancia radica en que los procesos cognitivos implican un análisis de la agregación y vinculación de categorías (Morse, 2005; Gibbs, 2012), por debajo de las categorías están las subcategorías, que aportan una mayor descripción.

En esta investigación la identificación y elección de categorías se realiza en tres momentos, el primero es a partir de la fundamentación teórica, de la que se extraen las denominadas *categorías iniciales*, con ellas se realiza el diseño de los guiones de las entrevista que serán realizadas al responsable del departamento, los tutores bibliotecarios y los docentes; así mismo se elabora el cuestionario que será aplicado a los estudiantes, su selección guarda relación con los objetivos y propósitos de la investigación. En un segundo momento, una vez realizadas las entrevistas, hechos los registros de las mismas y aplicado el cuestionario, se identifica si hay nuevas categorías, que son elementos de análisis aportados por los

propios participantes y que no habían sido considerados, se denominan *categorías emergentes*, las cuales se identifican a partir de la "saturación" de información. Finalmente, el tercer momento es cuando se establece una vinculación entre las iniciales y emergentes dando paso a las *categorías finales*; de estas últimas se derivan los temas de análisis que son tratados en el capítulo 5.

Las categorías iniciales que se han identificado a partir de la fundamentación teórica, son 15, y el orden está determinado por el número de colectivos de participantes a los que involucra. En el Anexo I se encuentra la tabla con las categorías, las subcategorías y los actores involucrados en cada una de ellas. Mientras que a continuación se describe brevemente.

Tabla 3 Categorías iniciales

Categorías iniciales comunes a los cuatro actores derivadas del desarrollo teórico	
Categoría	**Subcategorías**
Comunicación en la tutoría bibliotecaria	- Interacción comunicativa - Diálogo y escucha activa - Diálogo colegiado
Difusión de la tutoría bibliotecaria	- Acciones planificadas y coordinadas - Implicación profesional y personal - Seguimiento
Emociones en la tutoría bibliotecaria	- Relación de cuidado - trabajo emocional
Estímulo pedagógico por parte de docentes para la integración de la biblioteca	- Apoyo personalizado: atención y seguimiento - Actividad investigadora en del personal docente - Incentivar en estudiantes el uso de la biblioteca - Promover y conectar a los estudiantes con los tutores bibliotecarios - Complementariedad de conocimientos entre docentes y bibliotecarios - Comprensión bibliotecaria sobre los procesos de investigación - Demanda de servicios para la investigación
Valoración de la tutoría bibliotecaria	- Medición del éxito de los servicios - Voluntad de regreso Calidadde la interacción
Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios, el responsable y los docentes	
Categoría	**Subcategorías**

Perfil del tutor bibliotecario: nuevos roles e identidad	- Criterios de elección de tutores - Características de los tutores bibliotecarios - Construcción de la identidad - Diversificación de perfiles bibliotecarios - Servicio de referencia
Organización de la tutoría bibliotecaria	
Relación entre tutores bibliotecarios y docentes	- Redes académicas - Coordinación de esfuerzos de agentes educativos - Colaboración y compromiso - Multitutoría
Respaldo y apoyo institucional a la tutoría bibliotecaria	- Cultura de la tutoría - Infraestructura de la tutoría - Dispositivo institucional - Estructura y sostén institucional - Desintegración académica
Ética en la tutoría bibliotecaria	- Complejidad de la interacción tutorial - Sujetos éticos - Interacción ética - Potencial de amortiguamiento - Reconocimiento de los límites de competencias - Preocupación por el comportamiento de los colegas - Límites en la participación
Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios, los docentes y los estudiantes	
Categoría	**Subcategoría**
Carencias formativas de los estudiantes relacionadas con el trabajo de titulación	
Espacios para la actividad tutorial en la biblioteca	- Generación de espacios de aprendizaje de los estudiantes - Espacios físicos propicios (tutoría grupal y personalizada)
Necesidades de información de los estudiantes Alfabetización en información	- Propiciar la autonomía del uso de la información
Relación de cuidado en el acompañamiento	- Consideración positiva incondicional - Aprecio, respeto, aceptación - Tiempo y escucha - Espacio para expresión de emociones y sentimientos (confusión, nerviosismo) - Reconocimiento míutuo - Identificar nombre y despacho del bibliotecario. - Relación directa
Integrar la alfabetización en información al currículo	- Otorgar créditos a la tutoría bibliotecaria - Multitutoría

Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios	
Categoría	**Subcategoría**
Desarrollo y satisfacción profesional	

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 3, las categorías iniciales son 15 y se describen a continuación.

- Categorías iniciales comunes a los cuatro actores:
  - Comunicación en la tutoría bibliotecaria
  - Difusión de la tutoría bibliotecaria
  - Emociones en la tutoría bibliotecaria
  - Estímulo pedagógico por parte de docentes para la integración de la biblioteca
  - Valoración de la tutoría bibliotecaria
- Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios, el responsable y los docentes:
  - Perfil del tutor bibliotecario: nuevos roles e identidad
  - Organización de la tutoría bibliotecaria
  - Relación entre tutores bibliotecarios y docentes
  - Respaldo y apoyo institucional a la tutoría bibliotecaria
  - Ética en la tutoría bibliotecaria
- Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios, los docentes y los estudiantes:
  - Espacios para la actividad tutorial en la biblioteca
  - Necesidades de información de los estudiantes y Alfabetización en información
  - Relación de cuidado en el acompañamiento
  - Integración de la tareas bibliotecarias al currículo
- Categorías iniciales específicas para los tutores bibliotecarios:
  - Desarrollo y satisfacción profesional

En la categoría llamada *Comunicación en la tutoría bibliotecaria*, se identifican las relaciones comunicativas entre todos los actores que forman parte de la tutoría bibliotecaria, lo que permite observar cómo se dan los diálogos entre tutores bibliotecarios y estudiantes, tutores bibliotecarios y docentes, así como entre el mismo personal bibliotecario. Las subcategorías son: *Interacción comunicativa*, *Diálogo y escucha activa* y *Diálogo colegiado*.

En la categoría nombrada *Difusión de la tutoría bibliotecaria* se revisan cuáles son los aspectos que son necesarios para que la tutoría bibliotecaria llegue a todos los actores involucrados, desde los primeros pasos, incluida la asignación, hasta dar a conocer los beneficios que tienen los estudiantes y docentes al mantener una cercanía con la biblioteca. En este caso, no hay subcategorías.

En relación con la categoría denominada *Emociones en la tutoría bibliotecaria* se discute por un lado, lo imprescindible que resulta considerar las emociones en un servicio de acompañamiento como la tutoría bibliotecaria. Pero también se aborda el trabajo emocional que realizan los tutores bibliotecarios y que puede llevar al agotamiento si se ven superados. De esto se deriva que se mencione la falta de personal, pues actualmente únicamente son cuatro tutores. Las subcategorías son: *Nivel de involucramiento*, *Disposiciones emocionales, Consonancia emocional, Coste psicosocial* y *Agotamiento y desconexión* (*burnout*).

En la categoría llamada *Estímulo pedagógico por parte de docentes para la integración de la biblioteca* se explora el estímulo que los docentes imprimen en los estudiantes para que acudan con el tutor bibliotecario, pues en gran medida es a través de ellos que logran conectan con la biblioteca, pero también es la manera en que se establece el vínculo con el currículo y con los reglamentos de titulación, donde se pautan las características que deben estar presentes en el trabajo de titulación y los actores que participar en él. Las subcategorías incluídas son: *Apoyo personalizado, Atención y seguimiento, Actividad investigadora en del personal docente, Incentivar en estudiantes el uso de la biblioteca, Promover y conectar a los estudiantes con los tutores bibliotecarios, Complementariedad*

de conocimientos entre docentes y bibliotecarios, Comprensión bibliotecaria sobre los procesos de investigación y *Demanda de servicios para la investigación*.

En la categoría denominada *Valoración de la tutoría bibliotecaria* se indaga en los mecanismos que los propios tutores han aplicado para determinar lo que resulta valioso para los estudiantes y docentes, así como para identificar el alcance que han tenido. En las subcategorías se incluyen: *Medición del éxito de los servicios, Voluntad de regreso y Calidad de la interacción*, mientras que los actores involucrados son todos los actores.

En la categoría llamada *Integración de las tareas bibliotecarias en el currículo*, se estudia en la posibilidad de que la tutoría bibliotecaria o bien sus actividades formen parte del currículo, y que por otro lado se tome en cuenta la multitutoría como una acción posible que formalice el vínculo entre supervisores (asesores) y tutores bibliotecarios, en este caso se indaga en el impacto que ello tendría en los estudiantes y en la titulación en sí misma, poniendo al tutor bibliotecario como otro agente reconocido en los procesos de titulación. Las subcategorías son: *Otorgar créditos a la tutoría bibliotecaria y Multitutoría*, mientras que los actores involucrados son los tutores bibliotecarios, el responsable de departamento, los docentes y los estudiantes.

En la categoría nombrada *Perfil del tutor bibliotecario: nuevos roles e identidad*, se describen las características que ha de tener el personal bibliotecario para poder ser tutor, así como las exigencias que tiene por parte de estudiantes y docentes. Se revisan aspectos que van desde la personalidad, hasta la formación adicional necesaria. La categoría conlleva mantener una discusión del perfil del tutor bibliotecario y no elaborar una lista de atributos a cumplir. Las subcategorías que incluye son: *Criterios de elección de tutores, Características de los tutores bibliotecarios, Construcción de la identidad, Diversificación de perfiles bibliotecarios y Servicio de referencia*.

En la categoría denominada *Organización de la tutoría bibliotecaria*, se describe la organización y logística que se sigue en la tutoría bibliotecaria, desde los primeros contactos para establecer la vinculación con los docentes, hasta las diferencias y desafíos a

los que se deben enfrentar los tutores para cubrir todas las licenciaturas. Con esta categoría se identifica el esfuerzo que supone hacer llegar a toda la comunidad estudiantil un servicio personalizado e individualizado con el personal bibliotecario actual. Las subcategorías son: *Acciones planificadas y coordinadas, Implicación profesional y personal y Seguimiento*.

En la categoría llamada *Relación entre tutores bibliotecarios y docentes*, se revisan los aspectos que propician la relación cercana y constante entre tutores bibliotecarios y docentes, como la colaboración que permite tener metas comunes. Además, estudia los beneficios que tiene para todos los actores mantener dichas relaciones. Las subcategorías son: *Redes académicas, Coordinación de esfuerzos de agentes educativos y Colaboración y compromiso*.

La categoría llamada *Respaldo y apoyo institucional a la tutoría bibliotecaria* indaga que, al igual que otros servicios, depende del respaldo y apoyo institucional para que funcione como una acción integrada con el resto de esfuerzos institucionales. Se revisan los aspectos que deben estar presentes desde la institución para reconocer a la tutoría como un acción necesaria que lleve a su desarrollo, aceptación y fortalecimiento. Las subcategorías son: *Cultura de la tutoría, Infraestructura de la tutoría, Dispositivo institucional, Estructura y sostén institucional y Desintegración académica*.

En la categoría denominada *Ética en la tutoría bibliotecaria* se revisan las bases éticas en las que debe asentarse un servicio personalizado e individualizado, no desde una perspectiva deontológica, sino como una reflexión constante que parta de principios éticos. Además, se revisa un aspecto ético que debe ser fortalecido por los tutores bibliotecarios en los estudiantes: la integridad académica, es decir, un comportamiento honesto que se base en el conocimiento del uso de la información para evitar el plagio. Las subcategorías son: *Complejidad de la interacción tutorial, Sujetos éticos, Interacción ética, Potencial de amortiguamiento, Reconocimiento de los límites de competencias, Preocupación por el comportamiento de los colegas y Límites en la participación.* Los actores involucrados son los tutores bibliotecarios, el responsable de departamento y los docentes.

La categoría denominada *Espacios para la actividad tutorial en la biblioteca*, busca un acercamiento para conocer las dimensiones que adquiere el espacio bibliotecario en el marco de la tutoría bibliotecaria: como espacio de encuentro, de conocimiento, de escucha, de cuidado y de formación para el desarrollo de habilidades de uso de la información. Las subcategorías son: *Generación de espacios de aprendizaje de los estudiantes y Espacios físicos propicios (tutoría grupal y personalizada).*

Se ha optado por abordar de manera vinculada dos categorías: *Necesidades de información de los estudiantes y Alfabetización en información* para poder exploran las necesidades de información que tienen los estudiantes y las diferentes perspectivas desde las que se estudia la alfabetización en información, que tomen en cuenta su formación académica y sus condiciones, para así desarrollar en ellos una actitud y posicionamiento analítico y crítico en el uso, manejo y producción de la información. Incluye una subcategoría: *Autonomía en el uso de la información*.

En la categoría denominada *Relación de cuidado en el acompañamiento*, se identifica que el acompañamiento conlleva un vínculo cercano entre estudiantes, docentes y tutores bibliotecarios, pero para que exista y se mantenga, es necesario encontrar cuáles son los aspectos que lo hacen posible. Así, se incorpora la noción de cuidado en el ámbito de la biblioteca universitaria a través de la tutoría bibliotecaria. Las subcategorías incluídas son: *Consideración positiva incondicional, Aprecio, respeto, aceptación, Tiempo y escucha, Espacio para expresión de emociones y sentimientos (confusión, nerviosismo), Reconocimiento mutuo* e *Identificar nombre y despacho del bibliotecario*.

La categoría *Desarrollo y satisfacción profesional* permite explorar el desarrollo profesional vinculado a la satisfacción profesional de los tutores bibliotecarios como resultado de la respuesta que muestran los estudiantes al acompañamiento realizado. Se plantea que, pese al esfuerzo que significa realizar una labor de seguimiento y atención personalizada, hay un interés en mejorar la atención en vista de las necesidades detectadas en los estudiantes. Las subcategorías son: *Formación contínua y Respuesta de los estudiantes a la tutoría bibliotecaria*.

4.2.1.1.2 Participantes

Como se ha señalado, los participantes considerados en el estudio de caso son cuatro colectivos: el responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información de la BGTQ, los tutores bibliotecarios, los docentes y los estudiantes, las características que tienen cada uno se describen a continuación.

A. Responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información

El responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información es la persona encargada de coordinar las diferentes áreas que pertenecen al departamento: Consulta, Referencia y Hemeroteca, así como al personal que está al frente de cada una de ellas. En relación con la tutoría bibliotecaria, la participación del responsable del departamento puede aportar información sobre la organización y logística que supone un servicio altamente personalizado, especializado y de seguimiento. La participación del responsable también permite tener información para profundizar en las entrevistas de los propios tutores bibliotecarios y los docentes, pues ofrece una visión panorámica de la dinámica entre ambos.

En un primer momento no se consideró la participación del responsable del departamento, pues propiamente no realiza actividades de tutoría bibliotecaria, sin embargo, al solicitar los permisos para realizar el estudio en la biblioteca, se determinó que contar con su participación sería fundamental, pues ayudaría a identificar y registrar de manera detallada la logística de la que se valen los tutores bibliotecarios para contactar a docentes y a estudiantes. También permitiría conocer la participación de los diferentes actores involucrados y los momentos en que cada uno de ellos interviene.

Por otro lado, su participación permitiría conocer los desafíos a los que se enfrentan los tutores bibliotecarios desde la estructura institucional para llegar a los docentes y estudiantes. Esto es relevante porque al entender la estructura interna también es posible

observar qué acciones necesitan ser dotadas de reconocimiento institucional (con la generación y uso de documentos internos que permitan formalizar y unificar el proceso).

B. Tutores bibliotecarios

La tutoría bibliotecaria comenzó a diseñarse y a ponerse en práctica en el año 2013, desde entonces, un total de nueve bibliotecarios pertenecientes al Departamento de Consulta y Servicios de Información se desempeñaron como tutores. Sin embargo, debido a diferentes circunstancias, incluidas la jubilación, una excedencia, el cambio de departamento, el despido y las nuevas contrataciones, actualmente el departamento cuenta únicamente con cuatro profesionales para desempeñarse como tutores bibliotecarios, que en muchos casos también atienden el servicio de referencia.

Los cuatro tutores bibliotecarios que participan en esta investigación comparten la misma formación y pese a que han tenido desarrollos académicos y profesionales diferentes, junto con el responsable del departamento son todos bibliotecarios de profesión. La diferencia más significativa radica en que tres de los cuatro tutores bibliotecarios cuentan con una plaza definitiva, llevan más de diez años laborando en la biblioteca de la UPN y además de desempeñar las actividades propias de la tutoría, han sido coautores de diferentes documentos donde dan cuenta de dicha actividad. Uno de los aspectos que se explora en las entrevistas, es lo de contar con una plaza definitiva en la UPN, pues puede tener un impacto importante en la tutoría que se brinda a los estudiantes.

Por lo anterior, en el estudio de caso se considera al universo de tutores que actualmente pertenece al Departamento de Consulta y Servicios de Información (en el periodo de diciembre de 2022 a enero de 2024): es decir, un total de cuatro.

Los códigos empleados para realizar el registro de cada uno de los tutores y mantener el anonimato en el análisis e interpretación de la información recabada en las entrevistas son: TB1N, TB2H, TB3J, TB4G, respectivamente. A pesar de que a lo largo del estudio se tiene

un escrupuloso cuidado para que no se identifique a los participantes, es posible que entre ellos mismos logren identificarse debido al número reducido del universo[21].

Los perfiles de los tutores bibliotecarios son los siguientes: el TB1N tiene una plaza definitiva en la UPN y grado de maestría, actualmente se desempeña como tutor bibliotecario, referencista y docente. La TB2H cuenta con una plaza definitiva y grado de maestría y actualmente se desempeña como tutora bibliotecaria, referencista y docente. La TB3J al igual que los dos anteriores cuenta con una plaza definitiva en la universidad y grado de maestría, se desempeña como tutora bibliotecaria, referencista y docente. Finalmente la TB4G cuenta con un contrato de medio tiempo en la UPN, sujeto a renovación cada seis meses, y cuenta con doctorado, actualmente se desempeña como tutora bibliotecaria, referencista y docente.

C. Docentes

Otro colectivo son los docentes de la UPN, resulta complicado determinar el universo del colectivo de docentes que imparten el seminario de titulación, por un lado, porque cada semestre hay una matrícula distinta de estudiantes y cambia el número de grupos que se abren para tal asignatura y, por otro, porque los docentes del mismo campo se suelen intercambiar o colaborar en la impartición del seminario.

Un aspecto más que debe mencionarse es que los docentes tienen la facultad de ser posteriormente los supervisores del trabajo de titulación, especialmente en las licenciaturas donde se ha dado la conformación de campos (Pedagogía y Educación Indígena), por lo que muchas veces realizan ambas actividades simultáneamente.

Los criterios empleados para la selección de los docentes en el estudio de caso son tres: uno, que se encuentren impartiendo o hayan impartido la asignatura de seminario de titulación; dos, que tengan un tutor bibliotecario asignado y tres, que sus estudiantes hayan

[21] No ha de olvidarse que la relación de la investigadora con este colectivo es muy cercana y por ello, a lo largo del estudio se dará cuenta en qué medida se percibe la influencia que ello tiene en la investigación, así como en el guion de entrevista, en la entrevista misma y en el análisis.

acudido a tutoría bibliotecaria de manera individual y de manera grupal (a alguno o todos los talleres que se imparten en el marco de la tutoría bibliotecaria).

Los tres criterios obedecen a que la tutoría bibliotecaria se realiza por una asignación formal del profesor titular de la asignatura al tutor bibliotecario, el segundo aspecto se fundamenta en que se espera obtener información del docente que dé cuenta de la percepción y valor de la tutoría bibliotecaria, esto solamente es posible si ha solicitado al tutor bibliotecario la impartición de los talleres[22]. Finalmente, el tercer aspecto responde a que los estudiantes solamente pueden hablar de la tutoría bibliotecaria si han completado el ciclo con un encuentro cara a cara con el tutor bibliotecario, y que, por lo tanto, haya habido al menos una tutoría personalizada e individualizada.

Con los tres criterios, se espera reunir suficiente información de los docentes que hayan colaborado de cerca con los tutores bibliotecarios y puedan dar cuenta de una experiencia conjunta, es decir, tanto de ellos mismos estableciendo una comunicación con la biblioteca a través del tutor bibliotecario, como por medio de sus estudiantes, a partir de lo que les comparten de la tutoría bibliotecaria recibida. La muestra que participa en el estudio es de 12, de los cuales 6 son de Pedagogía, 5 son de Psicología Educativa y 1 de Educación Indígena. Como se puede observar, hay una participación mayoritaria de docentes de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología Educativa, por lo que no es posible hablar de una representatividad de los docentes de las cinco licenciaturas de la universidad. Por este motivo, los análisis que se realizan estarán enfocados principalmente en docentes y estudiantes de Psicología Educativa y Pedagogía, pues la licenciatura en Educación Indígena tiene diferencias significativas.

D. Estudiantes

Los estudiantes considerados en este estudio son aquellos que cumplen con los siguientes criterios: uno, cursan el séptimo u octavo semestre; dos, tienen asignado un tutor

[22] Una desventaja importante es que no se entra en contacto con docentes que desconocen la tutoría bibliotecaria o que pese a conocerla por un motivo u otro no se han acercado ellos o sus estudiantes. Esto se explica con mayor detalle en el apartado de límites de la investigación.

bibliotecario; tres, han asistido a alguno de los cursos que imparten los tutores bibliotecarios y cuatro, han acudido por lo menos una vez a una tutoría bibliotecaria individual. La muestra es un total de 40 estudiantes.

Los estudiantes que acuden a los talleres y a la tutoría individual, suelen estar motivados y a veces condicionados por el interés que les transmiten los docentes titulares de los seminarios de titulación, pero también por sus circunstancias personales. Pues es claro que en toda universidad, el conocimiento de la población estudiantil es fundamental, especialmente para el diseño y puesta en marcha de programas y servicios que pretendan impulsar su desarrollo educativo. En este sentido resulta necesario conocer las diferentes proveniencias de los estudiantes incluyendo su contexto económico y familiar.

En la conclusión de la formación universitaria se revelan carencias en la formación, por lo que es imperativo reconocerlas para aprovechar ese último periodo educativo. Pues como ha señalado Carlino (2004b), dentro de los desafíos que plantea la realización del trabajo de titulación está el que se refiere a la dimensión personal de los estudiantes, por ejemplo, la autora señala que muchas veces queda invisibilizado el hecho de que son los primeros de su familia en realizar estudios universitarios y por ende, los primeros en realizar un trabajo de titulación. Por ello, considerar los antecedentes familiares de los estudiantes es fundamental.

Dos aspectos más que plantean desafíos en el trabajo de titulación y que pueden ser observados en los estudiantes, son la experiencia previa en la investigación y el tiempo que dedican a los estudios, determinado en gran medida por sus posibilidades económicas y sus responsabilidades familiares y de empleo.

Para especificar lo anterior en el caso de estudiantes de la UPN, se ha consultado el documento realizado por Lozano Medina y Lozano Medina (2022) llamado *Numeralia*, en donde se aportan datos de los estudiantes de todas las licenciaturas pertenecientes a la generación 2019-2023. En dicho documento se recoge que la mayoría de estudiantes son mujeres, con padres y madres con escolaridad secundaria y son los primeros de su familia

en acceder a la universidad, es decir, no cuentan con antecedentes universitarios en su núcleo familiar.

En cuanto a los recursos tecnológicos, en dos de las cinco licenciaturas, la mayoría de estudiantes cuenta con ordenador e internet en casa, sin embargo, esta mayoría supera por poco la media. Así, se identifica una escasez importante, y aunque conforme avanzan en su carrera universitaria es probable que los estudiantes adquieran dichos recursos, resulta innegable que parten de una condición de carencia elemental. Otro aspecto es que aunque la mayoría son solteros sin hijos, muchos estudiantes que inician su formación universitaria lo hacen trabajando.

En el documento realizado por Lozano Medina y Lozano Medina (2022) se identifican aspectos que revelan las condiciones en las cuales acceden la mayoría de los estudiantes a la UPN, y que sin duda impactan en su formación académica, así como en la realización del trabajo de titulación. Tal como se mencionaba en el segundo capítulo de esta investigación, hay contextos facilitadores y contextos obstaculizadores (Carlino, 2003) ante los que se debe ser sensible para diseñar y poner en marcha programas como la tutoría bibliotecaria.

Al decir que los tutores bibliotecarios deben ser conocedores de las características e incluso de las condiciones sociales del alumnado, lo que se dice es que la biblioteca como espacio académico y formativo, debe conocerlas.

Todos los análisis se refieren a los estudiantes y docentes de las licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa, pues pese a haber contado con la participación de una docente de la licenciatura en Educación Indígena no se llega a una representatividad, también quedan excluidos los estudiantes y docentes de Sociología de la Educación y Administración Educativa, ya que por otro lado, los propios tutores bibliotecarios mencionaron no tener contacto con estas licenciaturas y no hay ningún docente entrevistado que pertenezca a dichos programas educativos.

A continuación se revisan las técnicas de recolección de información incluido el cuestionario a los estudiantes y la entrevista que será realizada al responsable, a los tutores bibliotecarios y a los docentes.

4.2.1.1.3 Instrumentos del estudio caso

El denominador común en las técnicas de investigación son las consideraciones éticas presentes, puesto que como mencionan Angulo et al. (2003), los estudios de caso suponen establecer un espacio de relación social entre quien investiga, y los participantes, lo que implica un encuentro de intereses, la relevancia de esto es que de un modo u otro tendrá consecuencias en las personas y grupos que son objetos de estudio.

No se puede olvidar que, al establecer la relación con los participantes, los investigadores no solamente se "apropian del espacio físico y simbólico sino también de las historias de las personas (…). [Por lo que] un sistema de principios éticos puede ayudar a orientar el comportamiento" (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2003, pp. 21-22).

Los principios éticos que rigen la investigación del estudio de caso son la confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento (Angulo Reyes y Vázquez Recio, 2003). Además, hay una negociación en la que se establecen los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación del informe, por lo que se debe tomar en cuenta que (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2003, p. 22):

> a) Los estudios de caso se realizan en el marco de una investigación. Aspecto que debe ser explicado claramente a las personas involucradas.
> b) Confidencialidad y anonimato de los participantes.
> c) El informe del estudio de caso estará a disposición de las personas implicadas.
> d) Señalar que se emplean diferentes estrategias de recogida de información
> e) Mencionar que no se pretende valorar ni juzgar las ideas de las personas, sino conocerlas y comprenderlas.

f) Bajo ningún concepto, el estudio de caso será utilizado para amenazar o tratar injustamente a los individuos o colectivos.

La confidencialidad tiene que ver con el respeto al anonimato de las informaciones y la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la técnica comunicada.

La imparcialidad se refiere al respeto de los juicios y percepciones particulares, así como a los puntos de vista divergentes. La equidad implica que colectivos e individuos reciban un trato justo, no desequilibrado ni tendencioso, y que existan pautas de réplica y discusión de resultados.

Finalmente, el compromiso con el conocimiento implica asumir el compromiso de indagar hasta donde sea posible las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

A continuación, se describen los tres instrumentos considerados en el estudio de caso: la entrevista etnográfica semiestructurada que será aplicada al responsable del departamento, los tutores bibliotecarios y los docentes; el cuestionario de preguntas abiertas que será aplicado a los estudiantes y el diario de campo, que servirá para realizar anotaciones en la aplicación de los dos instrumentos previos.

4.2.1.1.3.1 Entrevista etnográfica semiestructurada

Para el estudio de caso de corte cualitativo se elige la entrevista etnográfica, su característica es que permite aportar una descripción e interpretación de las interacciones de un grupo social, cultural o de un sistema; así como una imagen detallada que permite comprender su contexto y a sus actores. Actualmente las aproximaciones etnográficas son usadas en diferentes campos porque permiten una comprensión desde el interior del fenómeno, explicando la realidad de quienes participan, captando las percepciones, los significados y las opiniones de los participantes.

Lo anterior ayuda a comprender e interpretar diferentes fenómenos educativos que tienen lugar en la vida social de la universidad a partir de diversas perspectivas, incluidas la del profesorado, el estudiantado, el equipo directivo, la familia, etc. (Govea Rodríguez, Vera, & Vargas, 2011). Además, en este caso se considera el marco en que se dan las interacciones, la organización social y la cultura de la institución, por lo que se busca conocer los efectos de la estructura organizativa de la institución sobre los individuos, las experiencias de socialización, las actitudes, opiniones y creencias de docentes, estudiantes y demás personal involucrado en la educación.

Cabe señalar que la etnografía como método de investigación cualitativo ha sido empleado en el ámbito de las bibliotecas por diferentes autores, especialmente anglosajones (Bryant, 2009; Khoo et al., 2012; Ramsden, 2016; Dent et al., 2017; Jamali, 2018). Las bibliotecas al estar situadas en contextos sociales y tecnológicos en rápida evolución, necesitan comprender para su planificación y desarrollo las interacciones que tienen con los usuarios, la tecnología y la sociedad (Khoo et al., 2012), por lo que la etnografía se ha empleado en las bibliotecas para analizar cómo se experimentan los servicios y el entorno de la biblioteca, entre las técnicas empleadas suelen estar la observación, las entrevistas, el mapeo de experiencias, etc. (Ramsden, 2016).

Los datos derivados de los estudios etnográficos pueden guiar la toma de decisiones, así como aportar información sobre los comportamientos de búsqueda, el uso del escritorio de referencia, el uso y organización del espacio, también se puede obtener más información sobre cómo se perciben las inducciones y la formación. Aunque sin duda, es probable que el ámbito donde más se emplea la etnografía en las bibliotecas universitarias es en lo referente a lo social y comunitario de la información, donde se recogen aspectos como la cultura, la interacción, la comunidad, el grupo, el ambiente, la observación, el comportamiento y la comunicación (Jamali, 2018).

No obstante a lo anterior, Dent et al. (2017) reconocen que la etnografía cae fuera de la gama de métodos con los que los bibliotecarios suelen estar familiarizados, además, su desarrollo puede llevar mucho tiempo al ser cualitativa, detallada e interpretativa. Sin

embargo, es una metodología valiosa que ayuda a emplear nuevas técnicas para interactuar con los usuarios, puesto que permite ver más sobre lo que sucede en la práctica.

La etnografía también se ha empleado para explorar relaciones de tutoría entre pares al interior de las bibliotecas universitarias (Demeter, 2011), por lo que la respuesta a la pregunta de ¿por qué se emplea una perspectiva etnográfica en las entrevistas? Es que se espera tener una comprensión amplia y holística de la tutoría bibliotecaria, así como lograr un acercamiento a las relaciones sociales y académicas de los actores que participan en ella.

Al considerar los diferentes tipos de entrevistas: no estructuradas, semiestructuradas, altamente estructuradas y entrevistas grupales, se ha optado por la semiestructurada; en la cual se planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las preguntas.

En esta investigación se eligen las entrevistas que se enfocan en la opinión y valoración pues “permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes los acontecimientos, los sucesos, las acciones y las decisiones propias o ajenas” (Angulo Rasco & Vázquez Recio, 2003, p. 36), sin dejar de lado las aproximaciones a las emociones y sentimientos de los participantes.

Como se mencionó antes, la guía temática de las preguntas se realiza a partir de las categorías iniciales obtenidas de los marcos teóricos elaborados: tutoría bibliotecaria y bibliotecas universitarias, y también a partir de los objetivos de investigación y las preguntas de investigación formuladas.

Se ha optado por realizar una entrevista al responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información, a los tutores bibliotecarios y a los docentes para tener un panorama amplio de la tutoría bibliotecaria al interior y fuera de la biblioteca. A continuación, se explica el guion de entrevista diseñado para cada colectivo y posteriormente se detalla el cuestionario realizado a los estudiantes, así como el diario de campo.

El guion destinado al responsable de departamento se divide en dos partes, la primera aborda la trayectoria del entrevistado que sirve para conocer la perspectiva y experiencia que tiene; y la segunda se refiere a la tutoría bibliotecaria. El guion de la entrevista se encuentra en el Anexo II.

Por otro lado, la realización del guion de la entrevista a los tutores bibliotecarios es el más extenso, porque busca detallar su experiencia, la evolución de la tutoría, los vínculos formados con la comunidad universitaria, los desafíos a los que se han enfrentado y la manera en que perciben que ha impactado a nivel personal, profesional e institucional.

La entrevista se divide en nueve secciones: uno, trayectoria del entrevistado; dos, los estudiantes asignados para ser tutorizados; tres, la actividad de tutoría que realizan; cuatro, las características del apoyo a los estudiantes; cinco, la colaboración con el personal docente; seis, su formación; siete, la ética que debe estar presente en la tutoría; ocho, el trabajo emocional que realizan como tutores bibliotecarios y nueve, la evaluación que el servicio debe tener para determinar su pertinencia y la valoración que le da la comunidad. El guion de la entrevista se encuentra en el Anexo III.

En cuanto al guion de entrevista realizado a los docentes se divide en tres secciones, la primera es la actividad docente relacionada con el trabajo de titulación, la segunda es la colaboración entre la biblioteca y la docencia, y, finalmente la tercera es el apoyo en el trabajo de titulación, el guion de la entrevista se ubica en el Anexo IV.

4.2.1.1.3.2 Cuestionario a estudiantes

El cuestionario de respuestas abiertas es idóneo en esta investigación porque permite a los estudiantes que han recibido tutoría bibliotecaria expresarse con sus propias palabras y manifestar las ideas que tiene sobre lo que les ha aportado en la elaboración del trabajo de titulación.

Cabe recordar que el cuestionario en investigaciones de carácter cualitativo ayuda a explorar y obtener una visión global de aquello que se estudia, pues son un conjunto de

preguntas que se elaboran para ser contestadas por una población de la que se quiere obtener información sobre hechos o aspectos que resultan de interés.

En esta investigación se exploran los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes que realizan el trabajo de titulación, los aspectos emocionales que intervienen, la necesidad de desarrollar habilidades del manejo de información, etc. No obstante, en el cuestionario no se emplean ninguno de estos términos, para no dirigir las respuestas, las preguntas tienen una construcción sencilla con un lenguaje adaptado al colectivo de estudiantes del área educativa de los últimos semestres de las licenciaturas de la UPN.

En el cuestionario se ha incorporado la información del estudio, de la investigadora, de las directoras de la investigación y de la universidad donde se realiza. También se ha incluido una introducción que detalla la relevancia de la participación del estudiantado como actor central de la tutoría bibliotecaria. Además, se ha subrayado la importancia de leer cuidadosamente cada una de las preguntas antes de responder y finalmente se menciona la protección de datos y el anonimato que tendrán los participantes.

Al igual que los guiones de entrevista, el cuestionario está basado en los objetivos, las preguntas de investigación y las categorías iniciales. Las preguntas se han dividido en tres apartados: la primera es sobre el trabajo de titulación, la segunda sobre la manera en que los docentes trabajan en el seminario de titulación y la tercera aborda la experiencia que los estudiantes tienen de la tutoría bibliotecaria. El cuestionario se encuentra en el Anexo V.

El cuestionario, al igual que las entrevistas, se realiza a distancia, por lo que se emplea un formulario de Google para recolectar las respuestas de los estudiantes y tener un control riguroso de estas.

4.2.1.1.3.3 Diario de campo

A la par de la aplicación de las técnicas principales: la entrevista y el cuestionario, se emplea el diario de campo para realizar anotaciones derivadas de reflexiones o ideas que surgen en el momento de la recogida de datos con los diferentes colectivos.

El diario de campo permite registrar reflexiones que se tienen en el momento preciso de la aplicación de las técnicas para profundizar en ellas posteriormente. Por lo que es un instrumento de investigación que sirve durante y después de la aplicación de las técnicas.

Cabe realizar una distinción entre diario de campo y diario de investigación, mientras que el primero se emplea a la par de las técnicas, el segundo se mantiene a lo largo de toda la investigación. En este trabajo se emplea el diario de campo para registrar "la dirección de la recogida de datos, pensamientos, ideas e inspiraciones sobre el análisis" (Gibbs, 2012, p. 49).

En el diario de campo que se realiza en esta investigación, la mayoría de las notas se han tomado inmediatamente finalizada la entrevista, pero también se han realizado otras una vez que se han visto las grabaciones de las entrevistas para la elaboración de los registros. Dichas notas se incorporan en los análisis correspondientes como parte del texto.

4.2.1.2 Fase interactiva

Una vez superada la fase preactiva, se inicia la fase interactiva en donde se establece la comunicación con los participantes; tanto la toma de contacto como la negociación sirven para dar a conocer las perspectivas de la investigación, los objetivos, las técnicas de recolección de datos, así como la manera en que será preservada la confidencialidad y el tratamiento que tendrán los datos.

4.2.1.2.1 Toma de contacto con los participantes

La comunicación con los participantes del estudio se puede dividir en dos momentos, el primero se da de manera informal, mientras que el segundo ocurre de manera formal con el envío de correos electrónicos y los documentos apropiados para informar cómo será su participación y dar el consentimiento informado.

El estudio de caso se realiza en la biblioteca de una universidad pública, por lo que la información del personal, cargos, nombres y correos electrónicos se encuentra disponibles

en la página web de la biblioteca[23]. Y es precisamente de ahí donde se ha tenido acceso de manera formal a los datos de la directora, del responsable del departamento y de los tutores bibliotecarios.

Cabe precisar que la autora de esta investigación ya contaba con los datos de los participantes, pues como se ha reiterado ha sido parte de los tutores bibliotecarios, por lo que las primeras comunicaciones se dieron de manera informal por medio de mensajes de texto. Se les hizo saber que en las próximas semanas se les contactaría de manera formal para iniciar el estudio de caso que forma parte de la tesis doctoral.

El segundo contacto con los participantes es de naturaleza formal y se dio por medio de un documento que detalla la información del estudio, incluye los datos de la investigadora, de las directoras, de la universidad donde se realiza, así como los objetivos que se persiguen, los criterios de selección de los participantes y la protección de datos. En el Anexo VI se encuentra la carta donde se solicita el permiso a la directora de la biblioteca para realizar el estudio, así como las cartas enviadas al responsable y a los tutores bibliotecarios.

La invitación enviada a estos últimos incluye la información de la universidad y el programa de doctorado donde se realiza el estudio, el nombre de las directoras, el objetivo, la justificación de su participación, la información que se espera obtener con su participación, la forma en que será registrada, la protección y tratamiento que tendrán sus datos.

Una vez enviada la carta de invitación al jefe de departamento y a los tutores bibliotecarios se acordaron las fechas para realizar las entrevistas. Posteriormente, cada participante devolvió la carta con la aceptación de su participación dando su consentimiento para grabar la entrevista, donde además se acordó el día y la hora de la misma.

Como se mencionó antes, el contacto con los docentes se realizó por medio de los tutores bibliotecarios. Pues eran ellos quienes tenían sus datos, incluidos el nombre y el correo

[23] Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco http://biblioteca.ajusco.upn.mx/bgtq/nosotros.php

electrónico, para lo cual se siguieron los siguientes pasos: primero, cada tutor bibliotecario fue libre de enviar la invitación a los docentes en el momento que dispusiera, siempre que no interfiriera con sus actividades cotidianas. La invitación a los docentes se envió por medio de correo electrónico en el que se adjuntó un enlace a un formulario de Google que incluía la información del estudio, los datos de la universidad y el programa de doctorado donde se realiza la investigación. También se incluyó el nombre de las directoras, el objetivo del estudio, la importancia de su participación, los temas que serían abordados, la forma en que sería registrada su participación, así como la protección y el tratamiento que tendrían sus datos y el consentimiento informado.

De estar de acuerdo en participar, marcarían la opción y añadirían nombre, correo electrónico, la licenciatura donde son docentes y el semestre. Una vez que los docentes respondieron el formulario, las respuestas llegaron directamente a la investigadora. Cabe mencionar que todos los docentes que respondieron aceptaron participar.

El tercer paso fue que una vez recibida su respuesta afirmativa se les pidió indicar un día y una hora para realizar la entrevista. En el mismo correo se adjuntó el documento de consentimiento informado y se les pidió firmarlo de estar de acuerdo con lo ahí expuesto. Finalmente, al programar la reunión, se envió el enlace para realizar la entrevista por videollamada.

4.2.1.2.2 Realización de las entrevistas

Todas las entrevistas fueron realizadas por videollamada en la plataforma Skype, su elección se debió a que permite la grabación íntegra sin límite de tiempo y la posibilidad de descargar el archivo, además, no es necesario que ninguna de las partes tenga una cuenta en dicha plataforma. Los participantes a quienes se entrevistó se mostraron receptivos y los problemas técnicos, de conexión, del uso de dispositivos y de la aplicación fueron mínimos.

Antes de comenzar la entrevista a todos los participantes se les agradeció la disponibilidad y el tiempo que abrieron en su agenda, además, se les dieron pautas generales como la posibilidad de interrumpir la entrevista si lo consideraban necesario y se les preguntó

nuevamente si consentían la grabación de la entrevista, finalmente se indicó el orden temático de las preguntas.

Las entrevistas se han realizado por medio del guion diseñado a partir de las categorías iniciales obtenidas de los marcos teóricos, no obstante, para poder profundizar en la experiencia de los tutores bibliotecarios, la conversación se centró en sus respuestas, de las que derivaron nuevos cuestionamientos. Cabe recordar que una de las características de las entrevistas etnográficas es su flexibilidad, pues se desarrolla como una conversación abierta con objetivos definidos y una guía.

Realizar las entrevistas por videollamada y grabarlas permitió recoger información de manera precisa y no depender de la memoria o de las notas. Del mismo modo, al grabar la entrevista se puede suponer que los entrevistados pueden sentir cierta inhibición, lo que puede llevar a dar respuestas políticamente correctas y no hablar con suficiente libertad.

La entrevista al responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información, con código RD, se realizó en noviembre de 2022 por videollamada, con una duración de 51 minutos y 19 segundos.

Las entrevistas a los tutores bibliotecarios tuvieron lugar en el mes de diciembre del año 2022. La primera fue realizada al tutor bibliotecario TB1N, la entrevista tuvo lugar en diciembre de 2022 por videollamada con una duración de 1:29:24. La segunda entrevista se realizó al tutor bibliotecario TB2H. La duración de la entrevista por videollamada fue de 1:28:03. La tercera entrevista fue al tutor bibliotecario TB3J. La entrevista se realizó en diciembre de 2022 y la videollamada duró 1:46:27.

Finalmente, la cuarta entrevista del colectivo de tutores bibliotecarios se realizó al tutor bibliotecario TB4G. La entrevista se realizó en diciembre de 2022 y la videollamada duró 1:56:53 (se realizó en dos sesiones debido a las ocupaciones del entrevistado). Cabe precisar que se realizaron adecuaciones al guion de entrevista del tutor bibliotecario TB4G para poder explorar su participación, y recuperar sus primeras impresiones de la tutoría bibliotecaria, pues es quien más recientemente se ha incorporado.

En cuanto al colectivo de docentes, un total de doce fueron entrevistados en el periodo de febrero a abril del año 2023. El docente con código D1N de la Licenciatura en Psicología Educativa, fue entrevistado en febrero de 2023, la videollamada duró 1:33:04. El segundo docente con código D2Q, fue entrevistado en febrero de 2023 y la duración fue de 51:00 minutos. La entrevista del tercer docente con código D3M tuvo una duración de 49:58, por su parte el docente con código D4D tuvo una duración de 45:56.

En el mes de marzo se entrevistaron a cinco docentes más (considerando las cinco anteriores), la quinta entrevista se realizó al docente con código D5D, la duración fue de 45:34; el sexto docente entrevistado con código D6M tuvo una duración de 1:09:00. La séptima entrevista fue realizada al docente con el código D7M y duró 1:05:38. La siguiente entrevista se realizó al docente con código D8V y la duración fue de 1:25:56. La última entrevista del mes de marzo se realizó al docente con código D9H y tuvo una duración de 54:48.

En el mes de abril se realizaron tres entrevistas, la primera al docente con código D10S con una duración de 52:23, la siguiente fue al docente con código D11S y la duración fue de 56:48. Finalmente la última entrevista realizada al colectivo de docentes tuvo una duración de 53:06 y se realizó al docente con código D12N.

Un aspecto descubierto en las entrevistas es que la mayoría de los docentes entrevistados tienen un perfil investigador; es decir, además de impartir docencia en los seminarios de titulación, también realizan investigación en sus respectivas disciplinas y esta característica marca en gran medida la tutoría bibliotecaria.

Otro aspecto que se evidenció en las entrevistas es que hay tres motivos principales que llevan a los docentes a mostrar interés en el estudio. Uno, son investigadores que reconocen que hacer investigación con seres humanos muchas veces resulta difícil por la poca disponibilidad, por lo que su participación es fruto de su propia experiencia como

investigadores. Segundo, todos los entrevistados han sido supervisores de tesis y les resultan conocidas las técnicas de investigación cualitativa como la entrevista.

El tercer motivo es que varios de ellos están satisfechos con la tutoría bibliotecaria que han recibido y su participación es en cierta forma una muestra de agradecimiento y de reconocimiento a la labor del tutor bibliotecario que tienen asignado. Por lo que esperan que al participar en el estudio se aporte al mejoramiento de la tutoría bibliotecaria en particular y de los servicios que ofrece la Biblioteca Gregorio Torres Quintero en general.

4.2.1.2.3 Aplicación de cuestionario

Se dejó un periodo comprendido entre marzo y abril del año 2023 para que los estudiantes aportaran sus respuestas, puesto que debido a la carga de trabajo los tutores bibliotecarios enviaron en diferentes momentos el enlace al cuestionario. Además, dos de los cuatro tutores bibliotecarios enviaron recordatorios a los estudiantes para que lo respondieran.

Cabe mencionar que tras la respuesta de los dos primeros estudiantes se cambió una de las respuestas formuladas, puesto que tenía una construcción inadecuada. El cambio fue de ¿Ha cambiado tu percepción de la biblioteca desde que cuentas con un tutor bibliotecario? A ¿Cómo ha cambiado tu percepción de la biblioteca desde que cuentas con un tutor bibliotecario? El cambio hizo que los estudiantes realizaran una explicación de su cambio de percepción hacia la biblioteca evitando así una respuesta monosilábica.

4.2.1.3 Fase postactiva

La fase postactiva incluye sintetizar, comprender, recontextualizar y teorizar; la síntesis se realiza mediante el registro de las entrevistas y con la identificación de nuevas categorías (Morse, 2005). Así, una vez concluidas las entrevistas al responsable del departamento, los tutores bibliotecarios y los docentes se realizaron los registros por medio de la transcripción de fragmentos de las entrevistas grabadas.

Para el registro de las entrevistas y su posterior sistematización se ha empleado una adaptación de la tabla propuesta por Hernandez Sampieri et al. (2006) y Morse (2005), en la que se incluye la fecha, el medio en el que se realizó la entrevista, los datos del participante, el código asignado, su puesto y la duración de la entrevista, el ejemplo de esta tabla está en el Anexo VIII. En la parte de los segmentos extraídos se registra el minuto, la categoría identificada tanto inicial como emergente y el segmento de la grabación. Los registros se realizaron de forma manual inmediatamente después de las entrevistas, y se siguió la secuencia del discurso de los entrevistados.

La selección de los fragmentos parte de un proceso de reflexión y de una visualización continua de las grabaciones de las entrevistas, cada una se miró al menos en dos ocasiones para extraer los segmentos con la precisión necesaria y para poner atención en aspectos relacionados con la comunicación no verbal. El propósito de registrar el minuto del segmento es asegurar una identificación clara asociada a la categoría.

4.2.1.3.1 Categorías emergentes

Como se mencionó anteriormente en el apartado de categorías iniciales, una vez aplicados los instrumentos y obtenida la información de los participantes, se realizaron los registros dentro de los cuales se identificaron y extrajeron las *categorías emergentes*. Se puso especial atención en los fragmentos de las entrevistas en los cuales los cuatro colectivos exponían aspectos no considerados en el desarrollo teórico, en ese sentido, dichas categorías enriquecen la investigación porque introducen cuestiones que parten de una realidad que debe ser explorada y comprendida. En el Anexo VII se encuentra el listado de las categorías emergentes completas, mientras que a continuación, se mencionan sintéticamente identificando a cada colectivo, a excepción de los estudiantes pues no se encontraron nuevas.

Tabla 4 Categorías emergentes

Categorías emergentes del responsable de departamento	
Categoría	**Subcategoría**
Continuidad y seguimiento	- El vínculo se mantiene hasta alcanzar la meta - Corrección de estilo
Tutores bibliotecarios formadores	
Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria	- Elaboración de documentos internos
Categorías emergentes de los tutores bibliotecarios	
Categoría	**Subcategoría**
Colegio de tutores bibliotecarios	
Tutores bibliotecarios formadores	
Continuidad y seguimiento en la relación tutorial	- Apoyo metodológico no planificado
Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria	- Elaboración de documentos internos
Abandono del trabajo de titulación (por parte de estudiantes)	
Falta de personal	
Categorías emergentes de los docentes	
Categoría	**Subcategoría**
Generar comunidad en la biblioteca	- Demanda docente de apoyo bibliotecario - Estrategía pedagógica en los talleres impartidos por los tutores bibliotecarios
Abandono del trabajo de titulación	- Frustración de docentes
Modelo educativo de la UPN	- Metas en los seminarios de titulación - Nociones del trabajo de titulación - Asesoría del trabajo de titulación - Titulación por examen - Detección de falta de motivación de estudiantes para elaborar el trabajo de titulación

Fuente: elaboración propia

A continuación, se describen las categorías emergentes presentadas en la tabla anterior.

- Categorías emergentes del responsable de departamento:
    - Continuidad y seguimiento en la relación tutorial
    - Tutores bibliotecarios formadores de tutores bibliotecarios
    - Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria
- Categorías emergentes de los tutores bibliotecarios:
    - Colegio de tutores bibliotecarios
    - Tutores bibliotecarios formadores de tutores bibliotecarios
    - Continuidad y seguimiento en la relación tutorial
    - Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria
    - Abandono del trabajo de titulación
    - Falta de personal
- Categorías emergentes de los docentes:
    - Generar comunidad en la biblioteca
    - Abandono del trabajo de titulación
    - Modelo educativo de la UPN

Las categorías emergentes que surgieron a raíz de la entrevista del responsable del departamento son tres. La primera, denominada *Continuidad y seguimiento en la relación tutorial*, incluye dos subcategorías: *El vínculo se mantiene hasta alcanzar la meta y Corrección de estilo en el apoyo tutorial*, como se verá, esta categoría también está presente en los tutores bibliotecarios y en ambos casos se refiere a que pese a que la tutoría bibliotecaria está diseñada para dar un seguimiento por un año a los estudiantes, la realidad es que lo hacen por mucho más tiempo (algunas veces de manera intermitente, otras de manera continua), además, dado que se realiza un seguimiento muy cercano también se dan otras ayudas que tienen que ver con la redacción o con aspectos metodológicos. La segunda es *Tutores bibliotecarios formadores de tutores bibliotecarios,* en esta categoría emergente se describen aspectos relacionados con el ingreso de nuevo personal bibliotecario a las tareas de tutoría y a la necesidad de que fueran los tutores con más experiencia quienes tuvieran un papel educativo para guiar y acompañar a los nuevos integrantes. La última categoría es *Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria* e incluye la subcategoría: *Elaboración de documentos sobre procedimientos y Guías*, en ella se aborda la necesidad

de contar con documentos que respalden, guíen y sistematicen la tutoría bibliotecaria para mantener criterios claros y uniformes.

En las categorías emergentes relacionadas con los tutores bibliotecarios se incluyen cinco, la primera llamada *Colegio de tutores bibliotecarios,* (que no tiene ninguna subcategoría), permite abordar la relación de los bibliotecarios como grupo que toma decisiones y adopta una actuación conjunta, además de un compromiso ético común para el desarrollo de la profesión. Las siguientes tres categorías emergentes ya han sido descritas para el caso del responsable de departamento: *Tutores bibliotecarios formadores*, *Continuidad y seguimiento* lleva asociada la subcategoría *Apoyo metodológico no planificado*. La cuarta categoría es *Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria* acompañada por la subcategoría *Elaboración de documentos internos*. La quinta categoría es *Abandono del trabajo de titulación* (no tiene subcategorías), se relaciona con la preocupación expresada por tutores bibliotecarios y docentes con respecto a los factores que llevan a que los estudiantes abandonen el trabajo de titulación; finalmente la última categoría es *Abandono del trabajo de titulación.*

Por su parte, las categorías emergentes que surgen como consecuencia de las entrevistas a los docentes son tres, la primera es *Generar comunidad en la biblioteca* y lleva asociadas las subcategorías *Demanda docente de apoyo bibliotecario* y *Estrategias pedagógicas en los talleres impartidos por los tutores bibliotecarios,* al realizar la entrevista a los docentes se identificó que muchos de ellos echan en falta un acercamiento mayor con la biblioteca, en el que se tomen en cuenta sus necesidades de información, pero también que se realice y mantenga una vinculación con los estudiantes, esto en síntesis es generar comunidad, donde la biblioteca da acceso a la información y conocimiento, pero también ofrece un entorno propicio y motiva los encuentros. La segunda categoría emergente es *Abandono del trabajo de titulación* y se ha descrito en el apartado de tutores bibliotecarios, pero aquí se añade que los docentes manifiestan un cansancio y frustración derivado de dicho abandono que tiene causas multifactoriales. La última categoría es *Modelo educativo de la UPN* e incluye cinco subcategorías: *Metas en los seminarios de titulación, Asesoría del trabajo de titulación, Nociones del trabajo de titulación, Titulación por examen y Detección de falta de*

motivación de estudiantes en la elaboración del trabajo de titulación. Esta categoría emergente y sus subcategorías abordan la manera en que los docentes imparten los seminarios y realizan la actividad de asesoría con los estudiantes que realizan el trabajo de titulación, la cual se cruza con la noción que la propia universidad y específicamente la licenciatura tiene sobre el trabajo de titulación, cabe mencionar que se distingue una profunda diferencia con respecto a la manera en que se concibe la titulación en el EEES, tener claro esto permite identificar de manera muy clara sus características y la manera en que impacta en los estudiantes y en los propios tutores bibliotecarios.

Una vez identificadas las categorías iniciales y las emergentes de cada uno de los colectivos, es posible realizar un análisis interparticipante, para el cual se emplean procesos epistemológicos interpretativos que ayudarán en la generación y enriquecimiento de la teoría existente sobre la tutoría bibliotecaria. En este proceso, la teoría revisada en los capítulos previos es fundamental, pues es el momento donde se vincula con los hallazgos. Es decir, la teoría establecida permite recontextualizar los hallazgos al proporcionar un marco en el cual insertarlos. Con esto se busca, por un lado, comprender el funcionamiento de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero y realizar propuestas de mejora, y por otro, propiciar un desarrollo teórico que pueda ser aplicable a otros contextos.

4.2.1.3.2 Categorías finales

Para abordar las categorías finales cabe recordar lo mencionado por Morse (2005), teorizar y recontextualizar es el momento donde se realiza la organización del análisis y se formulan preguntas a los datos para crear vínculos y dar paso a la construcción de explicaciones. Por lo que como ya se adelantaba antes, la relación de las categorías iniciales y las categorías emergentes permite encontrar patrones y correspondencias significativas en la información obtenida que dan paso a las categorías finales, las cuales constituyen los temas medulares en torno a los que gira el capítulo 5.

El estudio de caso busca un relato global a partir de los relatos individuales, por lo que las descripciones cobran gran relevancia. De la fase postactiva se derivan las primeras

descripciones de las relaciones interparticipante, que lleva a comprender la experiencia de estos en el contexto donde se realizó el estudio.

En la siguiente tabla se muestran las relaciones entre las categorías finales, las categorías iniciales y las emergentes.

Tabla 5 Categorías finales

Categorías iniciales	Categorías emergentes	Categorías finales
- Estímulo pedagógico por parte de docentes para la integración de la biblioteca	- Modelo educativo de la UPN	Modelo educativo y realización del trabajo de titulación en la UPN
- Emociones en la tutoría bibliotecaria		Carencias formativas, necesidades e incentivos de los estudiantes. Incidencia de la tutoría bibliotecaria
- Difusión - Necesidades de información y alfabetización - Comunicación - Organización - Ética en la tutoría bibliotecaria - Relación de cuidado - Respaldo y apoyo institucional a la tutoría bibliotecaria	- Respaldo documental	Concepto y organización de la tutoría bibliotecaria
- Relación entre tutores bibliotecarios y docentes - Integración de las tareas bibliotecarias al currículo - Multitutoría	- Continuidad y seguimiento - Abandono del trabajo de titulación - Asesoría del trabajo de titulación - Generar comunidad en la biblioteca	Función de la tutoría bibliotecaria en la titulación
- Perfil del tutor bibliotecario - Valoración de la tutoría bibliotecaria - Desarrollo y satisfacción profesional - Espacios para la tutoría bibliotecaria	- Tutores bibliotecarios formadores - Colegio de tutores bibliotecários - Falta de personal	Perfil de los tutores bibliotecarios: valoración, satisfacción y necesidades

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla 5 las categorías finales son 5 y se describen a continuación.

- Modelo educativo y realización del trabajo de titulación en la UPN

- Carencias formativas, necesidades e incentivos de los estudiantes. Incidencia de la tutoría bibliotecaria
- Concepto y organización de la tutoría bibliotecaria
- Función de la tutoría bibliotecaria en la titulación
- Perfil de los tutores bibliotecarios: valoración, satisfacción y necesidades

Como puede verse en la tabla, hay una interrelación de categorías, derivada de los diferentes momentos del estudio de caso. Con respecto a la primera categoría final se aborda el modelo educativo y el contexto en el que ocurre la tutoría bibliotecaria, en la segunda categoría se habla de las carencias formativas y las necesidades de los estudiantes relacionadas con el trabajo de titulación. Mientras que en el caso de la tercera se analiza el concepto y la organización que sigue la tutoría bibliotecaria para llegar a todos los usuarios; la cuarta categoría se refiere a la participación de la tutoría bibliotecaria en la titulación y las funciones que puede cumplir. Por último, la quinta categoría final aborda el perfil, la valoración y la satisfacción del personal bibliotecario con la actividad tutorial que realizan.

Capítulo 5 Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados del estudio de caso, para ello se vincula la fundamentación teórica desarrollada en los primeros capítulos con todo lo aportado por los participantes; es decir, se recoge la información mediante la división por temas derivados de las categorías iniciales y las emergentes para culminar en las categorías finales.

5.1 Modelo educativo de la UPN y realización del trabajo de titulación

En este apartado se aborda la distinción entre egreso y titulación, esto se presenta para reconocer el contexto en el que los estudiantes elaboran el trabajo de titulación y en el que los docentes establecen las metas de los seminarios de titulación vinculadas a la elaboración de dichos trabajos; también se aborda el tiempo en el que se espera que se elabore y concluya el trabajo. Al tratar este tema en primer lugar, se busca identificar la manera idónea en la que los tutores bibliotecarios pueden dar apoyo a estudiantes y docentes.

5.1.1 Egreso y titulación

Al realizar el estudio de caso, se ha encontrado que la distinción que se observa en la UPN entre egreso y titulación es un aspecto relevante que condiciona y que requiere por sí mismo un estudio en profundidad, pues con ello se podrían explorar las problemáticas que se derivan de los actuales reglamentos y procedimientos de titulación, así como el impacto que tienen en la planta docente, en la formación del alumnado y en los servicios y programas bibliotecarios.

Vinculado a lo anterior, en este apartado también se realiza una exploración de las nociones que tienen los docentes del trabajo de titulación, las cuales en muchos casos están

relacionadas con su perfil investigador e impacta en las metas y objetivos que se plantean en los seminarios. La comprensión de estos aspectos permitirá plantear una tutoría bibliotecaria pertinente tanto para la elaboración del trabajo de titulación como en el proceso de titulación.

De acuerdo con el *Reglamento de Titulación* revisado en el capítulo anterior, el egreso se da cuando los estudiantes cumplen con el 100% de los créditos, mientras que la titulación ocurre cuando se cumplen dos condiciones: se han cubierto todos los créditos y también se ha realizado y defendido el trabajo de titulación. Cabe precisar que en el caso de Pedagogía y Psicología Educativa los estudiantes tienen la posibilidad de titularse por medio de la aprobación de un examen general de conocimientos.

Debido a que, en la UPN, egreso y titulación no son lo mismo, cada licenciatura y en muchos casos, también cada uno de los docentes que imparten los seminarios de titulación determinan hasta qué punto se debe avanzar en el trabajo de titulación e incluso si se va a trabajar en él o por el contrario, se ofrece a los estudiantes contenidos metodológicos con los que llevar a cabo proyectos de investigación. Al preguntar a los docentes y a los tutores bibliotecarios por esta cuestión, se les realizó previamente un breve comentario sobre cómo en el Espacio Europeo de Educación Superior el egreso y la titulación son lo mismo, puesto que el Trabajo Fin de Grado (comparable al trabajo de titulación, tiene créditos asignados, un tiempo determinado para su realización, y la elección de un tutor). El objetivo de dicho comentario era propiciar una reflexión derivada de una lógica de titulación completamente diferente a la de la UPN (y a la de muchas universidades mexicanas, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México de la cual egresaron muchos de sus docentes y tutores bibliotecarios).

Para la mitad de los docentes entrevistados conocer la no distinción entre egreso y titulación en la UPN fue una novedad, mientras que para el resto es un asunto conocido. En todos los casos la invitación a realizar la reflexión fue aceptada; y entre las explicaciones que se dieron de por qué hay una diferencia entre egreso y titulación en la UPN se habló de un modelo educativo tradicional que coloca a la licenciatura en un alto nivel de formación entre los ciudadanos, sobre esto la docente TA5C menciona:

> Que egreso y titulación no sean lo mismo creo que tiene que ver con el modelo educativo, la manera de pensar los programas. (...) hay una concepción en universidades con perfiles más tradicionales que consideran que la formación termina hasta que concluyes cuarto año. Y es entonces cuando estás preparado para elaborar un documento que te de la licencia de ejercer (TA5C).

Es decir, el trabajo de titulación se realiza una vez que se ha cumplido con la parte formativa de la titulación. Aquí cabría preguntarse si el trabajo de titulación sigue siendo un aspecto formativo dentro de la educación superior. Por ejemplo, el docente TA5C reflexiona "¿cómo puedes pedirle a alguien que salga titulado si todavía está en formación?, o sí terminó su formación, pero ¿le dio tiempo de digerir [lo aprendido]? Necesitan el tiempo de digerir un proceso para cerrar un documento, tampoco me parece tan mal". Es decir, está de acuerdo en que el trabajo de titulación se elabore una vez que el estudiante ha concluido todas sus asignaturas. En relación con esto, el docente TA3L añade:

> Creo que en México durante mucho tiempo el egreso en pregrado era una cosa muy valiosa, una forma de capital cultural muy alto y en la medida en que se fueron implementando una serie de políticas educativas de carácter global o globalizantes, esas ideas de educación fueron transformándose. Se comenzó a reconocer que el egreso no era una lógica suficiente para contribuir a esta idea de ciudadanía y proyectos de nación que se tiene. Ahora se requiere el título y el posgrado.

Por su parte, la docente TA12M profundiza en lo anterior y menciona las consecuencias negativas derivadas de dicha distinción "en el caso de las universidades públicas la titulación con un trabajo recepcional que no tiene créditos atora mucho, porque entonces el estudiante dice: yo ya terminé el 100% de créditos y a parte está el trabajo de titulación". Del mismo modo el docente TA9G menciona que el hecho de que el egreso y titulación no sean lo mismo "resulta no solamente problemático sino muy confuso para los propios estudiantes y para las familias".

En síntesis, en las respuestas que dieron los docentes sobre la distinción entre egreso y titulación se encontraron dos posiciones, una es que el trabajo de titulación de licenciatura se debe realizar una vez que los estudiantes han completado sus asignaturas, pues el trabajo es un documento valioso que habilita para la profesión, por lo que exige reflexión y

demostrar lo aprendido. Mientras que otros como la docente TA1M, retomando la reflexión del TFG que se realiza en el EEES, la menciona “en el EEES se le apuesta más a la formación que a la elaboración de un documento final y yo creo que esa es la parte que nosotros deberíamos de cuidar”. Es decir, el trabajo de titulación debería ser parte de la formación y por ende del currículo al tener créditos asignados.

Cabe mencionar que la mayoría de los profesores entrevistados también son investigadores y esto permea en gran medida la perspectiva que tienen del trabajo de titulación y la forma de trabajo que deben seguir los estudiantes, como menciona una docente “la parte formativa es muy importante para nosotras porque también hacemos investigación, no solamente damos clase” (TA5C), a lo que otra docente añade “a lo mejor también tiene mucho que ver que las expectativas de los docentes, por ejemplo, yo quiero que se gradúen ya pero no me preocupo por darles esa formación en investigación (TA1M).

En los comentarios anteriores se ve una preocupación entre los docentes que se resuelve de maneras distintas. Algunos con perfil investigador buscan transmitir a los estudiantes el interés de realizar investigaciones rigurosas, aunque ello implique en ocasiones más tiempo, por ejemplo, la docente TA9G menciona “mi formación como investigadora me ayuda mucho a motivar a los muchachos, a ofrecerles todas las posibilidades de fuentes a las que pueden acceder, llevarlos a la biblioteca y ponerlos a trabajar ahí”. Frente a esto, hay docentes que señalan que para algunos estudiantes, la investigación no es un asunto conocido y que les resulta extraña, la docente TA1M lo expresa así: “a veces, si yo les digo que los voy a formar en investigación, los estudiantes se sienten ajenos a esa tarea”. Como se ve, hay una relación entre el perfil de los docentes con la concepción que tienen del trabajo de titulación.

Los docentes en general y quienes cuentan con un perfil investigador tienen un determinado tipo de relación con la biblioteca, con los servicios y las colecciones, que buscan transmitir a sus estudiantes especialmente cuando elaboran el trabajo de titulación. No obstante, de entrada, algunos no recurren a los bibliotecarios, con respecto a esto una docente reconoce que:

> Me tardé como un año en ponerme en contacto con alguien de biblioteca (...), quizá porque desde mi propia experiencia como investigadora se me hace muy fácil resolver todo en la biblioteca, (...). Pero después, al recordar la experiencia de mi misma como estudiante y reconocer la ayuda de los bibliotecarios, fui viendo que los jóvenes necesitan tener contacto con un tutor bibliotecario, porque sus asesores de tesis no siempre les ofrecen lo que ellos necesitan en cuestiones de información (TA9G).

Es revelador el comentario que realiza la docente, puesto que al volver a su experiencia como estudiante tuvo la claridad de reconocer que el uso de la biblioteca, de sus colecciones y servicios se aprende precisamente en esas primeras investigaciones que se realizan. Por su parte, el docente TA9G menciona “se nos olvida que los jóvenes no han desarrollado la familiaridad con la biblioteca, no la tienen y que nosotros los docentes no somos bibliotecólogos y quienes conocen las bases de datos son ellos”. Otro docente añade que el uso y formación en el uso de información son aspectos distintos y por eso “yo como investigador uso la información, pero quien puede dar a los estudiantes una perspectiva de cómo hacer uso y acopio de la información son los tutores bibliotecarios” (TA7L).

Al tener presente lo anterior se abre un panorama interesante relacionado con la vinculación de la biblioteca con las áreas académicas y en el que pueden participar e incidir los tutores bibliotecarios.

Por otro lado, entre los tutores bibliotecarios también se discute la distinción entre egreso y titulación, la tutora bibliotecaria TB2G cree que “la idea es que salgan titulados, pero no hay todo el apoyo institucional ni familiar (...). Lo que más se avance en el proyecto de titulación es ganancia”. Mientras que el tutor bibliotecario TB1M considera que “es responsabilidad del estudiante, se le dan muchas oportunidades, inclusive los programas de licenciatura están consideradas para que en los últimos semestres desarrollen su proyecto. La expectativa sería que al menos las partes teóricas estuvieran desarrolladas (...)”.

Este apartado se complementa con lo que se revisa en el siguiente, pues la distinción de egreso y titulación presente en los reglamentos de titulación y las nociones que se tienen sobre el trabajo de titulación se ven reflejadas en los seminarios de titulación.

5.1.2 Metas en los seminarios de titulación

Resulta imprescindible conocer los objetivos y las metas que los docentes de los seminarios plantean con respecto al trabajo de titulación, pues permite realizar una tutoría bibliotecaria realmente vinculada con la docencia, así como dar un acompañamiento pertinente acorde a las necesidades estudiantiles.

Existen múltiples factores que hacen que los docentes se planteen a sí mismos y a los estudiantes determinados objetivos en los seminarios, como ya se advertía, entre ellos está el diseño curricular, el perfil docente, los reglamentos de titulación e incluso las concepciones que se tienen del trabajo mismo, es decir, las características que debe tener y los propósitos que debe cumplir en la formación de los estudiantes.

Es necesario precisar que hay diferencias importantes entre las respuestas que aportaron docentes de las licenciaturas en Psicología Educativa y Pedagogía, las más relevantes son que en la primera se realizan prácticas, por lo que muchas veces los trabajos están relacionados con las actividades y el contexto en que se hicieron. Mientras que en Pedagogía existen los campos de especialización, de los que se espera que emerjan los trabajos de titulación y en donde los docentes de dichos campos son los supervisores (asesores), lo que propicia un seguimiento.

Por otra parte, en los seminarios de titulación de la licenciatura en Psicología Educativa, algunos docentes mencionaron que los estudiantes deben realizar un avance importante en el trabajo mismo y otros señalan que la meta es registrar el protocolo (o el proyecto de investigación) para que en un plazo cercano al egreso los estudiantes concluyan el trabajo y se titulen. También, hay quienes reconocen que resulta muy complicado hacer avances significativos porque los propios seminarios no están diseñados para elaborar el trabajo de titulación, sino para dar las bases metodológicas del ámbito de estudio. Por ejemplo, con respecto a las metas referidas al trabajo de titulación en el seminario el docente TA3L expresa:

> Las metas del séptimo semestre es que puedan delimitar el objeto de estudio, que puedan plantear el objetivo general y los específicos en su trabajo recepcional. Que tengan un claro planteamiento de problema e idealmente un avance sustantivo en ese problema. En el octavo semestre me interesa que tengan un estado del arte nutrido para que así terminen con un buen estado del arte en el octavo semestre.

Otro docente, también de Psicología Educativa menciona: “se supone que [la meta] es concluir un trabajo de titulación. En este momento estamos en un proceso de revisión porque no necesariamente se logra ese objetivo porque no todos los estudiantes deciden cerrar con un trabajo y eligen otra forma de titulación” (TA6L). Otra docente añade que pese a que la meta es egresar con el trabajo de titulación registrado para que en seis meses lo terminen y se gradúen “ya vimos que está mal planteado ese asunto porque no concluyen así, además tienen el retraso de las materias reprobadas, de las no cursadas y el servicio social” (TA1M).

Por su parte, la docente TA10R explica que derivado del diseño de los seminarios y de las metas que se plantea cada docente, hay un debate al interior de la licenciatura en Psicología Educativa sobre el papel que deben cumplir los seminarios de titulación, puesto que no están diseñados para elaborar el trabajo, sino como se mencionaba antes, para dar una formación en metodología de la investigación, precisa:

> Indirectamente apoya procesos de titulación (...). Los seminarios metodológicos no están diseñados para titulación porque no todos quieren titularse por tesis (...). Oficialmente existen otras modalidades, respetando esas opciones no puedo exigir que todos hagan tesis, pero todos deben hacer un trabajo documental.

Como se ve, la elaboración del trabajo de titulación en los seminarios de titulación es un asunto complejo relacionado con distintos aspectos, entre ellos el diseño curricular, por ello la docente TA10R manifiesta:

> (...) si estuviera en mis manos haría un cambio al programa, estar haciendo desde la primera parte la investigación, definir un problema y luego ir avanzando hasta hacer la documentación de un marco referencial y darles este grado de dificultad a lo largo de la carrera y no zorrajarselos al final.

En esa misma línea, el docente TA7L, abona a la discusión y señala que la dificultad de que en los seminarios se pueda elaborar el trabajo de titulación es porque:

> No se han desarrollado líneas de generación y aplicación del conocimiento (...) donde haya profesores en cada una de estas líneas que hayan desarrollado claramente planteamientos teóricos y metodológicos, donde los estudiantes puedan fácilmente incorporarse. Porque muchos de los problemas iniciales que tienen los estudiantes son la delimitación del objeto de estudio y estarían resueltos en gran medida si se enfocaran en la parte operacional (TA7L).

El comentario se refiere a la necesidad de conformar líneas de investigación, que en la práctica podrían ser similares a los campos que se tienen en la licenciatura en Pedagogía. En otro comentario, el mismo docente señala que:

> (...) para poder garantizar que al terminar el octavo semestre los estudiantes estén más allá del 70% del avance de tu trabajo de titulación, deberíamos reformar las condiciones bajo las cuales se desarrolla ese trabajo y la perspectiva de lo que se quiere desarrollar. Pero eso implica modificación en la organización de las áreas, modificaciones curriculares, porque lo más fácil e injusto para los estudiantes es decir que llegan sin las características necesarias para que el profesor pueda titularlo (TA7L).

Como se mencionó en párrafos anteriores, las metas referidas al trabajo de titulación en los seminarios, está dictado también por las concepciones que los docentes tienen del propósito que deben cumplir los trabajos de titulación en la formación de licenciatura. Entre las respuestas dadas por los docentes de Psicología Educativa sobre este tema está que:

> No es un documento cualquiera, debe tener una estructura y normas, emplea citas, utiliza el discurso del otro para crear el propio, tiene un cierre, una conclusión e incluye referencias (esto crea muchos problemas porque no lo hicieron antes) (...). No van a hacer el gran descubrimiento, van a hacer un trabajo con todas las reglas que se les requiere (...) (TA1M).

Para el docente TA3L el trabajo de titulación, al que se suele llamar indistintamente tesis, es “el primer documento que realizas como profesional y el último que realizas en tu carácter como estudiante. Y que permite desarrollar una serie de habilidades importantes para la formación en Psicología Educativa” (TA3L). Otros docentes ponen énfasis en el interés y pasión que debe despertar en los estudiantes la temática y el objeto de estudio elegido, así una docente asegura que el trabajo de titulación es:

> (...) un documento académico, en donde el estudiante desarrolla un proceso investigativo sobre determinado fenómeno de su interés (...), inicia desde elegir y encontrar un objeto de estudio hasta lograr desarrollar un diseño metodológico que permita profundizar en ese objeto de estudio o generar propuestas de intervención (TA6L).

La pasión por el tema no necesariamente está vinculada a resolver una problemática socioeducativa, sino a describirla cuidadosamente, como explica la docente TA10R “la tesis de licenciatura es describir la situación y si se quiere hacer una intervención se detecta una problemática, las estrategias que puedan funcionar y se avanza en eso”.

Además de lo anterior, como señala el docente TA7L, la realización del trabajo de titulación es una oportunidad para detectar las necesidades estudiantiles:

> Se debería poner más énfasis en hacer una detección de necesidades, habilitarlos [a los estudiantes] para detectar problemas y saber cómo abordarlo, ayudados con la literatura (...). Encontrar los problemas de sus prácticas profesionales, y no tratar de encontrar los problemas teóricos metodológicos (TA7L).

Cabe mencionar que debido a que en la licenciatura en Psicología Educativa los estudiantes deben realizar prácticas, muchos de ellos elaboran su trabajo de titulación vinculado con el contexto de las prácticas, puesto que en principio las eligieron porque tenían un interés en el tema y el contexto; por ello la docente TA1M menciona: “yo he vinculado su proyecto con las prácticas profesionales, empiezan a pensar ¿de qué voy a hacer la tesis? Y yo les digo, el tema ya está ahí” (TA1M). En contraparte, el docente TA7L considera que las prácticas no siempre facilitan la elaboración y avance del trabajo de titulación, sino que se suma al resto de desafíos que los estudiantes deben superar para titularse, explica:

> A pesar de que se ha intentado tener en la maya curricular el espacio para desarrollar la tesis, vemos que no es suficiente. En el caso de Psicología Educativa me parece que lo que complejiza este esfuerzo es que además de los seminarios de titulación están las prácticas profesionales. Entonces el estudiantado dedica dos días de la semana, seis horas a estar en un escenario de prácticas profesionales, que es muy demandante, en tiempo, esfuerzo, energía. Y al mismo tiempo se les exige avances en el desarrollo de la tesis (TA7L).

Como se ve, para los docentes hay numerosos factores a considerar cuando se habla de la elaboración del trabajo de titulación y los cuestionamientos son constantes, como menciona la docente TA10R:

> Hay posturas muy distintas que me gusta tomar en cuenta ¿por qué una licenciatura les pide una tesis si no los formaste para eso a lo largo de la licenciatura? Ya terminaron todos los créditos, tienen un promedio que salgan y tengan su título. Por otra parte, lo he vivido, para mí no hay nada más formativo que hacer una tesis.

Pese a todas las diferencias anteriores, los docentes coinciden en que el trabajo de titulación es formativo porque "facilita el saber hacer, leer, escribir y aprender a organizar que les permita aproximarse a una necesidad. Revisar la literatura, plantear el problema, plantearse el objetivo, diseñar la estrategia, informar" (TA2P). Así mismo, como menciona el docente TA7L "existe consenso entre los académicos que los estudiantes deben producir un producto académico de ciertas características, eso tiene bondades para generar habilidades de análisis, comunicación, síntesis, redacción, creemos que eso es valioso y no debería desaparecer".

Por su parte, en el caso de la licenciatura en Pedagogía, cada año se realiza una presentación de los campos, es decir, de las áreas de pre especialización, en la que los estudiantes tienen la oportunidad de ver las áreas de especialización, los abordajes, los perfiles docentes de quienes integran el campo, y también pueden conocer las dinámicas de trabajo que tienen, así como los objetivos y metas que persiguen. La importancia de los campos es que se han vinculado con la titulación porque "cuando los estudiantes eligen inscribirse en las opciones de campo son temas que ellos eligen para su trabajo de titulación" (TA19).

Por ejemplo, entre las metas que se tienen en los seminarios de los campos de Pedagogía en relación con el trabajo de titulación están:

> Despertar en los estudiantes la inquietud por la investigación (...). La licenciatura tiene varias modalidades de titulación y hay diferentes expectativas. Lo que pretendemos es que adquieran el gusto por la investigación. La meta concreta (...) es un protocolo de trabajo de titulación (TA4C).

En el caso de Pedagogía, los docentes y asesores del campo son los mismos por lo que:

> Séptimo y octavo son un contínuo (...) lo que se hace en un primer momento es unificar criterios del proceso de investigación y de intervención educativa para crear proyectos de investigación que es la primera parte (...) y la segunda es que sepan elaborar, presentar, analizar y discutir críticamente el proyecto de titulación, (TA5C)

De acuerdo con la conformación de los campos, y dependiendo de su estructura interna, existe la posibilidad de que en séptimo se realice la asignación de asesores del trabajo de titulación a los estudiantes, en otros casos ocurre en el octavo semestre. La docente TA5C explica "en el octavo semestre, en las primeras semanas ya se asignan asesores de tesis, que van a llevar un trabajo más puntual para llevar a cabo el proyecto, y para ese segundo semestre se empieza a desarrollar el capitulado". La docente señala la ventaja que tiene realizar la asignación de los asesores al inicio del octavo semestre y es que:

> (...) la responsabilidad se empieza a decantar no solamente en el seminario sino en la asesora. Eso facilita a los y las estudiantes que avancen y ayuda a que tengan un trabajo más dirigido para que sepan cómo realizar sus búsquedas, porque es el momento en que también hay más trabajo en solitario y hay más interacción con los materiales de consulta.

Siguiendo lo anterior, la docente TA12M refiere: "la dirección de tesis que tengo está engarzada con el seminario de tesis que tiene otro profesor del campo y con los elementos teóricos y metodológicos".

A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes de manera individual y grupal como campo, reconocen que no siempre se logra llevar a término un trabajo de titulación, pues se encuentran con diversas situaciones que no son fáciles de sortear. Un docente comparte su experiencia y explica:

> La idea es que en octavo semestre entreguen al menos un capítulo o dos. (...) desafortunadamente los jóvenes llegan con déficit de hábito, no siempre saben leer, cómo buscar la información, esta semana lo que hicimos en el octavo semestre es impartirles una semana de curso ordinario y una semana de investigación. Vamos teniendo resultados, así cada profesor se hace responsable de sus cinco, seis tesistas y trabaja semanalmente con ellos (TA9G).

En el contexto de los campos de la licenciatura en Pedagogía hay diferentes concepciones sobre los trabajos de titulación, así hay quien reconoce que “los trabajos de licenciatura son bastante accesibles, no son los grandes trabajos y en lo particular me la paso diciendo que hagan de cuenta que es como hacer tres o cuatro trabajos escolares bien hechos” (TA11R). Otro docente especifica los elementos que deben tener los trabajos:

> Primero el alumno tiene que hacer una revisión bibliográfica de cuestiones metodológicas (...). Luego la parte teórica depende del tema de investigación de cada estudiante, son temas distintos. En la parte metodológica hay similitudes porque son proyectos de investigación cortos, en el sentido de que es una licenciatura, pero al final es una rigurosidad igual (TA12M).

Algunas de las expresiones de los docentes están en la línea de que con el trabajo de titulación los estudiantes no van a hacer el gran descubrimiento, pero debe haber rigor en su realización, el docente TA2P, lo expresa del siguiente modo:

> Es difícil hacer una revisión exhaustiva y no detectar alguna idea literal tomada de la red, yo a eso no lo llamo plagio, es más bien desconocimiento, no saben bien cómo hacerlo todavía. Busco que logren comprender la relevancia de hacer una intervención o investigación (...) y se enriquezca la disciplina (...). No se espera que en un trabajo de licenciatura se realice la gran reflexión teórica, pero sí en el saber hacer.

Pese a que en Pedagogía hay una organización que permite centrarse en un área de especialidad y tener un grupo de docentes que trabajan de manera coordinada es necesario recordar que en el reglamento de titulación y el instructivo de titulación de la licenciatura, no se indica que la elaboración del trabajo deba desarrollarse en los seminarios de titulación. Sobre esto los docentes sentencian:

> Aunque el objetivo que está planteado es desarrollar el trabajo de tesis y concluirlo, en realidad es un objetivo demasiado ambicioso, es muy difícil que en un año escolar las chicas puedan iniciar su tesis y concluirla. Por lo que yo ajusto el objetivo y les digo que por lo menos el 70% lo podemos desarrollar a lo largo de los dos cursos (TA2P).

El mismo docente agrega que su tarea en el seminario es “generar las condiciones para que avancen, pero sí les planteó que la terminarán una vez que egresen de la universidad. Me parece necesario que establezcamos que en el curso no se termina” (TA2P).

Como se ve, pese a la importancia que se le concede al trabajo de titulación, hay muchos factores que llevan a que no siempre se logren los objetivos planteados en los seminarios. Por eso, a los estudiantes también se les pidió que describieran cómo es el trabajo que realizan en los seminarios de titulación. El objetivo de esto ha sido comprender cómo lo perciben, y así encontrar una manera pertinente en que los tutores bibliotecarios pueden colaborar tanto con docentes como con estudiantes.

A excepción de dos estudiantes que dicen que en el seminario no han desarrollado nada referente al trabajo de titulación, el resto de los encuestados menciona diversas actividades, entre las que se encuentra la elaboración de un proyecto de investigación que parte de la elección de un tema, la metodología a seguir y el tipo de documento que se pretende elaborar, que en el caso de Psicología Educativa como se dijo suele estar vinculado a las prácticas. Reportaron que a lo largo del semestre se realizan revisiones, correcciones, observaciones y recomendaciones de bibliografía, por ejemplo, entre los comentarios exactos está que la forma de trabajo en los seminarios es “siempre de retroalimentación y de constantes cuestionamientos” o, “por medio de correcciones en el documento, y la recomendación de trabajos [fuentes de información] para obtener más información”.

Los estudiantes hablan de sesiones personalizadas, algunos las reciben de manera semanal, otros quincenal y otros mensual. Por ejemplo, uno de los estudiantes menciona que el docente “explicó la forma de trabajar, metodológicamente avanzábamos, se solicitaba por capítulos las entregas. En términos de redacción había retroalimentación básica”, otro estudiante menciona que el profesor de seminario “acompaña acercándonos diversas lecturas que puedan darnos luz para buscar la metodología, además de acompañarnos en la elaboración de cada capítulo de tesis, contamos con su apoyo, con su dirección, sus opiniones, sin restarnos autonomía”. En el mismo sentido otro estudiante menciona que el docente “enseña las partes que debe tener el proyecto de investigación y cada uno presenta los avances de su tema cada semana. Hacemos los objetivos, el problema y luego vamos armando el estado del arte. Algunos nos retrasamos porque no tenemos claro el tema”.

Entre las respuestas que aportan los estudiantes se reconoce el constante aprendizaje que deben tener en diferentes sentidos, comenzando con la metodología propia de los trabajos de titulación, y un aspecto que merece atención es la importancia que se concede al protocolo de investigación, un estudiante señala: “vamos avanzando en el desarrollo del protozoo [sic] de investigación para registrarlo. Espero que al salir tenga al menos el 60 por ciento de avance”. Sobre el protocolo también llamado proyecto de investigación, otro estudiante menciona “en clase vemos los aspectos generales para elaborar un proyecto de investigación, debemos elegir una de las opciones y después cada uno va haciendo los avances”, otro ejemplo de esto es: “nos enseña a plantear y delimitar la investigación para elaborar el protocolo. La idea es registrarlo al terminar el octavo semestre”. Cabe resaltar que la mayoría de las respuestas reflejan el énfasis que se da al protocolo de investigación; por lo tanto, el trabajo de titulación como tal se iniciaría una vez que se ha egresado.

5.1.3 Tiempo estimado para la titulación

Considerando los dos puntos anteriores, resulta importante conocer el tiempo en que se espera que los estudiantes elaboren y concluyan el trabajo de titulación, ya que formalmente la tutoría bibliotecaria se mantiene por un año, el correspondiente al séptimo y octavo semestre. Sin embargo, puesto que como se ha visto, el trabajo muchas veces se realiza y concluye una vez que los estudiantes han egresado, de manera informal la tutoría bibliotecaria se mantiene por un periodo de tiempo indefinido e incluso en algunos casos se retoma tras haber pasado un tiempo, tal como señala la tutora bibliotecaria TB2G:

> (...) la tutoría se da por un año, un ciclo escolar, pero de manera informal, como en el egreso no está predeterminado que se vayan titulados [los estudiantes], pues puede proseguir. Hay quien suspende porque se meten a trabajar, otros continúan y la tutoría sigue (TB2G).

Por este motivo se les preguntó por el tiempo estimado para la conclusión del trabajo y la titulación, lo que derivó en análisis aportados por los propios docentes y los tutores bibliotecarios sobre las condiciones que viven muchos estudiantes cuando egresan, incluidas las circunstancias familiares y económicas, en las que se profundiza en el siguiente apartado.

De acuerdo con un docente de Psicología Educativa, el tiempo de elaboración y conclusión es de “entre un año y nueve meses” (TA2P), otra docente de la misma licenciatura respondió: “yo esperaría a un año después de que egresen. Para mí es lo ideal, lo cierto es que suelen tardar más e incluso abandonan su proyecto de tesis” (TA3L). Y una docente más reconoce:

> (...) en realidad el tiempo no lo marco, les digo que el proceso puede ser bien rápido si ellos son metódicos y puede ser largo si no son organizados, si no se dan la oportunidad de hacer un trabajo diario, puedo decir en mi experiencia que he logrado que estudiantes concluyan un muy buen trabajo en seis meses (TA6L).

Como se ve hay diferentes estimaciones e incluso hay quienes reconocen que el tiempo para concluir es relativo, tal como menciona la docente TA10R:

> El tiempo para concluir es muy relativo, llevo un registro de todos los estudiantes a los que he asesorado (mes y año en que comenzaron), el proceso, el registro y luego la fecha de su examen. Es ahí cuando termina nuestro vínculo oficial, es tan relativo. No puedo encontrar un punto medio (TA10R).

Por su parte, una docente de la licenciatura en Pedagogía menciona que “una vez que egresaron de la opción de campo yo les digo que tengo un compromiso con ellos de un año y no más” (TA5C), de la misma licenciatura el docente TA12M calcula que “un alumno que logra terminar en tiempo y forma se tardará un año. Un alumno promedio se puede tardar hasta tres años” y añade que a pesar de que “un proyecto de licenciatura no debe llevar más de un año, nadie lo cumple. En mi carrera de profesora ha sido un porcentaje del 10% el que se titula en un año” (TA12M).

Uno de los docentes entrevistados reconoce que tanto en Psicología Educativa como en Pedagogía y “seguramente se da en otras licenciaturas, a medida que los estudiantes egresan, les cuesta más regresar [a la universidad] para realizar el trabajo de titulación” (TA4C). Por todo esto, explorar lo que ocurre con los estudiantes y sus trabajos de titulación una vez que egresan es una cuestión fundamental, porque como se mencionó al principio, plantea discusiones que cruzan políticas educativas nacionales, procesos históricos educativos, reglamentos de titulación institucionales, necesidades y condiciones

estudiantiles, así como exigencias profesionales. Además, de manera concreta involucra la propia labor de los tutores bibliotecarios que cae en una ambigüedad con respecto al tiempo que se va a dedicar al estudiante en cuestión. Pues cada año le serán asignados nuevos estudiantes que se acumularán con los que ya han egresado pero que aún no se han titulado.

Cabe mencionar que en el diseño de la tutoría bibliotecaria como programa no se tenía considerado (y tampoco dimensionado) atender a estudiantes egresados. Sin embargo, como el responsable de departamento menciona “nosotros atendemos a los egresados cuando quieren retomar su trabajo de titulación, se les asigna un tutor y comienzan a trabajar en conjunto con el asesor de tesis” (RD).

Es decir, la tutoría bibliotecaria, aunque no fue diseñada así, en la práctica atiende a estudiantes que ingresan al séptimo y octavo semestre, así como a los egresados que continúan, retoman o inician su trabajo de titulación, “el programa de tutoría cubre como tal la parte formal de la educación, pero también si alguien ya ha terminado, si ya no están inscritos formalmente también se le sigue dando, por si no se enteró o no se acercó antes” (TB2G). Aunque en cada caso puede haber variantes otro tutor bibliotecario añade “el acompañamiento dura dos semestres, pero se realiza hasta la defensa (...). Un estudiante se titula al año o dos años de haber egresado en el mejor de los promedios. En el mayor hasta en 4 años” (TB1M).

Por otro lado, la tutoría bibliotecaria para los estudiantes egresados se realiza a petición del estudiante o del docente que supervisa el trabajo. En palabras de los tutores bibliotecarios “un estudiante egresado puede ir de manera independiente a solicitar tutoría bibliotecaria, pero debido al contacto que tenemos con muchos profesores son ellos mismos quienes los envían” (TB2G).

Para los docentes y los tutores bibliotecarios son bien sabidas las condiciones socioeconómicas de la mayoría de los estudiantes que acuden a la UPN y lo que les supone mantenerse en la universidad, pero aún más obtener la titulación. Por esto, es necesario detenerse en la exploración que realizan los docentes y tutores bibliotecarios sobre los aspectos que causan el retraso en la elaboración del trabajo y por ende la titulación.

Al hablar de egreso cabe recordar el concepto de *contrato psicológico* y las consecuencias que tiene su ruptura, dada a partir de no encontrar más apoyos de la institución, que lleva a que los estudiantes no sostengan el compromiso y el esfuerzo y por lo tanto abandonen su trabajo de titulación. En este sentido, es fundamental entender la tutoría como parte de una red que puede propiciar la pertenencia, ser un amortiguador y un apoyo social que ayude a los estudiantes a mantener el esfuerzo y el compromiso.

Es necesario realizar la exploración de aquello que causa el retraso en la titulación, porque para los propios docentes muchas veces el trabajo invertido en los seminarios no se ve reflejado en un documento de titulación y cuando se da el caso de que también son los asesores el impacto es aún mayor. Con respecto a esto, la docente TA12M menciona “muy pocos terminan a los seis meses de haber egresado (...), en general tardan y es un trabajo titánico del asesor porque es luchar contra mil cosas que ellos [los estudiantes] están enfrentando para lograr cerrar su investigación” (TA12M).

Otra docente reconoce que ha tenido estudiantes que vuelven a la universidad tras mucho tiempo de haber egresado, “me han llegado estudiantes de hace diez años o doce y resulta muy complicado, incluso es una decepción a veces, porque se llega a registrar el proyecto y luego ya no regresan y se pierde el contacto” (TA4C).

Aquí, es necesario señalar un aspecto relevante y es que los estudiantes que han respondido al cuestionario son quienes actualmente reciben tutoría bibliotecaria y están matriculados en alguno de los seminarios de titulación. Por lo tanto, resulta indudable la importancia que tiene realizar investigaciones que se enfoquen en los estudiantes egresados que no han logrado titularse, para explorar las condiciones que los frenan y las necesidades formativas que tienen en relación con el trabajo de titulación. Especialmente porque, de acuerdo con las respuestas de los docentes, los problemas para la titulación son sistemáticos, es decir, se repiten año con año.

La pregunta persiste: ¿cuáles son los motivos que impiden a los estudiantes que elaboren y concluyan su trabajo de titulación? Esto se exploró en el estudio de caso y se da cuenta de

las respuestas en el siguiente apartado, donde se abordan las carencias formativas, los desafíos personales a los que se enfrentan los estudiantes para concluir el trabajo de titulación, pero también las motivaciones para finalizar.

Por otro lado, aunque en términos generales tanto en Psicología Educativa como en Pedagogía se busca encaminar a los estudiantes en la elaboración del trabajo de titulación, los docentes entrevistados mencionan que no se puede olvidar que hay más opciones de titulación, entre ellas el examen general de conocimientos. Uno de los docentes menciona:

> En los seminarios de titulación tenemos que ser abiertos a que haya estudiantes que tengan la posibilidad de elegir la modalidad de titulación por examen general de conocimientos, o hacer una tesis. Cosa que yo nunca promuevo en mis clases porque sé que hacer una tesis es altamente formativo (TA10R).

En relación con esto, otra docente menciona que “hay muchos alumnos que se gradúan con el examen general de conocimientos y entonces ya no le dan tanta importancia al trabajo escrito” (TA1M); otro docente agrega: “hay chicas que tienen el trabajo de titulación muy avanzado y se inscriben al examen, cuando se inscriben dicen: lo primero que salga. Optan por ambas posibilidades y regularmente con el examen es más rápido” (TA2P). Para algunos docentes entrevistados el que muchos estudiantes no consideren realizar el trabajo de titulación, y opten por el examen representa una limitante en los seminarios, uno de ellos menciona:

> (...) si fuera la única probablemente más chicas se involucrarían en la tarea. Muchas toman la asignatura porque es obligatoria, pero siempre están pensando en las otras opciones de titulación. Quienes realmente se involucran son alrededor de la mitad en mi asignatura y en la licenciatura [Psicología Educativa] (TA2P).

Un docente de Pedagogía enfatiza que “con el examen generalmente se titula el 20% de la generación que egresó en 2022, mientras que con tesis a lo sumo el 4%. Muchas chicas se titulan por examen, a pesar de eso tenemos un rezago de 800 personas que no se han titulado” (TA2P).

Pese a las cifras anteriores, uno de los docentes tiene claro que “quienes se han titulado con examen y quienes se han titulado con la elaboración del trabajo recepcional es diferente, los últimos como que le dan un valor al trabajo que han hecho y se sienten orgullosos” (TA4C). Sin duda, hay una satisfacción asociada a la elaboración y conclusión del trabajo de titulación y por esto y porque la elaboración del trabajo de titulación forma en investigación, es que la tutoría bibliotecaria debe responder de una manera acorde a las necesidades estudiantiles, incluidas las de índole académico y personal.

Las discusiones planteadas a lo largo de este apartado fruto de las respuestas de los participantes del estudio de caso, muestran que hay un interés porque los estudiantes de la UPN terminen su carrera con un alto grado de formación, de ahí que sea necesario entender las prácticas educativas que se tienen en la universidad, el diseño curricular y los reglamentos que llevan a que egreso y titulación sean dos cuestiones distintas. Con todo, lo que resulta evidente para todos los actores, es que la realización de un trabajo de titulación es altamente formativo, por lo que es del todo necesario mejorar las condiciones bajo las cuales se realiza.

Por supuesto, los tutores bibliotecarios, no siempre participan de los debates sobre la política educativa de la UPN, pues su formación y actividad profesional no está encaminada a ello, pero el acompañamiento que brindan a los estudiantes y la cercanía que tienen con los docentes por medio de la tutoría bibliotecaria ha posibilitado que sean uno de los actores presentes en los procesos de titulación y por lo tanto muestren un interés en ello, así como en sus carencias formativas y los desafíos personales a los que se enfrentan.

5.2 Carencias formativas, necesidades y motivaciones de los estudiantes. Incidencia de la tutoría bibliotecaria

Como bien se sabe, la realización de un trabajo de titulación es un desafío no solamente académico, sino también vital, identitario y afectivo, por esto, para los docentes está claro que puede generar angustia en los estudiantes. El componente emocional, como se vio en capítulo 3, está vinculado a las metas académicas, profesionales y sin duda personales, por lo que los estudiantes perciben que en la elaboración del trabajo de titulación se juegan no sólo todo por lo que han trabajado a lo largo de su formación, sino también su futuro.

5.2.1 Carencias formativas relacionadas con el trabajo de titulación

Los estudiantes que cursan el 7º y 8º semestre están en su último año de formación universitaria y, además, van a dar los primeros pasos en la realización de su trabajo de titulación. Por este motivo se les preguntó cuáles son las carencias y dificultades que enfrentan a nivel académico y personal en relación con el trabajo de titulación; para entender hasta qué punto es necesario dar un giro en los servicios bibliotecarios e incorporar el acompañamiento, mientras que a la vez se identifican nuevos aspectos a los que pueda responder la tutoría bibliotecaria.

Todos los docentes entrevistados coinciden en que una gran parte del alumnado llega al 7º y 8º semestre arrastrando serias deficiencias académicas de los semestres anteriores, e incluso de la educación básica, que de no ser identificadas y paliadas impactan de manera negativa en la elaboración del trabajo de titulación e incluso pueden hacer que resulte un desafío insalvable que les impida titularse y por lo tanto no logren desempeñarse como profesionistas.

Entre las carencias de los estudiantes, detectadas por los docentes se identifican cuatro: uno, la lectoescritura académica; dos, la falta de habilidades de análisis y síntesis; tres, el desconocimiento del manejo de información y cuatro, la falta de motivación y hábitos de estudio, que podría considerarse parte de los aspectos personales.

Mientras que al preguntar a los estudiantes por las carencias que reconocen en sí mismos en relación con la realización de su trabajo de titulación mencionaron seis: la lectoescritura académica, el desconocimiento del manejo de información, el desconocimiento de metodologías de investigación, el análisis y síntesis, el empleo de estilos de citación, y también la falta de presencia docente. Por su parte, los tutores bibliotecarios coinciden en que las principales dificultades de los estudiantes son la lectoescritura académica, el empleo de estilos de citación y el manejo de información.

Como se ve, los tres colectivos coinciden en las carencias académicas que tienen los estudiantes, las cuales por sí mismas representan desventajas y además, tienen un impacto

negativo en la respuesta emocional hacia la elaboración del trabajo de titulación, esto se verá más adelante al establecer la relación con los desafíos personales que viven los estudiantes. En conjunto se puede hablar de las siguientes:

- Lectoescritura académica
- Metodología de la investigación
- Análisis y síntesis
- Manejo de información académica
- Empleo de estilos de citación
- Falta de personal docente para fortalecer el apoyo a los estudiantes

Los cinco primeros puntos pueden agruparse en dos grupos, en el primero la tutoría bibliotecaria tiene acciones indirectas e incluye la lectoescritura, el análisis y síntesis y la metodología de la investigación. En el segundo grupo la tutoría bibliotecaria tiene acciones directas e incluye el manejo de información y el empleo de estilos de citación. Mientras que, con respecto al último punto, la tutoría bibliotecaria únicamente puede señalarlo, ya que la falta de personal docente se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes, por ejemplo, cuando responden que tienen "dificultad para comprender aspectos metodológicos y no tener un acompañamiento". La falta de personal docente es percibida por los estudiantes como falta de apoyo y lo expresan así: "falta de una asesoría adecuada", "no contar con un buen asesor y retardarme", hay quien menciona que "un desafío es la poca disponibilidad de mi asesor de tesis para tener retroalimentación".

Al considerar lo anterior, se hace necesario revisar el dispositivo institucional del que se hacía mención en el capítulo dos y que se refiere a todas las prácticas e infraestructura que las universidades tienen para apoyar la elaboración del trabajo de titulación y por ende la formación de los estudiantes. En donde se incluye contar con una base de docentes suficiente para atender las necesidades estudiantiles, que también favorezca un mayor involucramiento tanto de docentes como de asesores (supervisores).

Resulta evidente que hay un encadenamiento de carencias y necesidades formativas de los estudiantes y no pueden excluirse unas de otras pues se impactan mutuamente, en este caso es claro que la lectoescritura, el análisis y síntesis, el manejo de información y el empleo de estilos de citación tienen una fuerte relación. Por lo que no es de extrañar que la elaboración de un trabajo de titulación represente para los estudiantes un reto a todos los niveles y que por esa razón requieran mayor atención docente y acompañamientos adicionales. A continuación, se describen los cinco puntos de los dos grupos.

I. Acciones indirectas de la tutoría bibliotecaria

Se considera que la tutoría bibliotecaria por medio del acompañamiento y seguimiento que realiza lleva a cabo acciones que impactan más allá de lo concerniente al manejo y uso de la información, sin embargo, dado que el personal bibliotecario no está formado para incidir en dichas carencias académicas como la lectoescritura, la metodología de la investigación y el análisis y síntesis (propios del ámbito educativo y pedagógico), las acciones que realiza las lleva a cabo de la mano de los docentes y asesores, por lo que tiene un impacto indirecto.

A. Lectoescritura

Para los docentes es evidente que dichas carencias académicas presentes en los estudiantes son el resultado de problemas estructurales, entendiendo con esto que el sistema educativo mexicano tiene deficiencias, como expresa una docente: “el problema viene de los niveles anteriores, platicábamos profesores de los primeros semestres. En primero [los estudiantes] están aturdidos con tantas cosas por leer. Difícilmente entienden cosas básicas” (TA10R). Esto se recrudece porque como menciona el docente TA4C “los planes de estudio [de las universidades] obvian las habilidades básicas que se van desarrollando en la educación básica por considerar que ya las poseen”, además, hay “docentes que en el proceso de formación no los leen y eso de copiar y pegar se deriva de que no hay seguimiento de estudiantes en los semestres previos” (TA5C).

Por su parte, otro docente recalca que los estudiantes “tienen pocas habilidades para leer y escribir el tipo de textos expositivo-argumentativo, no los elaboran, aunque en el perfil de la licenciatura y varios cursos se enfatiza” (TA2P). Aunado a esto el docente TA2P explica que el tratamiento que los estudiantes suelen dar a los documentos académicos es: “identificar las ideas principales de los textos con los que van a elaborar su trabajo y copiarlos textualmente. La mayor dificultad es romper esa forma que les ha funcionado”, en ese mismo sentido la docente TA4C agrega, “cuesta que escriban ellos mismos, sin hacer tantas referencias en una página, o muchas citas” (TA4C).

De acuerdo con otro docente, cuando los estudiantes “no han desarrollado habilidades de escritura, les es complicado desarrollar una escritura propia. Están más habilitados y acostumbrados a los resúmenes y a que los autores hablen por ellos” (TA7L). Y por supuesto, las deficiencias en la lectoescritura implica que haya otras carencias, sobre esto la docente TA11L señala: “les cuesta mucho la escritura, leer, participar (...), tienen faltas de ortografía, reflejar por escrito reflexiones, pensamientos”.

Para los propios estudiantes lo anterior es claro y admiten que la lectoescritura es uno de sus grandes desafíos, uno de ellos lo expone de la siguiente manera: “me gusta la redacción, pero en ocasiones me sucede que comienzo a confundir ideas y pierdo el hilo de los párrafos, tengo que releer todo y comenzar de nuevo”; otro añade, “aunque tenga el material y referencias para trabajar, en ocasiones me ha costado trabajo encontrar las palabras para conectar o plasmar las ideas sin copiar lo mencionado por el autor”. Otra estudiante habla de la naturaleza de los textos, y menciona la dificultad que le supone “acercarme a una diversidad de autores "filosóficos", comprenderlos ha sido un reto importante para mí”.

Pese a que la tutoría bibliotecaria no se centra en desarrollar la lectoescritura en los estudiantes, de manera indirecta impacta en ello, prueba de esto es lo que mencionan tutores bibliotecarios y docentes. Por ejemplo, la tutora bibliotecaria TB2I explica “otra cosa en la que me ha tocado apoyarles [a los estudiantes] es hasta en la redacción (...), hace poco tuve un chico que en la redacción estaba muy mal y también tuve que apoyarlo un

poquito en eso, aunque ciertamente esa no es parte de los tutores". Del mismo modo la tutora bibliotecaria TB3I explica "en estricto sentido, apoyar a los estudiantes en la redacción no está incluido en las funciones del tutor bibliotecario, pero a veces uno termina apoyando en eso (TB3I). Esto ocurre porque es inevitable mirar la redacción cuando se revisan las citas y referencias, la tutora añade:

> Cuando ya están por entregar la tesis a los revisores, una de las cosas que más me han agradecido es apoyarles con la revisión final de las citas y referencias (...), incluso a veces por WhatsApp, hasta en la noche me mandan una duda, dicen: por favor, maestra, tengo una duda ayúdeme. Valoran el apoyo que se les da incluso fuera del horario de trabajo (TB3I).

Hay estudiantes que hablan del trabajo que realizan con sus tutor bibliotecarios en donde se vincula el manejo de información con la escritura académica, al respecto explican: "hago una cita, generalmente estamos una hora, me revisa si están bien las citas. Por lo que lee lo que llevo escrito, además también me da consejos para escribir".

Por su parte para los docentes que han enviado y acudido con sus estudiantes de manera regular con los tutores bibliotecarios, hay un cambio positivo en los textos, uno de ellos menciona "no todos los estudiantes tienen las mejores habilidades de lectoescritura y de alguna manera también hemos recibido apoyo en ese sentido, de cómo integrar, redactar, haciendo un uso adecuado de las citas a lo largo del texto" (TA6L).

B. Análisis y síntesis

De acuerdo con los docentes, la carencia de habilidades de lectoescritura está vinculada a la falta de habilidades de análisis y síntesis que constituye una de las grandes preocupaciones de la comunidad estudiantil. El docente TA3L sentencia "muchas veces me toca ver a estudiantes que son analfabetas funcionales, y eso es lo feo, es decir, sí saben leer y escribir, pero no saben platicar, comentar, reportar eso que leyeron. Es la mayor limitación a la que me enfrento", y señala hasta dónde puede perjudicar la poca aproximación analítica y crítica que los estudiantes tienen de los textos académicos, explica:

> Hay un analfabetismo funcional que no es solamente la capacidad de comprender textos, (...) está ligada al desarrollo de habilidades cognitivas de análisis, síntesis y evaluación. No solo de los textos sino de la realidad social que ocupamos. Creo que hay varias carencias que se van hilvanando. No sé leer del todo bien un texto, entonces eso significa que tampoco sé analizar y comprender las situaciones que ocupo a nivel personal y profesional (TA3L).

En el mismo tenor, el docente TA7L, relata en la entrevista que al pedir a los estudiantes que encuentren coincidencias y divergencias en los abordajes teóricos empiezan las complicaciones porque no saben articular un discurso. Del mismo modo, el docente TA10R comenta “nos llevamos los primeros meses del séptimo semestre a ayudarles a hacer una lectura crítica de los textos académicos, ayudarlos a identificar géneros, las estructuras, las fuentes”.

Lo anterior tampoco pasa desapercibido para los propios estudiantes, uno de ellos dice con contundencia “me resulta difícil expresar con la suficiente profundidad mis ideas y vincularlas a las de los autores, me doy cuenta de que no siempre está presente mi voz. O no realizo análisis tan profundos como los que nos piden”. Como este comentario hay muchos otros que reflejan el conocimiento que tienen los estudiantes de sus carencias y dificultades, por ejemplo, otra estudiante expresa lo difícil que es “sentarme a escribir creativamente, es decir, leer autores y poder tener una discusión hacia lo que están planteando”, y otra más menciona: “mi problema es la escritura académica, me cuesta organizar mis ideas y ser sintética. Creo que a veces le doy mucha vuelta a las cosas y no me centro”.

Como se ve, hay una relación muy estrecha entre las carencias de lectoescritura y las habilidades de análisis y síntesis, así como en realizar una aproximación crítica a los textos y al propio contexto.

C. Metodología de la investigación

Para los docentes el desconocimiento de los métodos de investigación es claro, el TA3L sintetiza:

> Determinar un tema les cuesta mucho trabajo, la noción del tiempo para trabajar, como ir cortando los temas para concretar. Entender qué es un trabajo recepcional y la importancia que conlleva, que cierra un ciclo. Sensibilizar que el trabajo de titulación debe ser algo acotado, bien documentado y bien escrito. Luego se angustian de pensar en la tesis.

Por su parte, para los estudiantes el desconocimiento de los métodos de investigación es un aspecto que representa una preocupación importante; uno de ellos reconoce "tener dificultades para plantear y delimitar la investigación, además hay mucha información sobre mi tema y no sé si es porque ya está todo dicho", también hay estudiantes que ven la cadena de carencias que tienen, como la estudiante que señala:

> Son varios los desafíos a los que me enfrento en este proceso, por un lado es la falta de conocimiento en cuanto a las metodologías de investigación así como la elaboración de las citas en formato APA las cuales hicieron falta profundizar durante el transcurso de la carrera.

Como mencionaba antes un docente, las carencias se hilvanan y acumulan, además, muchas veces resultan plenamente evidentes cuando son esenciales y ya se han dado por sabidas, como puede ocurrir en la realización del trabajo de titulación. Por su parte la tutora bibliotecaria TB4F agrega con respecto a la metodología:

> El objetivo principal es el apoyo a los estudiantes en el desarrollo de la investigación (...) y también a delimitar el tema porque a veces llegan con un tema muy grande y entonces también les apoyamos a que tengan estas habilidades en la parte de la investigación (TB4F).

Este apoyo queda más claro cuando se habla de multitutoría y se menciona que puede ocurrir que los tutores bibliotecarios sean el primer contacto del egresado cuando decide y tiene la posibilidad de comenzar o incluso retomar su proyecto o trabajo de titulación.

II. Acciones directas de la tutoría bibliotecaria

Dentro del diseño de la tutoría bibliotecaria está el acompañamiento y el seguimiento personalizado, pero también los talleres grupales que se dan a los grupos a petición del docente del seminario, y que tienen que ver con el manejo de información, incluyendo el

uso de estilos de citación. Estos talleres son grupales porque se busca formar a todo el grupo de seminario y no únicamente a quienes acudan a sesiones individuales.

Cabe mencionar que al haber un acompañamiento y por lo tanto un trabajo más cercano con los estudiantes es posible crear un hábito en el uso de los servicios bibliotecarios y de sus recursos, al incorporarlos de lleno en el trabajo de titulación. Pero también al contar con la presencia de un agente especializado en responder a una de las carencias formativas más significativas; de ahí que se hable de acciones directas.

D. Manejo de información

Con respecto a lo que toca de lleno a la tutoría bibliotecaria, varios de los estudiantes aseguran tener problemas para desenvolverse adecuadamente en la biblioteca y entre sus dificultades expresan: “no sé buscar en la biblioteca”, “escasas habilidades de búsqueda de la información, utilizar buscadores y sitios confiables, a veces desconocer criterios para saber si un libro, revista o artículo es de utilidad para nuestra investigación”. Uno estudiante añade: “hay mucha información sobre mi tema y no sé si es porque ya está todo dicho”, otro señala que su dificultad es la “consulta de materiales” y otro más reconoce que le cuesta “identificar la información adecuada a la investigación, no divagar, y luego redactarla adecuadamente para que no sea plagio”, sobre esto último otra estudiante menciona su preocupación por “verificar la veracidad de los documentos encontrados en internet”.

Al igual que los estudiantes, los docentes advierten que hay una carencia importante en el manejo de información académica, no obstante, en sus respuestas se identifica que han mantenido un trabajo estrecho con los tutores bibliotecarios y reconocen la acciones directas y el papel que tienen precisamente para paliar dichas deficiencias.

El docente TA2P señala el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre los recursos de información físicos y digitales, sobre esto explica: “es otra de las cosas que debo trabajar, pero para eso están las tutorías bibliotecarias”. También en el aula se dan dinámicas en las

que se incorpora lo tratado por los tutores bibliotecarios, como en el caso del docente TA5C, quien explica:

> Les digo [al alumnado] que tienen que hacer una búsqueda sobre su tema y tienen que traer tres artículos científicos, tres trabajos de titulación, tres trabajos pedagógicos. Dicen que es difícil, yo les digo que no hay nada nuevo bajo el sol y que busquen en las bases de datos. Eso lo pude decir gracias a las tutoras bibliotecarias.

Tal como se ve, para la docente, el encuentro con la biblioteca a través de los tutores bibliotecarios ha permitido abrir a los estudiantes un espacio en el que pueden realizar "búsquedas de información adecuadas, con fuentes pertinentes, todo este tipo de cosas que les permita sentirse más seguros con lo que escriben" (TA5C). Pero también ha llevado a que introduzca dinámicas relacionadas con el uso de información en el seminario, las cuales fortalecen lo aprendido en los talleres impartidos por los tutores bibliotecarios, sino también con los propios bibliotecarios. La docente TA6L ahonda en lo abordado y expresa:

> (...) una de las cosas en las que ha contribuido el tutor bibliotecario [es], enseñarles a hacer uso de los bancos de datos, enseñarles a distinguir la calidad de la información que se busca, las formas en las cuales uno puede ir delimitando la búsqueda, recuperar información, tener a su lado alguien que les pueda orientar y hacer búsquedas más finas.

Otro comentario como el anterior profundiza en la importancia que los docentes conceden a la participación de los tutores bibliotecarios:

> (...) he estado apoyándome con la biblioteca, para que ellos [los estudiantes] aprendan a buscar y a citar. Especialmente sitios que sean confiables, que tengan que ver con psicología. Y también que aprendan a ver qué hacer con ese documento que encontraron. Cómo lo van a usar y cómo lo van a citar y cómo vincularlo con el tema (TA1M).

Cabe recalcar que los docentes entrevistados, ya tienen una vinculación con la biblioteca, por eso, al hablar de las carencias sobre el manejo de información de los estudiantes lo vinculan directamente a la labor realizada por los tutores bibliotecarios, y esto también ocurre cuando se habla del empleo de estilos de citación que se revisa a continuación.

E. Empleo de estilos de citación

Con respecto a este punto, una estudiante menciona: “los desafíos a los que me enfrento son la redacción, ortografía y citar bien en formato apa [sic] 7 edición”. Es claro que los estudiantes no son ajenos a sus deficiencias académicas, las reconocen y son conscientes de ellas, además como se ha visto antes, en general para los estudiantes todo está vinculado, y por ello otro estudiante añade: “realizar la busqueda [sic] de información, citar correctamente el documento y realizar el formato correspondiente”, a lo que otro más explica que su dificultad “son las citas y referencias, y la forma de escritura académica, y un poco de ortografía y coherencia en las ideas”.

Por su parte el docente TA1M señala que enseñar sobre el uso del estilo de citación no es una tarea menor y en su respuesta refleja la necesidad de mantener una estrecha relación con el personal bibliotecario en quien ha encontrado un apoyo importante para su labor docente y para el desempeño académico del alumnado, y por esta razón explica:

> Siempre recurro a los compañeros [tutores bibliotecarios] (...) con esto que nos han apoyado de las referencias parece muy simple, pero no lo es tanto, porque hace reflexionar a los estudiantes [sobre] la importancia que tiene la escritura sustentada en referencias. Es una escritura que no es fácil porque no están acostumbrados. Es una tarea que los profesores hemos abandonado (TA1M).

De la respuesta de la docente se desprende un aspecto importante y es que manifiesta que percibe un abandono de los docentes de la formación en el uso de estilos de citación, pese a que forma parte importante de la integridad académica de los estudiantes y evita el plagio.

Con lo anterior se ve cómo las respuestas de los docentes están fuertemente vinculadas con la labor realizada por los tutores bibliotecarios, a través de quienes se les contactó, lo que es un reflejo de la presencia que van ganando en las aulas, lo que puede traducirse en una fuerte colaboración si se dan las condiciones para ello, pues como el docente TA6L expresa, hay una relación importante entre la mejora de la redacción, el manejo de información y el uso de estilos de citación. En sus palabras señala:

> La calidad de los trabajos es diferente, cuando reviso y evalúo el documento, es muy interesante observar al leer los trabajos de los estudiantes, la estructura y contenido de

> la información. (...) Ahí yo percibo la mano del tutor bibliotecario, contribuye al trabajo que yo hago (TA6L).

Como se ve, el uso de estilos de citación está plenamente relacionado con la escritura académica, y que los estudiantes lleguen a los últimos semestres sin saber manejarlos es un síntoma que no debe ignorarse, pues como se ha mencionado tiene una fuerte vinculación con la integridad académica.

5.2.2 Desafíos personales de los estudiantes relacionados con el trabajo de titulación

Una vez revisados los aspectos académicos, resulta evidente que no deben quedar invisibilizadas aquellas circunstancias personales que dificultan el desempeño académico de los estudiantes, concretamente las relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación. Porque, por otro lado, esto ayuda a entender por qué los estudiantes abandonan el trabajo de titulación al egresar.

En sintonía con lo anterior, la docente TA2P menciona la importancia que tiene entender las condiciones de los estudiantes cuando egresan, porque eso también explicaría que muchos de ellos elijan el examen como la opción idónea para titularse pese al esfuerzo realizado en los seminarios de titulación. Lo explica del siguiente modo:

> Las variables de por qué no quieren terminar la tesis quienes avanzaron [en los seminarios], son, uno, porque la población que asiste tiene condiciones económicas poco favorables y entonces la familia les pide trabajar una vez que concluyen. Otras es que migran de la ciudad para conseguir trabajo, otra, se casan, son madres y algunas las cuatro cosas, todo junto reduce el porcentaje de titulación y ven el examen como la opción viable para titularse (TA2P).

Al preguntar a los propios estudiantes por los desafíos personales que tienen en la etapa final de su formación y que se relacionan con la elaboración del trabajo de titulación dieron respuestas que se pueden agrupar en los siguientes cuatro aspectos[24]:

[24] Únicamente dos de los cuarenta estudiantes de la muestra de estudiantes mencionan no tener ninguna circunstancia personal que supusiera un desafío relacionado con la elaboración del trabajo de titulación.

1. Los de orden psicoemocional
2. Los relacionados con el empleo y sus recursos económicos
3. Los de índole familiar
4. Los de tiempo, espacios y traslado

A. Aspectos de orden psicoemocional

Entre las respuestas que dieron los estudiantes al preguntar por las dificultades personales relacionadas con el trabajo de titulación están las de orden psicoemocional, entre las que se puede incluir: “ansiedad”, “apatía”, “el estado emocional, las pocas ganas de hacer cualquier cosa”, “la inseguridad, creer que lo redactado no es adecuado”, “me distraigo muy fácil”, “me falta determinación y disciplina”. Otro estudiante menciona la “procrastinación y desorganización”, mientras que otros hablan de “la mala organización”, la “distracción de trabajo y falta de compromiso”.

Cabe mencionar que hay estudiantes para quienes lo psicoemocional constituye uno de sus mayores desafíos y lo expresan así: “mi mayor dificultad es la falta de organización, tiendo a procrastinar y eso hace que no optimice los tiempos, lo cual hace que extienda cada vez más la conclusión de mi trabajo de titulación”, otro estudiante añade “me cuesta concentrarme, no procrastinar y cumplir con mis metas personales. Sentarme a escribir. Creo que tengo tiempo pero cuando veo ya he dejado pasar mucho”, otra estudiante reconoce que su mayor problema es la confianza en sí misma y expresa “confiar en que puedo hacer la tesis. A veces creo que es demasiado para mi o que no estoy preparada para hacerlo bien”.

Lo anterior ha sido denominado como *Todo menos la tesis*, que se refiere a la evasión de la realización del trabajo de titulación, en el capítulo tres se mencionaba que se trata de un comportamiento evasivo en el que están involucrados un conjunto de trastornos relacionados con la actitud, los sentimientos y las conductas; las cuales suele responder a un desconocimiento de lo metodológico, de los procesos de investigación y en general del sinuoso camino que se abre con cualquier investigación. Esto en ciertos casos puede ser lo

señalado como falta de hábitos de estudio, pero que como se ve, lleva implícitos otros aspectos de orden psicoemocional.

Anticiparles el camino que les espera y abrir espacios de socialización en los que puedan conocer los éxitos y dificultades de otros estudiantes es crucial para la comunidad estudiantil, porque de esta manera tienen la posibilidad de autoanalizarse y buscar estrategias para la realización del trabajo de titulación.

B. Aspectos relacionados con el empleo y su capacidad económica- Dedicación a tiempo completo o a tiempo parcial

Además de los aspectos psicoemocionales, los estudiantes respondieron que otro factor que impacta en la dedicación que ponen al trabajo de titulación es su incorporación a un empleo. Esto es un fenómeno bien conocido en la UPN, pues como se revisó en el capítulo anterior, específicamente en el apartado de participantes, los estudiantes que asisten a la UPN suelen tener condiciones económicas familiares poco favorables.

Entre las respuestas aportadas están las siguientes: “trabajar y hacer mi servicio social es algo desgastante, hace que me atrasé a [sic] mi trabajo de investigación”, por supuesto, los aspectos económicos están vinculados y otros expresan: “se me ha dificultado por la falta de dinero por la actual pandemia y estrés al no poder concentrarme”. Algunos estudiantes engloban diferentes aspectos y dan respuestas como la siguiente:

> [La dificultad es] estudiar y trabajar de manera simultánea, mi trabajo demanda mucho de mi tiempo y en ocasiones es difícil encontrar un espacio para ponerme a investigar y escribir. En algún momento mi estabilidad emocional impedía el querer seguir con la investigación, también el no contar con un buen equipo de cómputo para poderme apoyar y llevar un mejor control de la investigación.

Los estudiantes no son ajenos a la relación que hay entre los aspectos académicos e institucionales con sus circunstancias personales, de manera muy sincera y detallada otro estudiante expresa:

> El ya querer generar ingresos económicos y estar en busca de un trabajo; otra dificultad es la poca motivación para continuar; el pensar que no soy competente o capaz de hacer este tipo de investigación y el comparar mi proceso con el de otros que ya llevan más avances que yo. También influyen las distracciones que encuentro a mi alrededor y a veces el hecho de procastinar [sic].

Por su parte, los docentes no suelen ser ignorantes de que la cuestión laboral es crucial porque muchos estudiantes trabajan mientras elaboran su trabajo de titulación, e incluso como uno de ellos menciona "creo que la población de la UPN suele trabajar no solo cuando egresa, sino que es gente que trabaja mientras estudia" (TA3L), el mismo docente agrega:

> (...) el abandono [del trabajo de titulación] generalmente tiene que ver con ingresar al mercado laboral, no tengo mucha información, pero me llegan a comentar que los traslados a sus trabajos son muy largos, llegan muy cansadas a sus hogares, ya no hay cabeza para pensar en un texto. Y se va perdiendo, aunque tienen la intención, en la práctica llega un momento en que ya no pueden y se abandona (TA3L).

Insertarse en el ámbito laboral durante la formación o una vez que se ha egresado sin duda repercute en el tiempo que se dedica al trabajo, e incluso el rigor con que se realiza, porque se juntan dos aspectos, por un lado se le dedica menos tiempo y por otro dejan de tener cercanía con los docentes. La docente TA5C explica:

> Hemos explorado e investigado que la mayoría abandona el trabajo de titulación al egresar porque se inserta en el campo laboral (...) lo que hace que el tiempo en el trabajo de titulación disminuya y [también por] la falta de hábitos de un trabajo cotidiano sin un docente detrás. La falta de hábitos autogestivos, sus horarios, tiempos, escritos, sus compromisos laborales y familiares, se sienten muy solos. Y también hay un desconocimiento completo de los apoyos que pueden tener en la universidad (TA5C).

El periodo en el que los estudiantes realizan el trabajo de titulación es un factor importante en el proceso de titulación, uno de los docentes que está al tanto de la situación económica y laboral de la población estudiantil de la UPN menciona:

> Se ha debatido en muchas ocasiones cómo podemos facilitar que las chicas tengan más rápido acceso al título para insertarse en el mercado laboral, lo que es urgente especialmente para ellas porque no tienen condiciones económicas muy favorables,

> pero la gente más purista dice: no, tienen que escribir una tesis porque si no no demuestran lo que saben (TA2P).

Tanto el punto anterior como este están conectados, pues como mencionaba Carlino (2004) el tiempo que un estudiante dedica a la investigación, sumado a otras dificultades como en este caso a las económicas, lleva a tener sentimientos paralizantes e invertir el tiempo en dilatar la dedicación efectiva de la investigación y a consumirse en la rumiación, y cuando no logran revertir tales sentimientos es posible que los estudiantes terminen por abandonar.

C. Aspectos familiares y falta de referentes en el ámbito universitario

Otro desafío que se suma a los anteriores es la situación familiar que tienen los estudiantes, una de ellas lo expresa así: “el mayor desafío es lo familiar, [porque] aunque cuento con el apoyo de mis padres, ellos tampoco están en una buena situación económica, por lo que una vez que egrese tendré que trabajar para ayudar”. Otra estudiante expresa la dificultad que tiene para “compaginar mis estudios con mi familia, porque dependen mucho de mí”, sobre esto cabe recordar que la mayoría del alumnado que asiste a la UPN son mujeres, por lo que el aspecto familiar es una cuestión central. De hecho, como se verá más adelante, al preguntar a las estudiantes por sus motivaciones para concluir el trabajo de titulación y obtener el título, una de las respuestas es la familia, como expresa la estudiante que menciona “para mi [sic] el terminar mi trabajo de titulación es cumplir una meta más para poder conseguir un empleo, las motivaciones principales son el regresar al campo laborar y poder seguir estando con mis hijos”.

Es necesario recordar, como se había visto en el capítulo anterior, que gran parte del alumnado que acude a la UPN son los primeros de su familia en acceder a la universidad, lo que implica que no cuenten con referentes universitarios y por ello puedan experimentar sentimientos de aislamiento y desánimo.

D. Falta de tiempo, espacio y dificultad de traslado

Otra de las respuestas de los estudiantes fue que no cuentan con el tiempo necesario para elaborar el trabajo de titulación, pese a que muchas de las respuestas fueron muy sintéticas

y no dan detalles de en qué ocupan su tiempo, se puede deducir que en algunos casos está relacionado con alguno de los aspectos mencionados antes, como trabajar, cuidar de su familia e incluso como resultado de la procrastinación.

Por otro lado, hay estudiantes que mencionan que uno de los desafíos de realizar el trabajo de titulación es no contar con los espacios idóneos en sus hogares, aunado a la dificultad para desplazarse a los espacios universitarios, por ejemplo, entre las respuestas están: "aunque me gustaría, no siempre puedo acudir a la biblioteca y desde mi casa me es difícil escribir porque no hay un espacio adecuado", otro añade "(...) el tiempo, este último año he tenido que trabajar por las tardes. Y me es muy difícil ir a la biblioteca", otra respuesta es "el tiempo y la inseguridad de no ser capaz", por supuesto, estos factores están interrelacionados y hay quien los vive simultáneamente, como el estudiante que expresa:

> Es difícil encontrar un espacio para ponerme a investigar y escribir. En algún momento mi estabilidad emocional impedía el querer seguir con la investigación, también el no contar con un buen equipo de computo [sic] para poderme apoyar y llevar un mejor control de la investigación.

Como puede verse, tener presente el perfil de los estudiantes que acuden a la UPN ayuda a entender el entramado de diferentes aspectos que hacen del trabajo de titulación una labor a todas luces compleja, sobre todo cuando los estudiantes tienen que lidiar con "aspectos económicos, familiares, psicológicos, el que vivan en una gran ciudad como la Ciudad de México [y les tome mucho tiempo trasladarse de un lado a otro]" (TA12M).

La pregunta sobre los desafíos se planteó a los tres colectivos con otro fin, y es identificar otros posibles apoyos que la biblioteca podría dar a través de los tutores bibliotecarios o bien por medio del diseño y puesta en marcha de nuevos servicios. Sin embargo, es inevitable reconocer que lo que emergió de las respuestas fue la constatación de la precariedad en la que viven muchos estudiantes y sus familias. Aunque el objetivo primordial de esta investigación no es realizar un análisis sobre la situación económica, laboral y familiar implicadas en los procesos formativos vinculados con la elaboración del trabajo de titulación, sí es necesario realizar un mapeo que permita conocer más de cerca a

los estudiantes en este aspecto para no invisibilizar sus circunstancias personales que se vinculan con sus necesidades académicas.

5.2.3 Motivaciones de los estudiantes para concluir el trabajo de titulación

Además de preguntar a los estudiantes por los desafíos a los que se enfrentan en la realización del trabajo de titulación también se les preguntó por los motivos que les impulsan a concluirlo. La relevancia de esto parte de que tanto para los tutores bibliotecarios como para los docentes, el factor motivacional es crucial en la elaboración y conclusión del trabajo de titulación.

El docente TA1M menciona que la falta de motivación puede derivar entre otras cosas de asignaturas suspendidas: “llegan a séptimo con la mitad de las materias cursadas (...) y entonces no hay motivación y tampoco hay formación” otra docente añade: “hay estudiantes que llegan a los últimos semestres debiendo seis materias, entonces los docentes quieren avanzar en los proyectos y no se puede” (TA9G).

La desmotivación también es reconocida por los tutores bibliotecarios, uno de ellos expresa que:

> El proceso formativo de cada alumno es distinto, a muchos les interesa pero se atoraron en su proyecto y no ven la necesidad de terminar si deben materias. Cuando se observa que deben materias adeudadas, no es mucha la motivación para terminar su trabajo de titulación (TB2G).

Cabría preguntarse si la desmotivación puede interpretarse como una falta de interés en los estudiantes o es una genuina falta de responsabilidad en el compromiso de ser universitario, como señala el docente TA11R:

> Es un desinterés, falta de comprensión de lo que significa el compromiso universitario. No visualizar la importancia de avanzar en sus tesis (...). Nuestros estudiantes no están en la mejor actitud, es muy desesperante, es poco retroalimentador, no visualizan su rol como estudiantes comprometidos.

Como se mencionaba antes, también los tutores bibliotecarios reconocen que la motivación juega un papel fundamental en la conclusión del trabajo de titulación, la tutora bibliotecaria

TB2G expresa “he observado que detrás de este proceso está la búsqueda de respuestas de algún proyecto de vida, de trayectoria de vida y eso les motiva a investigar, les ayuda mucho resolver su proyecto y encontrar respuestas”. Por esta razón para los tutores bibliotecarios, el rastreo tanto de las motivaciones relacionadas con la elección de un determinado tema de investigación, como de la elaboración y conclusión del trabajo de titulación es importante en el acompañamiento que realizan.

El respeto por el proyecto y desarrollo vital de los estudiantes no debe perderse de vista en los contextos tutoriales y como toda institución educativa, la universidad debe promover un desarrollo integral que por un lado forme a profesionistas y que por otro impulse el desarrollo humano y personal. De ahí que se preguntara a los estudiantes por sus motivaciones y lograr una exploración más profunda. Sus respuestas se agrupan en los siguientes cuatro puntos:

1. Acceso al campo laboral de su disciplina
2. Obtener el título
3. El interés por desarrollar el tema de investigación y adquirir experiencia.
4. Superación y satisfacción personal
5. El ingreso a un posgrado

Por supuesto, de entre todas las respuestas dadas por los estudiantes, la más repetida fue acceder a mejores oportunidades laborales relacionadas con su campo de estudio, sobre esto hay quien menciona: “mi mayor motivación es (...) incorporarme al ámbito laboral de manera formal, ya que lamentablemente por no contar con el título las ofertas de trabajo disponibles no cuentan con prestaciones y los salarios muy bajos”. Otras respuestas relacionadas son “poder trabajar y ejercer mi carrera como profesional”, “tener estabilidad económica”, “concluir la carrera universitaria y poder laborar”, “obtener el título ya que, es requerido para encontrar un trabajo fijo e incluso mejor pagado que como asistente”, “conseguir un buen empleo”, “procurar las mejores condiciones laborales posibles y concluir una meta”, y “concluir la licenciatura lo más pronto posible para encontrar un trabajo de mi área al egresar”.

Por supuesto, para todo estudiante que ingresa a una carrera universitaria la expectativa al egresar es encontrar un empleo que le permita tener una vida digna sobre la que pueda planear su futuro. Y no puede olvidarse la relevancia que esto tiene especialmente para los estudiantes de la UPN, quienes parten de un contexto precario y que en muchos casos ya cuentan con un empleo (que no suele estar vinculado con su formación).

Otra de las respuestas a la pregunta ¿cuáles son tus motivaciones para elaborar y concluir el trabajo de titulación? fueron: “el título”, “titularme”, “poder llegar a obtener mi título”, “obtener el título de mi carrera después de cuatro años de estudio” y “concluir el proceso de titulación”. Claramente esto se enlaza con los aspectos de acceso al campo laboral y también la posibilidad de ingresar a un posgrado.

Otra de las motivaciones de los estudiantes para concluir el trabajo de titulación está relacionadas con el tema y la investigación misma, entre los comentarios se encuentran respuestas que expresan el interés por “conocer los resultados de mi investigación”, o mencionan: “me gusta el tema que escogí, me gusta hacer investigación y quiero titularme”, o “quiero aprender más sobre el tema de mi interés”, otro estudiante menciona que le interesa “desarrollar mi propia propuesta comunitaria. La trabajo desde hace años y busco consolidarla al contar con respaldo académico”, sobre el interés en el tema otro estudiante expresa que quiere “saber más sobre el desarrollo de la violencia de género en la infancia en preescolar y poder trabajar al finalizar”.

De la mano de las anteriores, hay respuestas orientadas a la contribución en el campo disciplinar por medio de los trabajos de titulación, entre ellas están: “contribuir con una investigación en el campo de la educación acerca de un determinado tema”, y “realizar un pequeño cambio en la institución a trabajar”, en el mismo tenor otro estudiante explica:

> Mi mayor motivación es cubrir mis propias expectativas, más allá de cubrir con los estándares familiares, probarme hasta dónde puede llegar con dedicación y gusto por lo que decidí estudiar. Así mismo, que la [sic] investigaciones que realizó pueda [sic] aportar conocimiento a las demás.

Aquí ha de recordarse que, aunque la búsqueda de un aporte a la disciplina es importante porque refleja el interés en lo que se está estudiando, debe cuidarse con no crear fantasías o expectativas muy altas sobre lo que significa y representa el trabajo de titulación. Por lo que es necesario abrir una discusión donde se enuncien, interroguen y esclarezcan los imaginarios en torno al trabajo de titulación y la investigación misma.

Por otro lado están las respuestas que se refieren a que su motivación es la satisfacción y superación personal, los estudiantes mencionan: “la satisfacción personal de saber que cumplí una meta más”, hay quien enuncia “motivaciones personales, familiares y de superación” y también “para titularme y concluir satisfactoriamente mi carrera”. Al igual que en el caso de las anteriores se debe tener presente que hay una identidad asociada a la investigación que los estudiantes realizan y a la formación que conlleva una autointerpretación de la narrativa biográfica personal, es decir, en la elaboración del trabajo de titulación está en juego la subjetividad del estudiante, que se va construyendo por medio de las experiencias y significados adquiridos (Olivares, et al., 2020).

Finalmente están las motivaciones que aluden a la realización de un posgrado, sobre esto los estudiantes respondieron: “quiero terminar la tesis porque me gustaría continuar mi formación con un posgrado y especializarme”, otra respuesta es “[la motivación es] principalmente de tipo personal y profesional para que mis saberes al titularme puedan formar parte de mi quehacer profesional y tener la posibilidad de estudiar una maestría” y “quiero seguir con mis estudios y contar con una beca para hacer una maestría. Me ha comenzado a gustar la investigación y creo que podría ser docente”. Como se explicaba antes, la identidad de los estudiantes como profesionales se construye con la investigación que se desarrolla, y de acuerdo con Valero Moya (2019), dicha investigación configura el ejercicio profesional que se tendrá puesto que incorpora los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los comportamientos y los códigos éticos adquiridos en el proceso investigativo.

5.3 Concepto y organización de la tutoría bibliotecaria

En las entrevistas realizadas se revela que al preguntar a los tutores bibliotecarios por su práctica, el discurso que se enuncia en un primer momento es generalista y hasta cierto punto técnico, para posteriormente describir una práctica tutorial profunda que responde a muchos de los aspectos tratados en los dos apartados anteriores de este capítulo.

Entre las primeras respuestas que dieron los bibliotecarios al preguntarles por su actividad tutorial estuvieron: "se acompaña a estudiantes que están en proceso de titulación para desarrollar tres competencias básicas: acceso a la información académica, evaluación y uso ético de esta" (TB1M). Otro tutor respondió:

> Es un servicio de acompañamiento, en el cual se llevan a cabo diferentes acciones formativas para los estudiantes que están en los semestres terminales. A través de estas acciones se pretende apoyarlos en ir adquiriendo tanto habilidades como competencias en el acceso, uso y evaluación de la información" (TB3I).

O como explica el responsable de departamento, la tutoría bibliotecaria "es un acompañamiento a los estudiantes en la búsqueda de información, realización de citas y referencias en estilo APA principalmente, y también sobre el uso de gestores". En otras respuestas se incluye a los docentes, así la tutora bibliotecaria TB3G explica:

> La tutoría bibliotecaria es el acompañamiento que se les da a los alumnos, (...) también se suma un agente más que es el profesor de seminario de tesis. En esta visión de tres partes se conjuga un seguimiento para desarrollar competencias de uso de la información, habilidades para la investigación y para el desarrollo de un proyecto de investigación (…). Los objetivos centrales son que el alumno desarrolle competencias para la búsqueda, manejo y uso de la información.

Como se ve, las descripciones de las que parten los tutores bibliotecarios sobre la actividad que realizan, remiten a los objetivos que la impulsaron, vinculados a los bajos índices de titulación y señalan el desarrollo de competencias para el acceso, manejo y uso de la información por medio del acompañamiento.

Al inicio de la entrevista, los tutores bibliotecarios ofrecen una definición que encaja en el discurso académico propio de las bibliotecas universitarias y de los servicios de

información, posteriormente, a lo largo de la entrevista se da un cambio de posición, propiciando un replanteamiento de lo que implica la tutoría.

5.3.1 Desarrollo de habilidades informativas

Hablar de integridad académica por parte de los estudiantes y de la corresponsabilidad ética y académica que tienen los diferentes actores educativos en la formación de los estudiantes, es hablar en gran medida del desarrollo de habilidades del uso de la información. En el capítulo 3, apartado *Manejo de la información en el marco de la tutoría bibliotecaria* ya se revisaba la multialfabetización y la alfabetización informacional crítica que ayudaron a identificar aquellos aspectos cruciales en el manejo de información desde un posicionamiento crítico, que es central en el contexto del estudio de caso: la UPN. Pues entre sus principios está promover "la reflexión independiente, crítica y responsable. Asimismo, reconoce la universalidad y diversidad del pensamiento" (Universidad Pedagógica Nacional, 2019a).

Por su parte, para los tutores bibliotecarios es claro que a lo largo de la elaboración del trabajo de titulación se necesitan diferentes apoyos y en diferentes momentos, por ejemplo, de acuerdo con la tutora bibliotecaria TB2G hay distintos apoyos que se dan a lo largo de la investigación, relacionados con el uso de información, en sus palabras expresa: "lo que yo he manejado es que para toda la investigación se necesita información, es un proceso epistemológico de búsqueda de información, así se construye el conocimiento. A partir de ello entiendo que la información es cíclica". Esto porque en el inicio, la información que necesitan los estudiantes se enfoca en la construcción del "estado del arte, después es el apoyo teórico para sustentar el proyecto de investigación, después viene la parte teórica del reconocimiento de metodologías" (TB2G).

Los tutores coinciden que antes de aproximar a los estudiantes a la información exploran el tema que será tratado en el trabajo de titulación, es decir, hay un esfuerzo que pasa por comprender la temática, pero también muchas veces los objetivos que se persiguen en la investigación. Sobre esto la tutora bibliotecaria TB4F menciona:

> Primero les pregunto de qué va su tema, porque a veces llegan con un tema muy amplio (...), escribimos el tema en una libreta y comenzamos a identificar las palabras clave para saber la información de lo que ellos quieren, empezamos a buscar bases de datos especializadas (TB4F).

En esos primeros pasos del acompañamiento se inicia la formación del uso de la información, la tutora TB4F, expresa que un aspecto recurrente es que buscan la información tal como tienen el título de su investigación.

> (...) tienen su título y quieren que la información tenga el mismo título, les digo que la mayoría de los buscadores desmenuzan el título, así comenzamos a sacar las palabras clave, luego vemos el abstract, y si hay algún artículo que le convence vemos la bibliografía del artículo para ver si hay más documentos que le puedan funcionar (TB4F).

Al preguntar a los estudiantes por los conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo de titulación que han desarrollado de la mano del tutor bibliotecario mencionaron, salvo dos de los 40 que respondieron ninguno, el resto habló de cinco aspectos: uno, la búsqueda de información adecuada y confiable en diferentes fuentes y recursos; dos, el empleo de estilos de citación; tres, el manejo de recursos académicos incluyendo dispositivos y programas; cuatro, la redacción y escritura, y cinco, aprender a investigar, razonar y argumentar.

Para el primer caso referido a la búsqueda de información entre las respuestas de los estudiantes se encuentran algunas muy concisas como: “El saber buscar libros en la biblioteca, así como fuentes confiables que ayuden a mi trabajo de investigación”, “Aprender a buscar en los metabuscadores de la uni [sic] la información requerida” y también mencionaron “Buscar sobre un tema, usar diferentes tipos de material, libros, artículos, revistas”, “Revisión y selección de la información; identificar los criterios pertinentes para buscar la información, o solicitar a mi tutora apoyo en la búsqueda”.

En cuanto a quienes se enfocan en el empleo de estilos de citación mencionaron aspectos como: “A usar el formato APA, estoy aprendiendo a citar y referencia [sic] de forma correcta”, “Citar párrafos, referencias bibliográficas, citar cuadros, gráficas en general conocer Apa [sic] 7a edición”, “Sobre todo citas, me parecía muy difícil, pero ya no”, hay

quienes mencionan que habrían deseado saberlo antes, por ejemplo, “(...) buscar información en bases académicas, citar y hacer las referencias. Hubiera estado bien saberlo antes para aplicarlo en los trabajos”. También hay estudiantes que a partir del trabajo realizado con el tutor bibliotecario han recibido reconocimiento de los docentes, como la estudiante que menciona:

> Todo lo relacionado con guías APA, como usar el manual, como buscar las adendas [sic] en la red, cómo comprender cada una de las maneras de citar... es un mundo que surge con cada párrafo de la tesis¡ [sic]creo que hemos dialogado a partir de mis ignorancias y su acompañamiento, de esta interacción he aprendido muchísimo, incluso mi tutor me ha felicitado por la manera en que he aprendido a referenciar y citar.

Sobre el manejo de recursos académicos incluidos dispositivos y programas, hay estudiantes que mencionan: “Habilidades en el manejo de dispositivos de cómputo, programas y formatos para los trabajos”.

Como se dijo antes, también hay estudiantes que mencionaron la redacción y escritura como aspectos que aprendieron de la mano de sus tutores bibliotecarios, en este sentido es necesario señalar que, para muchos de ellos, hay una vinculación entre aprender a buscar, citar y a redactar. Entre las respuestas vinculadas a esto están: “La habilidad de escribir y de buscar”, “Búsqueda de información, uso de bibliotecas virtuales, elaboración de citas y referencias bibliográficas en formato APA, corrección de estilo y usos de conectores”, otro expresa: “Buscar información y citar. También a escribir, porque lee mis avances cuando tengo dudas”, “El de análisis de información, búsqueda y registro de fuentes y expresión de ideas”, “La búsqueda de información en diferentes portales, redacción y principalmente en la citas y referencias bibliográficas”, y también hay quien responde que lo que aprendió de la mano de su tutor bibliotecario en relación con su trabajo de titulación fue sobre la “Búsqueda de información, redacción académica, uso de citas”.

Para entender el escenario en el que se dan los cinco aspectos mencionados por los estudiantes, se les preguntó a estos cómo era la relación de trabajo que tenían con el tutor bibliotecario asignado. Sus respuestas ayudaron a dar luz a dos aspectos, el primero tiene

que ver con lo que se trata en este apartado y el segundo, con aquellos aspectos que valoran de la relación académica con el tutor.

Con respecto a cómo se trabaja el manejo de información, los estudiantes expresan: “Es buena, además de seguir profundizando en lo que vimos en los talleres, lo aplica a mi tema”, otro estudiante añade: “Le cuento sobre la idea que tengo, hacemos algunas búsquedas, y luego también le pregunto si voy citando bien. Porque nos dio un curso sobre plagio y me preocupa mucho hacerlo”; otra estudiante dice: “Vamos revisando la información disponible de mi tema de investigación, me explica como citar los textos y también me ayuda a solicitar los préstamos cuando los libros no están en la biblioteca de la UPN”. Sobre esto mismo, otra estudiante comparte que tiene una relación de trabajo cómoda y tranquila y que además “me resuelve todas las dudas que tengo con respecto a la búsqueda de información de mi tema y me explica bastante bien en cómo es la forma en que se cita y se referencian los textos”. Finalmente una estudiante se refiere la importancia que ha tenido su tutora bibliotecaria y lo manifiesta de la siguiente manera:

> La tutora bibliotecaria ha sido un gran apoyo en la elaboración de mi trabajo de titulación, tiene mucha disposición para trabajar en conjunto, acordamos las sesiones (las cuales son más continuas que con mi asesora de tesis) en las que damos lectura a los avances, me cuestiona sobre lo que quiero expresar y a su vez modifico lo pertinente, me orienta en la realización de las citas y referencias.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe mencionar lo que la tutora bibliotecaria TB2G expresa y es, la duración que tienen las sesiones de tutoría, “he tratado de cronometrarlas y suelen ser de hora u hora y media, no menos de ese tiempo”, del mismo modo la tutora TB3I agrega “por lo general pueden ser de una hora, hasta dos horas de tutoría. A veces hay que programar varias sesiones”.

5.3.2 Relación de cuidado: acompañamiento, escucha y empatía

Docentes, tutores bibliotecarios y estudiantes, reconocen que el acompañamiento que conlleva la escucha, y el seguimiento de la tutoría bibliotecaria impacta fuertemente en las emociones de los estudiantes. Sobre esto la docente TA4C menciona:

> Lo que considero relevante de la tutoría bibliotecaria es el seguimiento que ella [la tutora bibliotecaria asignada] realiza con los estudiantes. Ya que ella les comparte su número de teléfono, su correo electrónico y les pide a los chicos lo mismo, entonces eso es muy importante porque los chicos se sienten muy acompañados, no solamente en los espacios universitarios. Algunos chicos me han llegado a comentar que le han escrito los domingos o por las noches y ellas les contesta, entonces hay un seguimiento y creo que eso es lo importante en este caso (TA4C).

Por su parte, otro docente menciona: “lo más importante de la tutoría bibliotecaria es que los estudiantes se sienten acompañados, saben que pueden recurrir a alguien que les puede apoyar en la biblioteca” (TA1M). Este apoyo, se refleja primero en la expresión de un compromiso, que comienza cuando se les da la carta de asignación del tutor bibliotecario. Al respecto la docente TS5C menciona, “les dan una cartita de asignación de tutor bibliotecario y era muy lindo para ellos y para ellas saberse acompañadas. Que podían ir y tocar a la puerta de la tutora bibliotecaria o enviarle un correo”.

El seguimiento y el acompañamiento que se realiza en la biblioteca se sitúan en contraposición con las relaciones jerárquicas muchas veces presentes en la academia, especialmente en la supervisión de trabajos de titulación, aspecto que reconocen los propios docentes:

> Efectivamente hay una relación de poder y una cuestión jerárquica muy clara y por qué no decirlo, hay relaciones de ejercicio de poder y de violencia en los procesos formativos. Y que ese miedo se genera desde cómo enseñamos investigación. Cómo enseñamos intervención, es parte de lo que los y las estudiantes traen consigo cuando llegan al último año. Esta construcción de que el estudiante está en formación y yo voy a dirigirle, voy a destruirle su trabajo, es lo que respalda el miedo (TA5C).

Como se explicaba antes desde la ética del cuidado, se señala la importancia de transformar las relaciones personales y profesionales, puesto que las dinámicas de poder causan daño a los estudiantes (Goerisch et al., 2019). En palabras de la docente TA5C:

> (...) cuando llega otra persona que no tiene esa figura del investigador que supervisa el proceso nos sirve como bastón, puedo decirle [al estudiante]: ve con tu tutor bibliotecario. Y entonces el estudiante se desmarca de esa figura de autoridad y del rigor que me ha construído y que me guste o no yo tengo esa marca del poder, de la jerarquía impuesta y yo puedo tratar de ser muy jovial, pero yo le tengo que exigir. Y además tengo toda esa carta del investigador, del currículo.

Resulta revelador que cuando se es del todo consciente de que en la academia existe una jerarquía y, concretamente, en la supervisión de los trabajos de titulación, es posible abrir la puerta a otros actores que acompañen a los estudiantes desde una posición distinta. Pues de este modo se palían los desequilibrios existentes de alguna manera en las instituciones universitarias. Profundizando en esto la docente TA5C menciona:

> Lo estoy diciendo y suena horrible, pero el asesor y profesor de seminario no son una figura menor, y puede imponer mucho a un estudiante emocionalmente. No así un tutor bibliotecario, no por falta currículo, porque hemos visto que es gente sumamente preparada, con mucha formación que nos sensibiliza sobre el proceso de investigación.

En el mismo sentido, la docente TA9G identifica que:

> (...) con la tutora bibliotecaria sí hay una relación distinta por la cuestión jerárquica. A mí me dicen -maestra, sí impone, a mí me da miedo, me da vergüenza-. Quizá con Leonor se sienten más en confianza, me llegan con productos terminados cuando van con Leonor, se sienten apoyados.

Debido a las exigencias que plantea el trabajo de titulación, el papel que cumplen los tutores bibliotecarios se amplía. Así el docente TA6L menciona:

> (...) el soporte no solamente tiene que ver con el sentido (voy a decir) técnico de la búsqueda, citas o referencias. Va más allá porque estamos hablando de una relación interpersonal que se puede desarrollar con el estudiante, que le ayuda a lidiar con comentarios que pudieron haber recibido por ejemplo de los lectores, que forman parte del comité y no siempre los comentarios son los mejores e independientemente del trabajo que puedo hacer como asesora lo que reciben del tutor bibliotecario también ayuda. Tiene el soporte de dos personas que están realizando el trabajo.

La tutora bibliotecaria TB4F habla sobre el impacto que pueden tener dichos comentarios y comparte que hay que:

> (...) ayudarlos a superar ese miedo que se tiene al rechazo, que ellos sienten que sus asesores les van a decir: tu protocolo no sirve para nada. De que estén llenos de comentarios (...) entonces en el primer acercamiento hay que decirles: no te frustres si pasa esto, no te angusties, todo va a ir bien, el camino nunca va a ser recto, siempre va a haber curvas y bajadas.

La figura de los tutores bibliotecarios aporta un diálogo distinto al que se tiene con los supervisores o docentes, que no deja de lado la rigurosidad, por el contrario, la propicia,

formando a los estudiantes en el manejo de la información. Lo que genera a su vez un fortalecimiento emocional para hacer frente a los desafíos que trae consigo la elaboración del trabajo de titulación. Sobre esto la docente TA5C menciona “creo que la parte emocional también es muy importante porque se cubre eso que desde la figura del investigador no puede cubrir. Ese no sentirse tan solitas que es muy importante”.

La docente añade un comentario esclarecedor que debe estar presente en la tutoría bibliotecaria y señala: “un bibliotecario no interfiere en las ideas a veces confusas de un estudiante, al contrario, las asienta” (TA9G). De acuerdo con Goerisch et al. (2019) lo mencionado por la docente se da cuando hay una atención intencional que busca responder a las necesidades individuales de los estudiantes por medio de la escucha. Esto es claro para los tutores bibliotecarios, quienes mencionan:

> (...) la tutoría es un espacio de escucha y aprendizaje, un aprendizaje de ambos, los estudiantes aprenden, pero uno también aprende a tratarlos en condiciones distintas. A veces llegan muy emotivos con toda la risa o a veces con toda la problemática y entonces se debe manejar ese tipo de situaciones, qué discurso utilizar con uno u otro ay aprender (TB2G).

Por su parte la tutora bibliotecaria TB3I reconoce que los estudiantes “llegan con problemas emocionales, los escucho, yo no los puedo apoyar porque no soy personal especializado, no soy psicóloga. Pero a veces, con escucharlos sí los apoya uno bastante (TB3I). Del mismo modo la docente TA10R expresa:

> Este involucramiento requiere escuchar con el doble de atención y hablar lo mínimo, lo necesario. Al estudiante no le importan las batallas que hemos tenido, en qué andamos, es un joven muy egoísta y con la preocupación de hacer el trabajo más grande que ha hecho en su vida. Necesita ser acompañado y escuchado (TA10R).

En este sentido la tutoría bibliotecaria trasciende las barreras jerarquías y establece una tutoría de cuidado, donde los estudiantes tienen la posibilidad de hablar de su investigación con alguien que no sea siempre el supervisor o el profesor de seminario que les pone una nota, mientras que los docentes también encuentran en la biblioteca a alguien que contribuya en su labor docente y de supervisión.

Pese al trabajo que realizan los tutores bibliotecarios con los estudiantes no siempre lo comunican así a la comunidad universitaria de la UPN porque tal como señala la tutora bibliotecaria TB2G “la tutoría bibliotecaria es un apoyo integral, pero no lo decimos fuerte dentro de la misma institución porque está el trabajo de los asesores, pero sí es un trabajo integral donde acompañamos, orientamos, apoyamos, fomentamos la comunicación para el desarrollo”.

Hay docentes que reconocen con total claridad esos múltiples apoyos que dan los tutores bibliotecarios, mientras que hay otros para quienes es un asunto completamente desconocido y que, de hacerse, se debe realizar con sumo cuidado. Entre estos últimos, está el docente TA2P, quien menciona:

> Yo no sabía que los tutores bibliotecarios jugaban ese papel, me parece interesante pero no sé si esa sea realmente la función de un tutor bibliotecario (...). Pero si lo pueden hacer y lo hacen me parece importante porque eso ha permitido que las chicas tengan mejores condiciones para el desarrollo de su trabajo en todo momento.

Por su parte, el docente TA4C cuestiona si los tutores bibliotecarios tienen la suficiente preparación para dar ese acompañamiento, esa escucha y el soporte “Esto no sé si como tutores les dan alguna preparación, porque a veces no lo pueden resolver y rebota. Entonces es una cosa que se tiene que hacer de manera cuidadosa si se quiere hacer” (TA4C).

Sin duda, son acertadas las reflexiones del docente, puesto que acompañar y escuchar en un proceso en el que el estudiante tiene ciertas vulnerabilidades requiere de un cuidado supremo. Porque los estudiantes pueden experimentar diferentes emociones en torno a la elaboración del trabajo de titulación, por ejemplo, para la TA6L al inicio los estudiantes “se enfrentan a una gran frustración al percatarse de sus deficiencias, en cuanto a saber buscar, a que existen diversas formas de información, a cómo se puede integrar un estado del arte en un documento académico” (TA6L).

Pese a que a los tutores bibliotecarios no se les exige tener una emoción determinada para cumplir con las expectativas de la institución (reglas de exhibición), sí deben regular sus emociones para lidiar adecuadamente con las de los estudiantes. Porque como se ha

mencionado, lo emocional está presente en cada paso del desarrollo del trabajo de titulación, y para lograr concluirlo, los estudiantes deben aprender entre otras cosas a gestionar sus emociones. Para el tutor bibliotecario TB1M hay dos condiciones para que los estudiantes concluyan su trabajo de titulación “por un lado, reconocer las carencias que tienen y por otro, trabajar sus propias emociones ante esa situación”. Es decir, se parte de una gestión emocional y una detección de las carencias.

En palabras de los estudiantes también resalta la relación de cuidado que se establece con su tutor bibliotecario y hablan de un apoyo integral. Así, uno de ellos menciona que ha tenido acceso “al material disponible y al seguimiento del trabajo, además de los requisitos también de tipo administrativo. Es importante un acompañamiento “integral”, en esta línea otra estudiante dice que la relación con su tutor bibliotecario “es muy buena, porque además de apoyarme con la información me anima, y me pregunta cómo voy”. Otras estudiantes, hablan de un compromiso importante por parte de su tutora bibliotecaria, una de ellas menciona “el acercamiento que ella brinda es desde un enfoque humanista, es empática y eso favorece un ambiente de confianza y motivación”. Una estudiante más cuenta su experiencia y menciona:

> (...) siempre ha sido una gran compañera y acompañante en cada trabajo que ha realizado conmigo. (...) es muy comprometida, me envía propuestas, se ha desvelado conmigo, y cada duda ha buscado la manera de solucionarla. Me encanta tener una persona como ella que asume casi como suyo el compromiso del tesista que "adopta".

Los aspectos que los estudiantes más valoran de la tutoría bibliotecaria son el tiempo, el interés, la escucha y disposición de los tutores, el motivo de que todo ello estuviera presente en un servicio bibliotecario se revisa a continuación.

La relación de cuidado que conlleva la tutoría bibliotecaria proviene de un componente que reiteran una y otra vez los tutores bibliotecarios: la empatía hacia los estudiantes. De acuerdo con Blanco Canseco et al. (2020) la *empatía* “es un atributo predominantemente cognitivo (no solo emocional) que involucra un entendimiento (no solo sentimiento) de las experiencias, inquietudes y perspectivas” (p. 2), en el que la comunicación juega un papel esencial para llegar a la comprensión. Así, el aspecto cognitivo se evidencia cuando los tutores bibliotecarios comprenden que los estudiantes de la UPN provienen de un contexto

que tiene determinadas características, que no siempre facilitan la incorporación, el mantenimiento y el egreso de la universidad. La tutora bibliotecaria TB2G explica sobre la población estudiantil de la UPN:

> (...) no se da mucho que los estudiantes tengan familiares universitarios, en Pedagogía y Psicología es más el porcentaje que tengan un miembro en la familia que ha elaborado un trabajo de titulación de grado. En Educación Indígena y Sociología son los primeros (...). Clase alta no son, no es que tengan las mejores condiciones y por eso muchos tienen que trabajar (TB2G).

Por su parte para la tutora bibliotecaria TB3I el factor familiar es otro aspecto que tiene relevancia ya que:

> (...) una gran parte de ellos proviene de familias disfuncionales, con problemas económicos, muchos de ellos tienen hijos o tienen que trabajar, eso también es una de las cuestiones que se les ha dificultado para dedicarse a sus estudios o en particular para concluir con su proyecto de investigación (TB3I).

La comprensión del contexto económico y familiar de los estudiantes, por medio del acercamiento y de la comunicación constante favoreció un desarrollo progresivo de la empatía. Sobre esto el tutor bibliotecario TB1M comparte:

> (...) el desarrollo de la empatía hacia los estudiantes fue una cuestión paulatina e inconsciente, cuando te enteras de las razones personales detrás de la elección de un objeto de estudio dices ¡ah! Quiere trabajar necesidades educativas especiales porque tiene una persona, o ¡ah! Quiere trabajar tanatología porque acaba de pasar por un proceso de pérdida, está en duelo, o ¡ah! Quiere trabajar violencia intrafamiliar porque sufrió violencia.

Esa empatía que parte de lo emocional y lo cognitivo se fue adquiriendo con el paso del tiempo, con la experiencia acumulada. La tutora bibliotecaria TB2G reitera:

> Es algo que nos ha dado la experiencia, al principio igual no éramos tan empáticos con los alumnos, llegaban e igualmente hacíamos lo que hace un referencista, le das información, le das bibliografía y se van. Pero con el paso del tiempo, en esa parte en que le preguntamos ¿por qué quieres hacer esta investigación? O ¿qué objetivo quieres cumplir? Y comienzan: es que cuando era niña yo tenía una maestra de inglés que nos hacía pronunciar, nos ponía discos y ahora yo quiero emplear nuevos métodos para enseñar inglés (...). Y ahí se va creando el vínculo, conociendo su niñez, conociendo su adolescencia (TB2G).

Por lo anterior, la tutora bibliotecaria TB2G menciona que el acompañamiento “sí es en el uso de la información, pero va más allá de eso, se ha mezclado con muchas cosas, la empatía que se tiene con los alumnos”, para la tutora se da cuando se entiende que “todos están pasando por un proceso de querer independizarse porque están por concluir el proceso formativo. Están en la disyuntiva, trabajo o sigo con el proceso” (TB2G). Del mismo modo la tutora bibliotecaria TB3I, menciona la empatía y reconoce que

> (...) es una sensibilidad que se va desarrollando por el hecho de ir viendo cómo viven las personas (...), en estricto sentido yo no tendría que estar escuchando lo que me dicen, pero yo me considero una persona empática y trato de ponerme en el lugar de las personas (...). Y por qué no decirlo, a veces uno siente cariño por determinados usuarios, con los que mejor te identificas, porque recurren más a ti (TB3I).

Por otro lado, la empatía también se alimenta de la reflexión del propio proceso formativo que atravesaron algunos de los tutores bibliotecarios, al recordar lo desafiante que fue para ellos la elaboración del trabajo de titulación. Así, la tutora bibliotecaria TB2G menciona:

> Uno conoce a su comunidad, conoce el perfil de los estudiantes y uno que ha pasado por proyectos formativos sabe que están sufriendo, que están desvinculados y eres empático porque sabes que tú no tuviste acompañamiento, pero ahora que lo ves sí que lo necesitabas (...). Porque a veces no te dicen: oye te quiero contar mi vida. Simplemente empiezan a hablar y a hablar y cuando te das cuenta ya te estás enterando de la infancia, la niñez y hasta la juventud (TB2G).

Para la docente TA6L el desarrollo de la empatía tiene que ver con aspectos personales, pero también considera que pueden existir reticencias para no involucrarse del todo, explica:

> Lo más importante es la sensibilidad y la empatía que como personas podemos tener, (...) creo que ahí sí hablaría de las características personales de los tutores bibliotecarios. Habrá algunos mucho más empáticos y sensibles y entonces su acompañamiento y su cercanía será mucho más que otros, y entonces el acompañamiento sería diferente. Y ahí no podría criticar al tutor, a lo mejor puede decir: yo sí estoy haciendo bien mi chamba, pero no quiero involucrarme más (TA6L).

En ese diálogo constante de los tutores bibliotecarios con los estudiantes se revelan las motivaciones que estos tienen para concluir el trabajo de titulación y que sin duda

sensibilizan la visión de los bibliotecarios sobre la comunidad estudiantil. Esto es significativo porque al explorar las motivaciones que tienen los estudiantes para concluir el trabajo de titulación permite identificar las circunstancias que viven, incluida su condición social y económica, así como los intereses que en gran medida dirigen el rumbo que tomará su formación.

Cabe recordar que entre las motivaciones que dijeron tener los estudiantes a los que se les preguntó en el marco de esta investigación están: encontrar un trabajo y tener estabilidad económica, satisfacción y superación personal y la tercera, adquirir experiencia en investigación para acceder a un posgrado. Tenerlas en cuenta resulta coherente con las cuatro dimensiones que deben estar presentes en la tutoría: la intelectual- cognitiva, la afectivo-emotiva, la social y la profesional.

Mantener una relación de cuidado en el ámbito académico que aporte acompañamiento, escucha, continuidad y seguimiento cuando los estudiantes realizan el trabajo de titulación, que se contraponga a las relaciones jerárquicas y a los ejercicios de poder, lleva a que los estudiantes mantengan la motivación, adquieran un mayor compromiso y desarrollen un rigor en el manejo de la información que se refleja en sus trabajos de titulación.

Por lo anterior, la tutoría bibliotecaria es una atención intencional que reconoce las necesidades y motivaciones individuales de los estudiantes, y que promueve el desarrollo de la empatía, es decir, conlleva un trabajo emocional por parte de los tutores bibliotecarios, a continuación se profundiza en lo que esto supone.

Las bibliotecas en general y las bibliotecas universitarias en particular, son lugares que se preocupan por establecer y mantener relaciones positivas con los usuarios, por lo que el trabajo emocional es una parte integral de la prestación de los servicios bibliotecarios, pero lo es aún más si se da un servicio de acompañamiento personalizado.

Una cuestión que se revisó antes y que se vincula con las emociones en el marco de la tutoría bibliotecaria, es lo que se ha identificado y explicado como ansiedad bibliotecaria. La tutora bibliotecaria TB4F menciona que muchos estudiantes tienen cierto temor de

acercarse a los tutores y a la biblioteca misma. La tutora explica: “no es un temor a la BGTQ, sino un temor que vienen arrastrando. Dicen [los estudiantes]: entré a la biblioteca del bachillerato y me hacían caras, me callaban a cada rato, no tenía apoyo, tenía que buscar por mis propios medios, creo que desde ahí”.

El responsable del departamento, quien conoce de cerca la forma de trabajo de los tutores bibliotecarios, considera lo siguiente:

> (...) en algunos casos ellos también llegan a ser terapeutas, psicólogos, los escuchan. Llegan [los estudiantes] con una carga emocional que puede ser tanto positiva como negativa, van emocionados porque están haciendo su trabajo o van desesperados porque no saben por dónde, la angustia de que ya lo van a retomar pero no tienen idea de por dónde, entonces, esa carga emocional, además del trabajo de la búsqueda de información y orientación sí es de impacto para el tutor.

Para el responsable de departamento la carga emocional con la que llegan los estudiantes es un aspecto con el que deben lidiar los tutores bibliotecarios y esto tiene un peso importante y un impacto en el tutor tanto profesional como personal. Mencionar esto tiene sentido porque permite dimensionar hasta qué punto hay una implicación de los tutores con los estudiantes que les ha traído una satisfacción importante que, sin embargo, se puede poner en peligro si no se tienen las herramientas para hacerle frente.

Entre las experiencias que tienen los tutores bibliotecarios sobre la implicación a nivel emocional con los estudiantes, se encuentran las que narra la tutora bibliotecaria TB3I sobre lidiar con las emociones que expresan los usuarios, “a veces sí es difícil, uno los puede escuchar, pero no los puede ayudar en todo (...), yo lo que trato es de animarlos un poco, tratar de darles algunas alternativas dependiendo el problema”.

Con la respuesta de la tutora bibliotecaria, se evidencia que los tutores deben tener un control para modular hasta qué punto se vinculan con los estudiantes. Al respecto, la tutora bibliotecaria TB2G menciona que la personalidad del tutor bibliotecario tiene mucho que ver:

> (...) te acostumbras a no involucrarte del todo, a cambiar de una dinámica a otra, por un lado, escuchar a quien va bien y está feliz a otro que tiene una suma de problemas. No involucrarte a profundidad. Aunque hay con quien no lo logras, y sí apoyas y dices y recomiendas: acude a un apoyo psicológico, qué tal un trabajo. Es lidiar constantemente con tus propios límites, eres un acompañante nada más. Y no ser asesor en todo. Si escuchar, pero no involucrarse más que en la parte de la información (TB2G).

Frente al desánimo que experimentan los estudiantes, quienes acuden con su tutor bibliotecario asignado pueden experimentar un alivio, como explica el tutor bibliotecario TB1M:

> Me ha tocado que muchos estudiantes salen muy contentos de la primera reunión porque se aclaran muchas dudas, lo último que vemos es su objeto de estudio porque lo primero son las cuestiones previas de lo que hay que trabajar o cómo se sienten ante el proceso de titulación.

La tutoría bibliotecaria tiene diferentes niveles de esfuerzo que van desde lo físico (con muchas horas de tutoría), lo mental, lo social y lo emocional, como indica antes el tutor bibliotecario TB1M. Todo esto suele aglomerarse e invisibilizar la diversidad de tareas y apoyos que brindan y que de hecho son ampliamente valorados por los estudiantes, como la motivación que les dan en los momentos de desaliento, o escucharles cuando expresan sus inseguridades.

El trabajo emocional implícito en la tutoría bibliotecaria conlleva la motivación, porque como expresa la tutora bibliotecaria TB2G hay tres aspectos esenciales para que los estudiantes concluyan su trabajo de titulación: la motivación, la formación y el contexto familiar. Por su parte la docente TA1M menciona la *contención* entendida como la implementación de medidas, en este caso el acompañamiento, para tranquilizar y dar confianza al estudiante, en sus palabras expresa:

> Lo que hacen [los tutores bibliotecarios] es contener, se llama contener en psicología, escuchar y apoyar emocionalmente. Es un proceso de contención, al que ninguno está lo suficientemente preparado (...). En el caso de ustedes, yo por ejemplo digo, si en este momento estoy quebrada emocionalmente y llega alguien y me dice, me pasa esto, me quiebra, entonces ustedes y nosotros debemos estar en una situación muy fortalecida para apoyar a estos estudiantes (TA1M).

La tutoría implica un trabajo que incluye lo emocional, porque como mencionan González Pérez y Solano Chía (2015) “ponemos en juego no solo lo que sabemos sino sobre todo lo que somos, cómo pensamos, cómo sentimos, cómo actuamos. Nuestro espacio de intimidad se reduce. Por eso debemos cuidarnos; mantener el propio equilibrio personal” (p. 39). Y es por esto que es necesario considerar las emociones implícitas en la interacción tutorial para evitar entre otras cosas el síndrome de burnout que lleve a los tutores a perder el compromiso con su labor, poner en riesgo su bienestar propio, y por supuesto, el de los estudiantes a quienes acompaña.

Por otro lado, como se mencionaba en el capítulo anterior, y como sugieren Weidhaas (2017) y Clarke et al. (2022), pese a la relevancia que tiene lo afectivo, lo emocional, las actividades de gestión y las que se realizan para lograr la vinculación con docentes, estudiantes y autoridades universitarias suele quedar como un trabajo invisible. Por ello, el trabajo emocional también debe ser parte de la discusión en torno a la tutoría y que además justifique la necesidad de contar con más personal.

5.3.3 Esfuerzo ético constante

Al entrevistar a los docentes y a los tutores bibliotecarios se ha encontrado que hay dos aspectos vinculados con la ética que les resultan esenciales, por un lado, el comportamiento ético que debe dirigir la relación de los tutores bibliotecarios con los docentes y estudiantes y por otro, la enseñanza y el fortalecimiento de la integridad académica en los estudiantes cuando realizan el trabajo de titulación.

El primer caso está relacionado con la conducta ética de los tutores bibliotecarios, es decir, la consideración de los principios éticos mencionados en el capítulo 2. Así como la reflexión ética constante para actuar dentro de los límites de competencia y evitar un daño a los estudiantes. Un ejemplo de esto lo aporta el docente TA7L, quien menciona “me parecería poco ético que un tutor bibliotecario se comprometiera a orientar a los estudiantes en un campo de conocimiento que no domina” (TA7L).

Como se mencionaba en el capítulo citado, el principio de no maleficencia se refiere al compromiso que tienen los tutores bibliotecarios de no causar daño al estudiante, así como evitar actos que en el futuro puedan perjudicarle. Este principio se vincula con el principio de seguridad, que se refiere a evitar de manera activa cualquier daño moral, que alude por un lado a la competencia que tengan los tutores bibliotecarios en su área temática, pero también a las relaciones interpersonales, tan necesarias en el acompañamiento. Como menciona el TB1M:

> Se debe reconocer que los estudiantes están en una situación de carencia y no se les puede humillar, porque lo he visto con los docentes, les dicen: yo soy el doctor, yo soy el investigador, yo sé y tú estás aquí para que me escuches (...). Una cuestión de respeto hacia los estudiantes. Responsabilizarte de lo que vas a trabajar con los estudiantes sería lo principal porque ya se encuentran en la última parte de su trayectoria formativa (TB1M).

El principio de seguridad también se manifiesta cuando los tutores bibliotecarios tienen conocimiento, por medio de los estudiantes, de la relación que tienen con su asesor. La tutora bibliotecaria TB3I, menciona que “la relación que se establece entre alumno y profesor debería ser de amabilidad, porque a veces los estudiantes se quejan mucho de que los profesores los discriminan o los maltratan” (TB3I). En las relaciones interpersonales académicas hay factores psicológicos y emocionales que impactan en la confianza y el concepto positivo que tiene el estudiante de sí mismo en relación con su trabajo de titulación.

Al preguntar a los estudiantes por los desafíos que tenían a nivel personal para elaborar su trabajo de titulación, muchos hablaron de su estado psicoemocional, mencionaron que sus dificultades eran lidiar con “ansiedad”, “la inseguridad, creer que lo redactado no es adecuado”, “confiar en que puedo hacer la tesis. A veces creo que es demasiado para mi [sic] o que no estoy preparada para hacerlo bien”, “la inseguridad de no Capaz [sic]”. Así, se evidencia lo necesario que es tener en cuenta en la tutoría bibliotecaria el principio de beneficencia que habla de un compromiso activo con el bienestar del estudiante (no solamente evitarle el daño), el cual se manifiesta propiciando la cercanía con los estudiantes para conocer su situación y encontrar la manera idónea en que deben recibir la tutoría bibliotecaria.

Cabe incidir que en todos los casos se debe evitar asumir una actitud asistencialista, y derivarlos con expertos cuando necesitan apoyos adicionales como psicólogos o terapeutas, y no pretender dárselos.

Las soluciones que se promuevan y las acciones que realicen los tutores bibliotecarios siempre deben tener en cuenta el principio de autonomía, esto lo expresa la tutora bibliotecaria TB4F:

> Uno de los planteamientos que les he hecho a mis compañeros es que no hay que hacer a los estudiantes dependientes, sino que los formemos y que ya no tengamos a los diez alumnos afuera del cubículo porque eso quiere decir que no los estamos formando bien. No porque tengas a diez alumnos afuera del cubículo es algo bueno, a lo mejor algo estamos haciendo mal como tutores, porque si se supone que ya les dimos los cuatro talleres y todavía vienen a preguntar es una bandera roja. Entonces hay que hacerlos más independientes (TB4F).

Existe otro principio crucial en las relaciones de tutoría y es la confidencialidad, puesto que parte de la apertura de un espacio de confianza. Como se ha visto en las motivaciones que tienen los estudiantes para concluir su trabajo de titulación, en muchos casos hay claros componentes personales y familiares, incluso en el tema mismo. Por este motivo, el docente TA4C, señala que

> Hay cuestiones que se manejan en el trabajo de titulación que dicen mucho del propio carácter del estudiante o del propio asesor. Generalmente se eligen temas que tienen que ver con la propia experiencia de vida, entonces hay la apertura del chico a expresarlas, en ese sentido, como hemos visto, toda la investigación debe tener un marco ético básico que regule, es decir, que no se esté socializando. Hay un código de ética que creo que todo profesional debe tener y es reservar ese grado de confidencialidad de la información que se está dando (TA4C).

En lo anterior no se pone en el centro la información o los datos de un estudiante, sino su historia de vida y sus relaciones académicas, así como el vínculo de confianza en el espacio bibliotecario. Así, la confidencialidad se amplía a lo que el estudiante transmite del asesor (supervisor), en este sentido la tutora bibliotecaria TB2G explica que “las cuestiones éticas son en cuanto al respeto, en cuanto a la función que tenemos cada uno, guardar la información que tenemos del asesor”.

Lo anterior exige cuidado cuando los tutores bibliotecarios se encuentran con que los estudiantes comparten la dinámica que tienen con sus asesores (supervisores) de trabajo de titulación, como lo que comenta la tutora bibliotecaria TB3I:

> Me han comentado que desgraciadamente el asesor de tesis no les hace mucho caso o les hace revisiones muy someramente. Otra cosa que he notado con muchos estudiantes es que dicen: mi asesor de tesis me dice que está mal, pero no me dice en qué, y entonces vas viendo y le dices: necesitas mejorar la redacción de las ideas.

Del mismo modo, la tutora bibliotecaria TB4F ejemplifica y menciona que un estudiante le compartió lo siguiente “ya tengo mi documento, pero mi asesora me dice que me falta revisar citas, pero no sé cuál es el error que tengo y por qué tengo que revisarlo” (TB4F). En el manejo de la confidencialidad hay dos principios implícitos, el respeto al trabajo de otras áreas académicas, pero también respeto al trabajo del estudiante. Con respecto al primer caso el docente menciona TA6L señala:

> Siempre el respeto y la consideración hacia el otro. Respeto hacia el estudiante, hacia la figura del profesor porque cada uno tiene su espacio y ámbito que tiene que conocer muy claramente para evitar cualquier problema al interior de la relación (TA6L).

En el segundo caso se hace referencia a la ética referida a la integridad académica, derivada de una preocupación de estudiantes y docentes de evitar el plagio por medio de la formación del uso de un estilo de citación.

La docente TA10R menciona “la dimensión ética tenemos que tenerla todos presente, en todo momento, justo ahora en la coyuntura en la que se encuentra el país donde se sabe de plagios, de gente como ministras de la corte, secretarios, candidatos. Se tiene evidencia plena del plagio”. Lo referido por el docente tiene que ver con que han salido a la luz diferentes casos de personas que han sido evidenciadas por cometer plagio en universidades públicas y privadas, en la UPN hay una preocupación creciente por evitarlo.

Aunado a los casos concretos de plagio que se han conocido, el uso de información proveniente de internet y su masificación ha hecho que sea necesaria más que nunca la

colaboración entre docentes y personal bibliotecario. Sobre esto, el docente TA9G expresa: “reforzar el tema del plagio también está en manos de los tutores bibliotecarios, creo que ese sería un trabajo conjunto con el docente, estar enfatizando en el cuidado para evitar el plagio (TA9G). Pero no solamente eso, sino ofrecer una formación en ética de investigación. Al respecto la docente TA5C añade:

> Creo que es muy importante el apoyo que dan y la forma de orientar, porque se manejan fuentes (...). Las recomendaciones éticas que tienen que hacer ustedes porque creo que tienen una formación ética mucho más importante que otras carreras. El respeto por la información, a la confidencialidad, el manejo adecuado de las fuentes, de los autores (TA5C).

La docente TA12R, profundiza en lo anterior y agrega:

> El tutor bibliotecario junto con el asesor, son los dos contactos directos con el alumnado para hablarles de la ética de la investigación, de la información. A los estudiantes se les hace fácil pero no creo que sean mal intencionados (...). De hecho en la biblioteca ya se les dan pequeñas charlas (por el número de horas, no por la importancia) sobre el plagio. Se les hace firmar una carta antiplagio (...). Esto va acompañado de cómo citar, cómo elaborar las referencias porque si no el alumno cree que porque pone unos datos ya está bien y no, las citas tienen que estar bien hechas (TA12M).

En capítulo anterior se habló de la integridad académica y el plagio desde tres vertientes (Morales Montes & Lujano Vilchis, 2021), uno, como un problema moral que implica una acción deliberada; dos, como comportamiento que alude al grado de desarrollo de la escritura académica que tiene un estudiante y que no puede ser entendido como acción intencionada sino como parte de su proceso de aprendizaje. Y tercero, como desconocimiento de las normas y políticas que regulan la escritura académica para evitar el plagio, en este caso se pone atención en enseñar el empleo adecuado de los estilos de citación.

En la tutoría bibliotecaria evitar el plagio tiene un papel central, pues se busca la rigurosidad, por eso la docente TA1M expresa: “en los cursos que nos dan, nos muestran lo importante que es citar, es un trabajo ético muy importante. No copiar, darle el lugar al

autor. Les digo a los estudiantes: mi voz no tiene valor, sin la voz del otro. Y los alumnos lo valoran mucho" (TB1M).

Tras las entrevistas queda claro que hay una corresponsabilidad al interior de la institución, incluidas las autoridades universitarias, para que se regule el plagio. Dicha corresponsabilidad también se extiende a la comunicación congruente y clara de los criterios, lineamientos y estatutos usados para determinar el plagio y las sanciones que conlleva.

Antes de terminar este apartado sobre los principio éticos en la tutoría bibliotecaria, cabría preguntarse si al no contar con más tutores bibliotecarios que atiendan a los estudiantes de las cinco licenciaturas se está vulnerando el principio de justicia, puesto que todos los estudiantes tienen derecho a acceder a servicios de calidad, como la tutoría bibliotecaria para la realización del trabajo de titulación.

5.3.4 Difusión y procedimiento

De acuerdo con las entrevistas sostenidas con los tutores bibliotecarios y el responsable del departamento, se puede hablar de que la tutoría bibliotecaria de la UPN sigue un procedimiento y responde a una determinada organización para llegar a los diferentes actores, entre los que se incluyen los coordinadores de las licenciaturas, los docentes y los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. No obstante, los propios participantes reconocen que hay una falta de documentos que den formalidad a dicho procedimiento. En referencia a esto, el responsable del departamento menciona "siempre hay algunas variantes, [por eso] sí es importante plasmar el procedimiento, a pesar de que sabemos la estructura, y sabemos de qué trata la actividad". De hecho, de acuerdo a lo que menciona el personal bibliotecario involucrado, hay una carencia importante de documentos que den respaldo a la actividad de la tutoría bibliotecaria realizada. A continuación, se plasma el procedimiento que sigue actualmente la tutoría bibliotecaria.

Cada inicio de semestre se realiza la asignación de tutores bibliotecarios a las asignaturas de séptimo y octavo semestre enfocadas en la elaboración del trabajo de titulación, suele

haber una coincidencia en el nombre que tienen, por ejemplo, Seminario de titulación o Seminario metodológico.

Antes de realizar dicha asignación se llevan a cabo una serie de pasos que incluyen la toma de contacto y reuniones con los coordinadores de cada una de las licenciaturas y especialmente con los docentes asignados a dichas asignaturas. Esto se desglosa en las siguientes cinco etapas:

I Etapa: Reuniones y encuentros de difusión.

Tanto el responsable del departamento como un tutor bibliotecario en representación del resto, acude a las diferentes áreas académicas donde se ubican las coordinaciones de las licenciaturas para reunirse con el coordinador que está al frente en ese momento. A estas reuniones y encuentros, también pueden acudir docentes interesados en obtener información de la biblioteca y de los apoyos bibliotecarios existentes. Las reuniones tienen dos objetivos: el primero incluye la difusión de la tutoría bibliotecaria, en la que se dan a conocer el propósito y los apoyos destinados a docentes y estudiantes (se habla de los recursos, servicios, colecciones y espacios con los que se cuenta en la biblioteca). El segundo persigue el fortalecimiento de los vínculos de la biblioteca con las diferentes áreas de la universidad.

Cabe precisar que a pesar de que el responsable del departamento señala que solicitan reuniones con los cinco coordinadores, por lo general son las licenciaturas de mayor matrícula, Pedagogía y Psicología Educativa, quienes responden al contacto establecido, por lo que en la tutoría bibliotecaria individualizada son precisamente alumnos de estas licenciaturas quienes acuden. De acuerdo con el responsable “el procedimiento se sigue en todas las licenciaturas, pero con algunas de ellas hemos tenido algunos inconvenientes porque a pesar de ser una población mucho más pequeña no nos hemos podido comunicar con los coordinadores y docentes” (RD).

II Etapa: Solicitud a la Secretaría Académica de la mascarilla de profesores titulares de los grupos de los semestres del séptimo y octavo semestre.

Una vez que el personal bibliotecario se ha reunido con los coordinadores de las licenciaturas, y están al tanto de su actividad, el responsable del departamento solicita a la Secretaría Académica de la UPN la distribución de plantillas en las que se registran los profesores titulares de las asignaturas destinadas a la elaboración del trabajo de titulación, impartidas en los semestres de séptimo y octavo de todas las licenciaturas. En la mascarilla se incluye el nombre del docente, el correo electrónico y los datos de la asignatura.

En principio, las coordinaciones asignan un docente titular a cada una de las asignaturas, sin embargo, esto puede retrasarse por múltiples motivos (por ejemplo, que no haya profesores disponibles) y entonces la asignación de los tutores bibliotecarios sufre variaciones.

III Etapa: Asignación como tutores a los profesores titulares de los grupos de séptimo y octavo semestre.

Una vez que se cuenta con las mascarillas, se identifica el número de grupos que hay y a los docentes asignados. Posteriormente, el responsable del departamento realiza la asignación, que sigue los siguientes criterios: primero, se prioriza el seguimiento; es decir, se asigna nuevamente a los profesores que ya han mantenido una colaboración y un trabajo constante con alguno de los bibliotecarios. Segundo, los docentes que solicitan colaborar con algún bibliotecario se les designa por petición. Y tercero, se procura, en la medida de lo posible, lograr una asignación equitativa entre los tutores bibliotecarios. Cabe precisar que a la tutora bibliotecaria que se incorporó recientemente se le asignaron únicamente dos grupos en el último año, mientras que el resto reportó tener una media de 10 grupos.

IV Etapa: Toma de contacto de los tutores bibliotecarios con los docentes de las asignaturas relacionadas con el trabajo de titulación.

Una vez realizada la asignación de los grupos (un docente, puede estar al frente de varios grupos), los tutores bibliotecarios se ponen en contacto por medio del correo electrónico con cada uno de ellos. En esto pueden ocurrir dos cosas, en primer lugar, si es el primer contacto que los tutores establecen con el docente, este le informa de las características de la tutoría bibliotecaria, de los talleres grupales disponibles y se menciona la atención personalizada e individualizada que tendrá cada uno de los estudiantes del grupo en cuestión. Además, se menciona la apertura que tiene la biblioteca en cuanto a establecer una forma de trabajo acorde a las necesidades del docente y de su grupo. En segundo lugar, si se trata de un contacto de seguimiento, es decir, se ha asignado nuevamente un docente al mismo tutor bibliotecario, se le recuerdan los talleres que se ofrecen y la atención personalizada. En muchos casos este momento también sirve para que el docente comunique la manera en que espera colaborar con el tutor bibliotecario y se agendan los talleres.

Las respuestas que se obtienen de los docentes son variadas y múltiples, lo que lleva a establecer formas de colaboración diversas, reflejo de la flexibilidad de los tutores bibliotecarios. Más adelante, se muestran las diferentes formas de trabajo que se establecen entre tutores bibliotecarios y docentes y se detalla en qué sentido esto se entiende como colaboración.

V Etapa: Respuesta docente y puesta en marcha de la tutoría bibliotecaria

Cuando se cuenta con una respuesta asertiva de los docentes, se pone en marcha la tutoría bibliotecaria que como se mencionó, sigue diferentes dinámicas, en algunos casos como señala la tutora bibliotecaria TB2G “los profesores nos presentan ante el grupo, explicamos qué es la tutoría, las funciones, el desarrollo de competencias, etc.”. Además, se ofrece la impartición de cuatro talleres denominados: *Búsqueda y recuperación de información*, *Gestores bibliográficos*, *Uso de citas y referencias en estilo APA* y *Cómo evitar el plagio*,

estos buscan el desarrollo de competencias de acceso, evaluación y uso de la información y únicamente son impartidos a petición de los docentes. Una vez que se dan todos o alguno de los talleres se invita a los estudiantes a acudir de manera personal e individual con el tutor bibliotecario asignado.

En la tutoría individualizada que se imparte a los estudiantes, pueden darse dos casos, que acudan por iniciativa propia o bien, por indicaciones del docente. En este último caso hay un estímulo pedagógico para que se acerquen al personal bibliotecario y hagan uso de los servicios y de las colecciones de la biblioteca. En algunas ocasiones se realiza a modo de invitación y en otras es obligatorio.

Como se ve, los estudiantes conocen la tutoría bibliotecaria y a los bibliotecarios en gran medida gracias a la vinculación que se logra entre estos y los docentes, por lo que cuando no se consigue, los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer el servicio y por tanto, de tener un tutor bibliotecario asignado que les apoye en el manejo y uso de información.

De acuerdo con los tutores bibliotecarios y el responsable del departamento se ha mantenido una vinculación distinta con cada una de las cinco licenciaturas, que se puede resumir en que con las tres de menor matrícula: Educación Indígena, Sociología y Administración, hay una baja presencia de los tutores bibliotecarios, mientras que en Pedagogía y Psicología Educativa es a la inversa. La respuesta a porqué sucede esto no ha sido explorada con profundidad por el personal bibliotecario, pero sí hay algunos indicios sobre las causas. Para la tutora bibliotecaria TB2G se deben a que:

> No todas las licenciaturas responden de la misma manera a la comunicación (...) no todos [los coordinadores] reconocen el trabajo de la biblioteca, no han estado interesados y como nosotros ya estamos bastante saturados pues a veces las dejamos un poco al margen con respecto a las de mayor matrícula.

Este punto tocado por el tutor bibliotecario se discutirá con profundidad más adelante, pues se entiende que está relacionado con la sobrecarga laboral y con la imposibilidad de llegar a todos los estudiantes. No obstante, retomando sus palabras, se puede decir que la presencia

de los tutores bibliotecarios en las licenciaturas depende de la respuesta de los coordinadores y de los docentes, la cual está vinculada con el reconocimiento que se le dé a la tutoría bibliotecaria.

Además de los anteriores, hay otro factor, y es la constitución del mapa o malla curricular de cada licenciatura. En el caso de la licenciatura en Pedagogía, tanto en séptimo como en octavo semestre existe una asignatura denominada *Seminario de Tesis I* y *Seminario de Tesis II*, respectivamente. El docente titular de dichas asignaturas es con quien se establece la vinculación y la posterior colaboración. Cabe aclarar que en esta licenciatura hay una subdivisión por campos, es decir, se abren áreas de especialización en las que se insertan los estudiantes y, por lo tanto, el enfoque de su trabajo de titulación sigue la temática y las pautas de la especialidad elegida.

Por su parte, en la licenciatura en Psicología Educativa se consideran dos asignaturas: *Seminario de Diseño Metodológico*, en séptimo semestre y *Seminario de Titulación*, en octavo semestre. El contacto se establece con el profesor titular de ambas asignaturas y esta es una de las licenciaturas con más matrícula, por lo que hay varios grupos de seminario.

En cuanto a la malla curricular de la licenciatura en Administración Educativa, no hay una asignatura que haga referencia a la elaboración del trabajo de titulación. Por lo que año tras año se reporta una dificultad para la toma de contacto con los docentes y, por ende, no hay una asignación de los tutores bibliotecarios.

Por su parte, a pesar de que en la licenciatura en Educación Indígena está el *Seminario taller de elaboración de titulación por campo*, el responsable y los tutores bibliotecarios reportan una baja interacción con la coordinación, los docentes y el alumnado de esta licenciatura. Y al igual que ocurre con Administración Educativa, no hay una asignación de tutores bibliotecarios.

Finalmente, en el caso de la licenciatura en Sociología, en el séptimo y octavo semestre hay asignaturas denominadas *Seminario de titulación I* y *Seminario de titulación II*; sin

embargo, según lo mencionado en las entrevistas por el responsable y los tutores bibliotecarios, no se ha podido establecer un vínculo con los docentes y tampoco con los estudiantes.

Pese a que se habla de un procedimiento estándar que sigue unas etapas en la organización y asignación de tutores, en realidad hay variaciones importantes que impactan en las actividades que realizan los tutores bibliotecarios. Dichas variaciones obedecen a la respuesta de los docentes cuando se difunde el servicio y se establece el contacto con ellos; es decir, los tutores bibliotecarios adaptan su práctica a la apertura de los docentes, así como a la expresión de su necesidades y exigencias académicas.

5.3.5 Fortalecimiento de la comunicación e integración académica

Con lo revisado en el apartado anterior se resalta la importancia que tiene la integración y vinculación universitaria, en la que diferentes áreas de la universidad mantengan una relación que favorezca la coordinación de esfuerzos y que a su vez motive la interacción de los estudiantes con diferentes actores de la universidad. Pues muchas veces la participación de la biblioteca en los procesos académicos queda acotada a un curso o un taller y no siempre se abren los espacios necesarios para que se dé la participación y colaboración.

Como se mencionó antes, uno de los primeros pasos que dan los tutores bibliotecarios para ponerse en contacto con los docentes es enviarles un correo electrónico, en donde se presentan, describen los talleres ofertados y mencionan las tutorías personalizadas a las que cada uno puede acudir. Las respuestas de los docentes a ese primer correo son variadas, por lo que una de las primeras adecuaciones que se hicieron fue que los propios tutores bibliotecarios enviaran el correo electrónico a los docentes y no la jefatura, ya que por un lado valoraban la comunicación directa y por otro lado, les resultaba familiar el nombre y contacto del tutor bibliotecario. En este sentido la docente TA5C menciona:

> Cuando solicité el primer curso me dijeron que también podía solicitar un tutor bibliotecario para los estudiantes. Fue muy fácil porque la misma tutora que dio los cursos, luego estuvo con mis estudiantes. Fue un vínculo directo, no desde la dirección de la biblioteca. Yo me contactaba directamente con ella, le decía: ya va a comenzar mi séptimo semestre y estoy haciendo la calendarización ¿cuándo nos vemos?

Aunque como se mencionaba antes, la vinculación que se establece entre los tutores bibliotecarios y los docentes varía, hay docentes como la anterior, que muestran un trabajo coordinado y un apoyo directo a su actividad académica. Otra docente habla de cómo se fueron involucrando paulatinamente con la biblioteca y con los tutores bibliotecarios:

> (...) yo me enteré de los cursos de la biblioteca porque nos invitaron a los docentes, era sobre cómo hacer búsquedas en las bases de datos y del gestor Mendeley. Como soy poco hábil en las bases de datos me interesó (...). Y luego me dijeron: maestra, esto también es para los estudiantes (TA5C).

En el caso de la docente citada, la vinculación de sus estudiantes con la biblioteca fue consecuencia de comprobar por sí misma la utilidad de los recursos, servicios y la calidad y calidez de la atención que encontraba en la biblioteca. Otra docente enfatiza en este sentido:

> Yo me enteré de la tutoría bibliotecaria porque Leonor se puso en contacto conmigo (...). Fuimos a la biblioteca y luego para los alumnos ya fue obligatorio, porque ya sabía yo las bondades de esto y lo hacía con todos los grupos que tenía, incluso aunque no fueran de séptimo u octavo semestre (TA1M).

Como se ha dicho, la respuesta de los docentes a esos primeros acercamientos no es uniforme y mucho menos inmediata, a diferencia de la docente anterior que involucró a todos sus grupos sin importar de qué semestre fuesen, hay quienes no se involucran, como reconoce el docente TA3L:

> Yo asumo mi parte de responsabilidad, porque yo he visto esas invitaciones de que se va a hacer la presentación de la biblioteca y los tutores, les digo a los alumnos que vayan, pero yo nunca he ido. Ahora que me lo estás comentando lo intentaré, enterarme, ver, entrar en contacto.

La docente TA6L, menciona la insuficiencia del correo electrónico para la toma de contacto y manifiesta la importancia de mantener más reuniones que posibiliten el encuentro y habla de la importancia de la difusión “acercarse a los programas educativos a hacer esta labor de difusión. No siempre todos los maestros saben qué les puede ofrecer la biblioteca, que el servicio se acerque a los usuarios”. De esto parte la necesidad de que haya una integración de las diferentes áreas académicas y que cada una asuma como propia dicha labor. Así la docente TA10R habla de un esfuerzo tanto personal como institucional para estrechar lazos

y menciona “Yo quisiera que la vinculación de las áreas académicas se diera de manera estrecha y natural, pero no, por lo que tenemos que hacerlo de manera personal. Si hay iniciativa nos buscamos y se hace. La institución no lo promueve” (TA10R).

La tutoría bibliotecaria es un programa institucional, por lo que resulta evidente que para lograr llegar a todos los interesados deben intervenir diferentes áreas de la institución, entre las que se cuenta no solamente la dirección de la biblioteca, sino la secretaría académica e incluso la rectoría. Sobre esto el docente TA3L menciona:

> (...) es una responsabilidad de las autoridades académicas de la universidad. Proveer de las herramientas necesarias, los espacios y los recursos, nunca he escuchado que una autoridad académica de esta universidad diga: pasa esto con la biblioteca, la biblioteca puede ofrecer estas cosas, se pueden solicitar (TA3L).

Otro docente de acuerdo con lo anterior añade “si bien hay voluntad a nivel personal de los tutores bibliotecarios de establecer comunicación con las áreas académicas, no hay un respaldo institucional propiamente” (TA7L), esto resulta evidente con la respuesta de los tutores bibliotecarios que observan la falta de integración de las áreas. No obstante, en su caso lo reconocen como una responsabilidad que debe asumir la biblioteca y señalan “nos ha faltado difusión, que el servicio sea generalizado e institucionalizado. Ha ido creciendo, pero no todas las acciones están vinculadas” (TB2G), la tutora bibliotecaria TB3I añade “tenemos que hacer mucha labor de convencimiento con las autoridades y con los propios profesores”.

Como puede verse hasta aquí, en general, tanto los docentes como los tutores bibliotecarios reconocen la necesidad de fortalecer la integración de las áreas académicas que lleve a que docentes, supervisores y tutores bibliotecarios se vinculen en favor de los estudiantes. Y para ello es innegable contar con un respaldo y apoyo institucional en el que se involucren las autoridades universitarias. El docente TA6L explica:

> Sé que se intenta hacer difusión y suelen mandar cosas por correo electrónico, sí creo que los servicios de la biblioteca tienen que hacerse más cercanos, por ejemplo, cuando la tutoría bibliotecaria fue presentada en el consejo interno de la licenciatura. El director de la biblioteca se presentó y presentó el programa.

Abrir espacios de diálogo y convivencia es uno de los factores que puede impulsar la vinculación, como señalaba la docente TA10R:

> Si yo tuviera que enfrentar el reto de mejorar la comunicación entre tutores bibliotecarios y docentes mejoraría la convivencia, más talleres entre docentes y tutores, quitar el estereotipo de ambos lados se soluciona conociéndose. Vamos a convivir y conocernos para facilitar los procesos (TA7R).

La integración académica es uno de los aspectos imprescindibles para que los programas que se hacen en beneficio de los estudiantes se articulen con el resto de esfuerzos institucionales, y así sean conocidos y considerados en la formación de los estudiantes. Pero tan solo es el primer paso, el siguiente es lograr una colaboración en la que se realicen esfuerzos conjuntos, sobre esto se profundiza más adelante.

5.4 Función de la tutoría bibliotecaria en la titulación

En este apartado se desarrollan tres subapartados en los que se discute en primer lugar, la incorporación de la tutoría bibliotecaria en el currículo, mencionando que puede ser considerada a lo largo de la carrera; posteriormente se aborda la colaboración con los docentes de los seminarios de titulación. Para finalmente llegar al horizonte que es la multitutoría, en donde se considere al tutor bibliotecario junto al asesor en la dirección de los trabajos de titulación.

5.4.1 Incorporación de la tutoría bibliotecaria al currículo

Con lo revisado en los apartados anteriores queda claro que el uso y manejo de la información impacta en la escritura y en la integridad académica que los estudiantes deben desarrollar en su paso por la universidad, especialmente en la realización del trabajo de titulación. Al tener esto claro, así como las necesidades académicas de los estudiantes detectadas por los diferentes actores, surge el cuestionamiento de si es necesario incorporar el manejo de información en el currículo y por ende, la actividad realizada por los tutores bibliotecarios.

Para los docentes y los tutores bibliotecarios la discusión está abierta y resulta necesaria, por ejemplo, el docente TA7L considera que la alfabetización en información debe ser parte del currículo:

> Incorporar la alfabetización en información al currículo facilitaría una vinculación más natural entre la biblioteca y los programas académicos. Porque en este momento es artificial y muchas veces puede provenir del deseo de mejorar las cosas de los tutores bibliotecarios, pero la vinculación a partir de establecer una necesidad político académica que no está justificada por una vinculación a partir del currículo. Si estuviera a partir del currículo sería mucho más fácil (TA7L)

Otro docente menciona que la tutoría bibliotecaria puede vincularse al currículo desde el seminario de titulación presente en la mayoría de las licenciaturas. Su argumentación se deriva de que muchos estudiantes, por diversos motivos, no acuden a la biblioteca:

> Como tal la tutoría bibliotecaria no tiene un espacio curricular, pero el seminario sí lo tiene. Entonces los estudiantes vienen a su espacio curricular y generalmente se retiran, si trabajan, si son mamás. No es tan común que los estudiantes ocupen mucho la biblioteca, tal vez no cuentan con el tiempo para eso, pero tal vez en el seminario de titulación yo puedo dedicar una hora cada quince días (TA3L).

Por el contrario, otros docentes, no asocian la labor de los tutores bibliotecarios con el currículo, por ejemplo, el docente TA6L menciona:

> No veo la tutoría bibliotecaria o sus actividades como parte del currículo, pero sí creo que debiese ser parte indispensable. La cuestión es que como en este momento está asociado a quien desea hacer uso de la tutoría bibliotecaria puede pasar que no se aproveche. No sé si la obligatoriedad sea lo que solucione esta cuestión (TA6L).

Para los propios tutores bibliotecarios tampoco es uniforme la opinión de si el desarrollo de habilidades de uso de la información debe ser parte del currículo en el que participen de manera activa. La tutora bibliotecaria TA3I, señala que esto es factible y por ende explica:

> En algún momento tendremos que pensar en mecanismos como tutores para insertarnos en la currícula de estudios. Ahora nosotros, los que hemos sido docentes hemos podido incidir a través de la docencia, pero la alfabetización informacional tiene que insertarse propiamente en la currícula para que podamos impactar más (TA3I).

En el caso del alumnado, al preguntarles si consideraban que los encuentros con el tutor bibliotecario deberían ser parte del currículo, tres de los 40 dieron un rotundo no, uno de ellos añadió que esto ocasionaría que "las sesiones se harían obligatorias en determinado tiempo y no serían a disponibilidad de ambos", mientras que los estudiantes que dijeron no estar seguros mencionaron cosas como "no lo sé, creo que los profesores también se preocupan por eso", "Sí, al menos de manera transversal" o "Creo que sí, desde el primer semestre o que haya más intersemestrales".

Por otro lado, la mayoría de estudiantes respondió que sí deberían integrarse los apoyos que da la tutoría bibliotecaria en el currículo, los motivos a los que aluden son fundamentalmente cinco, entre los que se encuentran que hay un desconocimiento generalizado de la tutoría bibliotecaria y de lo importante que resulta el adecuado manejo de la información, otro es que son una ayuda importante en la formación para la investigación pues aporta una perspectiva de cómo enfocar las búsquedas, el uso y en general el manejo de la información. Un tercer punto es que de estar en el currículo y especialmente en los primeros semestres, se lograrían consolidar a lo largo de la carrera los conocimientos y las habilidades necesarios relacionados con la información, y no únicamente al final o con el inicio del trabajo de titulación. En otro punto se habla de evitar el plagio y finalmente hay quien menciona que incorporar los apoyos de los tutores bibliotecarios al currículo sería una forma de reconocimiento.

Los estudiantes que hablan del desconocimiento de la tutoría bibliotecaria, pero sobre todo, de las habilidades y conocimientos relacionados con el manejo de la información, mencionaron: "muchos de los estudiantes desconocer [sic] que cuentan con este apoyo por parte de la biblioteca, y si en su momento se les mencionó o recomendó al no ser tan visible pasa desapercibido este gran apoyo de los bibliotecarios", otro dijo:

> Sí, son un apoyo académico necesario que no debe dejarse a un lado. Las únicas veces que supe de los tutores bibliotecarios fue en primer semestre con una profesora, y el séptimo semestre con otro profesor. De ahí en fuera, no sabía que podíamos asesorarnos con ellos.

Otro aspecto mencionado es que con dicha incorporación se ayudaría en la formación en investigación, explica que sería “una capacitación rigurosa para saber cómo escribimos, qué escribimos y la importancia de saber citar y darle valor a los autores”, otro menciona que “coadyuvarian [sic] a tener una visión más clara, precisa y realista de lo que significa investigar”.

Entre quienes dijeron que debería darse la tutoría bibliotecaria desde el primer semestre con el inicio de la formación universitaria, explicaron: “no llegaríamos al final con tantas dudas sobre cómo citar y escribir”. Porque ese momento final que muchas veces resulta tan decisivo no tendría por qué serlo, un estudiante manifiesta que debería ser parte del currículo “(...) porque no siempre sabemos en qué estamos mal o por qué nos dicen que no sabemos escribir hasta que llegamos a la tesis”. En otro comentario se menciona que

> Sí, sería importante el acercamiento con el tutor bibliotecario se de [sic] desde el currículo al inicio para el desarrollo de los trabajos que se realizan durante la carrera y posteriormente durante la elaboración del trabajo de titulación, considero que esto podría conllevar a una optimización en los tiempos y terminación del proyecto de titulación.

Por su parte, la docente TA6L se expresa así:

> Me imagino y me encantaría que existiera un tutor bibliotecario para los estudiantes de primer año. Porque un estudiante que llega a la universidad tiene que aprender a usar una biblioteca. (...) El papel de ese tutor bibliotecario sería muy valioso hasta para la elaboración de esos trabajos de primer año. Y creo que si eso existiera seguramente mejorarían muchas de las deficiencias con las que tenemos que lidiar en los últimos semestres.

Dar tutoría bibliotecaria a los estudiantes desde los primeros semestres, es un reclamo que tiene más de un docente, al igual que el anterior, la docente TA1M pide:

> Que haya más cursos y que sea más sistemática la asistencia a la biblioteca. Porque se sorprenden cuando les digo que tienen cita con la bibliotecaria, dicen: -por qué tengo que ir a la biblioteca si antes no tenía que ir?-. Que sea desde el primer semestre. Que reciban cursos sistemáticos y obligatorios desde primero a séptimo (TA1M).

La atención a los estudiantes desde los primeros semestres también es retomado por la tutora TB4F, quien alude a que “si los tutores bibliotecarios entran desde el primer semestre los alumnos ya no van a ser tan dependientes en los últimos semestres”.

El cuarto motivo es que con la incorporación de la tutoría en el currículo se evitaría el plagio, y al respecto los estudiantes son contundentes y reconocen: “considerando que quizá en más de un ensayo cometí plagio sin querer tal vez sí deberían”, otro menciona “(...) muchos compañeros que no hacen tesis, no aprenden a citar y todo lo relacionado con el plagio”. Finalmente, un estudiante hizo alusión a que sería un modo de dar reconocimiento, en sus propias palabras “(...) considero que el esfuerzo que hacen los tutores bibliotecarios debería ser reconocido curricular mente [sic]”.

Como se ve, es claro que hay una necesidad de abrir una discusión en torno a cómo lograr que los estudiantes puedan desarrollar habilidades en el manejo de la información desde los primeros semestres, que sean reforzadas a lo largo de su formación universitaria y que llegados a los seminarios de titulación y a la elaboración del trabajo de titulación sea un aspecto que manejen con soltura, que reconozcan y que, sobre todo, se perciban seguros y confiados para que no se convierta en una causa de desmotivación.

5.4.2 Colaboración en el contexto de los seminarios de titulación

Si bien los estudiantes pueden acudir con los tutores bibliotecarios por iniciativa propia, hay docentes que lo plantean como una parte fundamental del seminario de titulación, donde no solamente los estimulan a acudir sino que elaboran una planificación en la que se le da un espacio a la tutoría bibliotecaria en el seminario de titulación. En este sentido se preguntó por la colaboración entre docentes y tutores bibliotecarios, pues permite entender cómo perciben unos y otros la vinculación y la posibilidad de llegar a una colaboración en los seminarios.

A los estudiantes se les preguntó si su profesor de seminario estaba al tanto de las actividades realizadas con el tutor bibliotecario, entre las respuestas se pueden contar cinco “no” rotundos, y mencionan que han ido por su cuenta, porque de casualidad se enteraron

del servicio, por ejemplo, un estudiante dijo “no, no sabe. Trabajar con el tutor bibliotecario fue gracias a la recomendación de una compañera”.

Otros estudiantes dijeron que sí, pero explican: “nos llevó a que tomáramos los talleres y luego ya no ha sabido cuando voy a ver a mi tutora” o bien “fuimos a tomar los cursos a la biblioteca porque los solicitó y luego yo por mi cuenta he ido algunas veces, pero no siempre le digo”. Es decir, fueron a partir de los talleres solicitados por los docentes y ahí se enteraron del apoyo de los tutores, pero no los enviaron expresamente a tener una tutoría personalizada.

Por su parte, los estudiantes que mencionaron que el docente del seminario los envió al tutor bibliotecario tuvieron respuestas como las siguientes: “Sí, él me recomendó acercarme a la bibliotecaria de la universidad y pedirle apoyo”, o: “Sí, ella nos llevó a la biblioteca y le he contado que me ayuda con la información que necesito”, otra estudiante menciona: “No siempre le comunico cuando voy, pero sabe que el tutor me apoya porque fue él mismo quien me envió a verlo”, y uno más agrega: “Si [sic] en su momento le comente [sic] que tenía asesorías con mi tutor bibliotecario”.

Finalmente, algunos estudiantes revelaron un asunto problemático al mencionar que el docente está al tanto de que acudan con un tutor bibliotecario pero está en desacuerdo con lo que este le dice, por ejemplo: “a veces me sucede que no concuerdan con las mismas precisiones. Me explico: aunque sabemos que debemos usar guía APA 7, seguimos insistiendo en vicios de ediciones pasadas o el tutor insiste en que citemos como él sabe”. En esto se debe poner especial cuidado y lograr, como menciona la tutora bibliotecaria TB2G, que los estudiantes aprendan a llevar de manera positiva el tener las dos figuras y que haya una comunicación entre tutores bibliotecarios y docentes.

Cuando los estudiantes responden al estímulo de los docentes de acudir con los tutores bibliotecarios, suele ser interpretado como un compromiso por su parte, que queda probado en su trabajo de titulación. Una docente lo expresa del siguiente modo: “he sabido que en

diferentes generaciones varios jóvenes se acercan [a los tutores bibliotecarios], los que destacan, los que avanzan, los que se comprometen con el trabajo de investigación" (TA9G).

El compromiso al que se refiere la docente, se relaciona con lo expresado anteriormente en el capítulo de tutoría, donde se explicaba el concepto *contrato psicológico* (Murrell & Onosu, 2023), el cual expone que cuando los estudiante perciben que hay una relación recíproca con la universidad, es decir, cuando responde a su inversión de tiempo y esfuerzo, se da un impacto positivo en su compromiso con los estudios y la satisfacción, lo que evita el abandono.

Por su parte, entre las respuestas aportadas por los docentes al preguntarles si es posible hablar de una colaboración en el marco de los seminarios de titulación, se evidenciaron diferentes posiciones, desde aquellos que ya tienen una vinculación clara y consideran que puede hablarse de colaboración, hasta quienes explican que no porque se requiere un tiempo y esfuerzo que no siempre se tiene, además del desconocimiento que puede suponer para muchos de qué manera puede aportar un tutor bibliotecario en los seminarios de titulación.

Entre los docentes que han fomentado una cercanía estrecha con los tutores bibliotecarios está la docente TA1M, quien menciona "ahora estoy llevando [con los tutores bibliotecarios] a mi grupo de cuarto semestre para que ellos desde el cuarto empiecen a elaborar documentos académicos". Esto ocurrió al constatar que sus estudiantes de los últimos semestres adquirían habilidades sobre el manejo y uso de la información gracias al contacto con los tutores bibliotecarios (hay que recordar que la tutoría bibliotecaria comienza formalmente en el séptimo semestre). Otra docente se expresa en términos similares:

> Yo les digo a los estudiantes: tienes que ir con el tutor bibliotecario, yo ya sé quién es. Y luego les pregunto ¿qué te dijo? Y si no, hablo con el tutor y le digo: necesito que lo comiences a ayudar con las bases de datos (...). Entonces el alumno lo que hace es ir por mi instrucción a ver al tutor (TA12M).

Lo anterior es reflejo de un diálogo académico en el que no solamente participan los tutores bibliotecarios y los docentes, sino también los propios estudiantes. Por su parte, la tutora bibliotecaria TB2G que trabaja de cerca con los docentes menciona: “El profesor puede preguntarme ¿ya fueron? ¿cuántos han ido? ¿quién no ha ido? Ya revisé el trabajo y no está documentado, entonces te lo mando” (TB2G).

Por su parte, la docente TA12M menciona “nosotros acercamos a los estudiantes a sus tutores bibliotecarios, los tenemos estupendamente bien estructurados. Son personal calificado, con preparación para hacer ese trabajo”. En este caso, no solamente se muestra una actitud receptiva, sino que hay acciones concretas en las que se asignan funciones y responsabilidades derivadas del reconocimiento de los conocimientos de los tutores bibliotecarios. En el mismo sentido, otra docente menciona:

> (...) les digo a mis estudiantes: vamos con nuestros socios, porque son los expertos en localizar los documentos, en acercarnos a la información académica y en algo que le tienen pavor los estudiantes: las normas APA. Les digo que hay alguien experto que los va a ayudar y eso les da mucha seguridad (TA10R).

En la misma lógica que la anterior, una docente refiriéndose a su tutora bibliotecaria asignada explica:

> En los seminarios de titulación es una relación más personal, voy a buscarla, platico con ella, le platico lo que estamos haciendo, en ocasiones le comparto la lista de los estudiantes, o ella va al grupo, se presenta y planteamos algunas actividades grupales, en ese momento se comparten los correos de los chicos y ya hay una comunicación entre todos (TA6L).

El diálogo académico y la participación de los tutores bibliotecarios beneficia a los estudiantes, pero también a los propios docentes pues apoya de manera activa su labor y también da seguimiento, esto lo expresa con claridad la docente TA6L:

> Antes del [inicio del] semestre hablo con el tutor bibliotecario sobre cuál es mi idea, cómo quiero empezar, programo mis sesiones grupales independientemente del trabajo individual que él pueda realizar. Es un trabajo estrecho, los beneficiados primarios son los estudiantes, pero por supuesto también yo misma porque favorece mucho mi trabajo.

Al profundizar en la manera en que se realiza la colaboración, la docente habla de las dinámicas establecidas con el tutor bibliotecario, a partir de las necesidades detectadas en cada grupo y siempre con la mirada puesta en el beneficio de los estudiantes. La manera en que los tutores bibliotecarios viven la colaboración se ejemplifica con lo que menciona el tutor bibliotecario TB1M, quien describe cómo trabaja con una docente de Psicología Educativa:

> En mi caso, de los 50 estudiantes que tengo asignados, cerca de 20 son de una sola profesora (...), la forma de trabajo que hemos tenido con ella en las sesiones de avance de proyectos de grado es que ella no les revisa los avances si no han pasado previamente por una revisión del tutor bibliotecario. Así que al menos con ella es seguro que sus estudiantes me llegarán.

El mismo tutor bibliotecario ejemplifica otro caso de colaboración con otra docente:

> Hay una modalidad con una doctora con quien tengo dos años trabajando, ella en la sesión hace revisiones individuales con cita, cuando terminan me los manda. Ella va a la biblioteca, busca un cubículo donde tiene a todos haciendo fila, después de pasar con ella pasan conmigo.

Por su parte, la tutora bibliotecaria TB2G describe la coordinación que tiene con los docentes una vez que impartió los talleres:

> (...) después de los talleres, dos profesoras de Pedagogía fueron mandando progresivamente a los estudiantes para que fueran en fechas específicas a una asesoría mínimo, después el alumno decidía todas las que quiera llevar (...). En estos dos casos las profesoras se cercioraron de que en realidad asistieran a una asesoría.

Otro ejemplo de la participación de la tutora bibliotecaria con los docentes es la siguiente:

> Este ciclo, por ejemplo, comencé a trabajar con una nueva profesora (...) quiso talleres y empezó a mandar a los alumnos. Luego me reportó que cuando empezó a entregar calificaciones finales reconoció un buen avance con los alumnos porque trabajamos coordinadamente.

Como se ve, en los casos mencionados anteriormente hay una actitud tanto de los docentes como de los tutores bibliotecarios que predispone a la colaboración, la cual conlleva implicarse y abrir los espacios académicos. En este sentido la docente TA6L reflexiona

sobre por qué no siempre se logra un acercamiento para dar paso a una colaboración y menciona:

> A lo mejor a algunos colegas puede serles intrusivo que haya alguien más, en mi caso no lo vivo así, al contrario, es muy importante la mirada y colaboración del tutor bibliotecario. (...) Hemos colaborado con varios grupos y eso hace que tengamos establecida una dinámica de otra naturaleza que ha permitido que el tutor bibliotecario que me ayuda conozca mi forma de trabajar y estilo, pero yo también sé lo que él puede hacer por mis estudiantes, en un sentido muy respetuoso de caminar hacia un mismo objetivo en beneficio de los estudiantes.

Por su parte, varios de los docentes entrevistados mencionan el tiempo y esfuerzo que supone lograr una colaboración, entre las respuestas que se dieron se recogen algunas a continuación.

La docente TA12 menciona que la colaboración muchas veces queda en un plano difuso debido a las cargas de trabajo de unos y otros, “yo creo que sí hay un trabajo entre ambas partes, pero a veces no hacemos esa coordinación tan estrecha, porque no tienes un tesista sino varios y tienes una carga laboral muy grande”, es decir, la colaboración implica un esfuerzo grande por parte de los implicados. La docente TA10R agrega: “es posible hablar de una coordinación de esfuerzos entre tutores bibliotecarios y docentes, es estratégico (...), pero requiere tiempo y voluntad”.

Los docentes están de acuerdo en que “siempre trabajar en equipo implica mucho esfuerzo, luego vemos un efecto de sinergia que se ocasiona, pero hay que invertir tiempo para luego ver el beneficio en los estudiantes y en el logro de sus metas”. (TA10R), en el comentario se reconocen las ventajas que conlleva, pese al esfuerzo que exige.

En una línea similar la docente TA12M menciona que quizá no sea una cuestión de voluntades, sino que debe haber una implicación de la institución. Lo explica con estas palabras:

> No sé cómo sería posible hacer la triada de estudiante, docente y tutor bibliotecario. Es más trabajo para el profesor, porque no solamente es dar clase sino también ponerme de acuerdo con el compañero de la biblioteca. Pero bueno va, no sé si sería más una

> cuestión institucional o no, porque se puede, pero no necesariamente va a funcionar (TA12M).

Sin duda, la colaboración exige esfuerzos adicionales y añade una carga de trabajo especialmente al inicio, aunque sin duda favorece la actividad docente. Por supuesto, aquí la comunicación constante juega un papel importante para manifestar la actitud y el compromiso, un ejemplo de lo que ocurre cuando no hay una buena comunicación (que puede ser derivada de las cargas de trabajo), es lo que el docente TA3L comenta:

> A mí me ha pasado con uno de los tutores que me dice sí yo te puedo ayudar, le mando correos y no obtengo respuesta u obtengo respuestas semanas después. Desde el semestre pasado he trabajado con un tutor bibliotecario que a mi gusto es mucho más eficiente. Se ha mostrado muy dispuesta y le ha dado los talleres de citación, de búsqueda a los grupos que tengo de licenciatura y posgrado (TA3L).

La implicación en forma de colaboración en el seminario de titulación tiene diferentes grados que se derivan de lo anteriormente expuesto, en este sentido, resulta esclarecedor lo que menciona la docente TA6L:

> Sí tuve experiencia con otros tutores no tan involucrados, en realidad no hacían mal su trabajo, era muy puntual, por ejemplo, les dije que les enseñara a usar las bases de datos, les enseñó, pero no se involucró. Esa es la diferencia.

Por el lado de los tutores bibliotecarios esto también se percibe, como menciona la TB2G “no siempre hay una colaboración con los profesores, pero cuando la hay se logran muy buenos resultados. Hay profesores que programan muy rápido los talleres y hacen todo lo posible para que cuanto antes se dé el apoyo personalizado” (TB2G).

Para otros docentes, la colaboración, además de esfuerzo y tiempo, también parte del conocimiento de lo que pueden aportar los tutores bibliotecarios a los estudiantes y a la labor docente que realizan, en este sentido el docente TA5C menciona “podría darse si tuviéramos más claridad como investigadores e investigadoras que con los tutores se puede dar esa mancuerna” (TA5C). Sobre esto mismo, otro docente añade:

> El trabajo podría ser mejor en la medida en que podamos ir compenetrándonos tanto profesores como tutores en definir de manera más clara, al menos en mi caso, cuáles son las cosas en las que podría apoyarme más a mí y a las chicas (TA2P).

Prueba del desconocimiento que se tiene de la labor del tutor bibliotecario es lo que dice el docente TA3L, quien al inicio de la entrevista mencionó lo siguiente:

> A mí no me gusta hacer uso de esa figura [el tutor bibliotecario] porque para mí es muy importante hacer yo mismo las búsquedas en las bases de datos, porque tal vez estás buscando algo, y te encuentras otras cosas que tal vez sean más útiles (...). Me he apoyado en los tutores cuando necesito algo puntual (TA3L).

En el caso del profesor TA3L se revela un aspecto que debe ser explorado con mayor profundidad, porque él reconoce haber entendido hasta ahora la tutoría bibliotecaria como un servicio destinado a impartir cursos y a buscar información sobre el tema del trabajo de titulación de los estudiantes. Por ello, al principio no entendía por qué hablar de una colaboración, reiterando que él prefería hacer sus propias búsquedas de información junto a los estudiantes para tener un mapa completo de lo que había escrito sobre un tema. Cabe mencionar que se consideró necesario hacerle saber algunos detalles reportados por los tutores bibliotecarios, en especial cómo realizaban la tutoría bibliotecaria personalizada. El propósito de esto fue mantener una conversación más nutrida que propulsara una reflexión suya en el marco de la conversación. Esto permitió estar presente en su análisis, en su cambio de posición y en su sorpresa, por lo que el docente reconsideró su respuesta.

Además del caso del docente citado, tras la entrevista, se evidenciaron más casos de docentes que cambiaron de opinión con respecto a la tutoría bibliotecaria. Esto lleva a considerar que resulta fundamental propiciar diálogos académicos liderados por el personal bibliotecario donde se asuman desafíos conjuntos y se detallen las actividades que se pueden realizar en favor de los estudiantes y de la labor docente. Prueba de la importancia que tiene esto es lo que expresó el docente TA3L (al referirse a la entrevista):

> Me estás diciendo cosas que para mí son super nuevas y super interesantes y muy valiosas. Creo que nos toca como profes educarnos en esas tareas más de procesos (...) ahora la sensación que tengo es que feo que desperdiciemos tantas cosas de nuestra biblioteca. Tengo la sensación de que no sabemos aprovechar porque no las conocemos.

Hay otros aspectos como la jerarquía y la distinción en los nombramientos del personal docente y bibliotecario (estos últimos son técnicos), que han representado en diferentes momentos, y especialmente antes de la implementación de la tutoría bibliotecaria un impedimento importante para la participación plena de los bibliotecarios en los procesos formativos de los estudiantes, y de manera concreta en los seminarios de titulación. De acuerdo con la tutora bibliotecaria TB3I algunos docentes: “sí discriminan un poco el trabajo que hacemos, quizá porque no entienden el trabajo que se hace, se les explica, pero aun así es difícil (...), pero en términos generales comienza a ser más aceptado” (TB3I).

A lo anterior, hay que añadir los estereotipos que imperan sobre el personal bibliotecario, derivados de la resistencia que hay para salir del espacio de la biblioteca, sobre esto la docente TA10R, reflexiona:

> Mientras menos diferencia haya entre los tutores bibliotecarios y los grupos de docentes más fácil se da la relación. Si nos vamos a ese estereotipo del bibliotecario, no tutor, es gente que no le gusta la gente, solamente le gusta leer (...). Mientras los bibliotecarios están más lejos de este estereotipo más fácil es.

Como se adelantaba antes, es posible superar lo anterior y lograr un cambio de posición a partir del diálogo académico, que promueva una colaboración. Como el docente TA3L reconoce:

> Antes había dicho que no pensaba en la coordinación con la biblioteca, pero ahora que tú me explicas otros procesos que no sabía que existían y que ahora alcanzo a ver, pues sí. Más bien cambiaría mi respuesta, sí tendría que haber una relación y colaboración más cercana (...) dando un espacio en el seminario creo que podría ayudar (TA3L).

De la mano del comentario anterior la docente TA10R aporta una reflexión relacionada con incentivar la participación de los tutores bibliotecarios en los seminarios de la que puedan beneficiarse los estudiantes, ella lo plantea como un acto de generosidad:

> (...) el trabajo de docencia tiene que ver con la generosidad, si uno no es generoso con su conocimiento, con las iniciativas de la institución entonces solamente maquila. Es valorar la situación de los estudiantes y dar el apoyo institucional que tenemos ahora

> con los tutores bibliotecarios (...). Se les tiene que motivar porque no están conscientes de todo lo que opera a su favor (TA10R).

Esta reflexión es crucial, pues muchos de los estudiantes que respondieron al cuestionario y que conocen la tutoría bibliotecaria y se han beneficiado de ella enfatizan que deben llevarse a cabo acciones para que sus compañeros la conozcan y les sea asignado un tutor bibliotecario.

Evidentemente, para el personal bibliotecario los docentes son uno de los actores centrales, en este sentido, el responsable del departamento enfatiza la importancia que tienen los docentes en la tutoría bibliotecaria y explica "Siempre hemos dicho que el profesor es el principal promotor de los servicios de la biblioteca, si él los promueve, él los manda, el alumno va. Busca el apoyo y asesoramiento".

Por otro lado, no deja de ser importante saber cómo percibe el propio responsable de departamento la relación que existe entre tutores bibliotecarios y docentes, por eso también se le preguntó por la colaboración, a lo que respondió "definitivamente hay una muy buena colaboración, los docentes reconocen mucho la labor del tutor bibliotecario. Desde hace años han venido trabajando muy estrechamente con ellos y hay una muy buena colaboración". Como ya se sabe, entre las respuestas dadas por los docentes hay muchos matices, para algunos, hay formas de trabajo ya establecidas, mientras que otros dudan del aporte de los tutores bibliotecarios o consideran que implica mucho tiempo y esfuerzo.

Por su parte, para los tutores bibliotecarios el interés por la colaboración por parte de los docentes se evidencia cuando reciben invitaciones para acudir a sus clases. La tutora bibliotecaria TB3I detalla que lo primero que hace es:

> (...) contactar a los profesores para que me den un espacio en sus clases y hablarles de la tutoría bibliotecaria y que puedan contar con el apoyo. Una vez que se acercan programo una entrevista personalizada y ahí les explico acerca de la tutoría bibliotecaria. Muchos de los estudiantes se han mostrado interesados y por sí mismos acuden a diferentes sesiones.

Lo anterior es clave porque cuando los docentes abren la puerta del seminario a los tutores bibliotecarios y estos aprovechan el espacio no solamente para impartir los talleres sino para hablar de la atención personalizada, los estudiantes muchas veces acuden a la biblioteca por iniciativa propia sin recomendación expresa del docente.

Por otro lado, la colaboración entre diferentes actores educativos puede aportar mayor seguridad a los estudiantes al ver cubiertos más aspectos que les pueden causar estrés, tal como ocurre con el uso y manejo de la información académica. Lo cual, como compartió una docente, es en esencia un acto de generosidad puesto que brinda mayores oportunidades a los estudiantes para que desarrollen de manera efectiva y satisfactoria su trabajo de titulación.

Como se dijo al inicio, la actitud de los docentes de mantener una colaboración con los tutores bibliotecarios es en gran medida una muestra del reconocimiento al trabajo de los tutores bibliotecarios, así como de la ruptura de jerarquías y la superación de estereotipos.

Cabe agregar que todo lo anterior es necesario si se quiere transitar en algún momento a la multitutoría que es el horizonte que se pretende alcanzar. Se trata de una actividad que resulta compleja porque requiere formación y mayor compromiso para mantener el diálogo y una organización académica basada en una estructura institucional que sea considerada en los estatutos universitarios.

5.4.3 Multitutoría para los trabajos de titulación

En la UPN a los docentes que dirigen los trabajos de titulación de los estudiantes se les denomina *asesores*, pues así está conceptualizado en el reglamento de titulación, y sus funciones, ejercicio de la asesoría, corresponden a lo que se conoce como tutoría académica. En esta investigación se mantiene el término *asesor* porque es el que emplean los participantes.

Por otra parte, el concepto utilizado para hablar de la participación de varios agentes en la elaboración del trabajo de titulación se nombra *multitutoría*; es decir, la unión de la tutoría académica ejercida por un asesor y la tutoría ejercida por el personal bibliotecario.

El objetivo de preguntar a los docentes y tutores bibliotecarios por la multitutoría es dar un paso más en las ventajas que supone la vinculación: docencia y biblioteca en la supervisión de los trabajos de titulación, pues abre la puerta a una participación interdisciplinaria en el que cada profesional aporta desde su área de especialidad y nutre la formación de los estudiantes. Lo que, por supuesto puede responder a sus carencias académicas referidas al uso y manejo de la información e incluso la redacción académica.

Otro motivo es que la multitutoría tiene el potencial de actuar como amortiguador, es decir, además del apoyo académico que da, puede aminorar los efectos negativos de hipotéticas imposiciones jerárquicas, lo que significa que también aporta seguridad psicológica a través del involucramiento de otros miembros de la institución generando en los estudiantes una percepción de apoyo institucional múltiple (Murrell y Onosu, 2023).

Como se revisó en el capítulo anterior la asesoría (tutoría académica) de los trabajos de titulación, es una actividad que realizan los docentes regida por el reglamento de titulación, y aunque hay un listado de docentes que pueden ser asesores, muchas veces la asesoría de los trabajo ocurre a discreción de cada uno. Por ejemplo, uno de los docentes entrevistados menciona “hay profesores que no van a querer asesorar a los estudiantes porque creen que es una pérdida de tiempo y la verdad a veces es así, y los alumnos se pierden y ya no vuelven a la universidad” (TA1M). Del mismo modo un docente menciona en primera persona lo siguiente:

> (...) soy un profesor particular en el trabajo de asesoría, no me gusta perder el tiempo. No me gusta que las chicas se comprometan a hacer la tesis y no sea real (...). Lo que yo hago, no sé si decir, abusar, o más bien utilizar que soy el profesor del curso y elegir entre las chicas a quién quiero asesorar. Entonces yo las invito a ser su asesor. Sí ha habido muchas chicas que vienen de otro grupo o del mismo grupo y me piden ser su asesor y entonces como yo conozco a las chicas y sé que no van a terminar (sé que no debo hacerlo), pero sí les digo: en este momento no puedo, ya tengo muchas tesis. Porque como dije, no me gusta perder el tiempo. Y yo sí le dedico mucho tiempo a la

> asesoría, les reviso el trabajo, les presto mis libros, les dedico tiempo, las atiendo por lo menos una vez a la semana. Porque también es trabajo mío (TA2P).

Como puede verse, hay una valoración importante a la actividad de asesoría entre los docentes, puesto que hay un esfuerzo y seguimiento importante (que puede durar incluso varios años desde el inicio hasta la defensa).

Además del esfuerzo, hay una satisfacción por los aprendizajes y por el crecimiento de los estudiantes, una docente lo expresa así:

> Ser asesora de trabajos de titulación es una actividad que me apasiona porque es ver el trabajo que se hace en los seminarios de manera particular. Es ver la evolución, porque siempre la hay en el pensamiento, en la atención, en la reflexión. Es extraordinario ver cómo lo logran, y cómo eso refuerza su autoestima, su compromiso social también, dicen: entonces sí puedo hacer, sí puedo aportar (TA10R).

En el caso de la licenciatura en Psicología Educativa no hay campos de especialización y como se explicaba en apartados anteriores, en la mayoría de las ocasiones la asesoría de los trabajos comienza una vez que los estudiantes han egresado. Un docente de esta licenciatura menciona que acepta ser asesor basándose en el criterio de afinidad temática y explica:

> Si soy asesor es porque manejo la temática de la tesis, con quienes asesoro tengo un trabajo muy cercano que implica estar en comunicación constante por lo menos una vez al mes. Eso depende de los acuerdos a lo que llegue con el estudiante. Les pido que hagan un cronograma de actividades y voy viendo sus avances (TA3L).

Por otro lado, en la licenciatura en Pedagogía, debido a la conformación de los campos, a diferencia de Psicología Educativa, los estudiantes tienen la oportunidad de contar con un asesor del campo que ha elegido desde el séptimo u octavo semestre. Con esto se espera que egresen de la universidad con el mayor avance de su trabajo de titulación, porque como menciona la docente TA11R “una vez que se alejan [egresan] es prácticamente imposible que mantengan un ritmo de trabajo y que tengan las condiciones para terminar su trabajo” (TA11R). Como bien se sabe ya, este fenómeno obedece a que egreso y titulación no son lo mismo, puesto que el trabajo de titulación no tiene créditos asignados.

Otro docente de uno de los campos de Pedagogía menciona “estamos haciendo un esfuerzo por dedicarles mucho tiempo, en específico a los alumnos que tenemos que asesorar” (TA11R), pero resulta complicado porque “los estudiantes llegan sin ninguna claridad de su investigación o forma de titulación” (TA12M). Al profundizar en esto el primer docente añade:

> Este semestre en el campo, como hemos detectado que los estudiantes no avanzan en sus trabajos de titulación (...) decidimos que la responsabilidad de la asesoría no solamente estuviera en el profesor de seminario, sino que cada uno de nosotros trabajara por fuera de las clases con cada uno de sus asesorados. Tuvimos una sesión de mucha reflexión, en la que reconocimos que los contenidos curriculares de cada uno de los seminarios son muy importantes pero tuvimos que hacer un esfuerzo para sintetizarlos (TA11R).

Con las respuestas es posible ver que los docentes de ambas licenciaturas encuentran dificultades para lograr que los estudiantes se titulen antes de egresar, pese a que se realizan adecuaciones, e incluso en la licenciatura en Pedagogía donde se cuenta con los campos y se asigna un asesor en séptimo u octavo semestre. Lo que reitera la necesidad de plantear la multitutoría.

Actualmente, la manera en que los tutores bibliotecarios participan en la elaboración del trabajo de titulación es principalmente de tres formas. La primera de ellas es dando continuidad y seguimiento a la tutoría realizada en los seminarios de titulación a los estudiantes que les fueron asignados; la segunda es cuando un docente en calidad de asesor, se pone en contacto con un tutor bibliotecario de manera personal para que le sea asignado al alumno que asesora; y la tercera es cuando un estudiante llega a la biblioteca interesado en buscar información para comenzar a hacer su trabajo o proyecto de titulación (que es el paso previo).

Como puede verse las relaciones entre docentes y tutores bibliotecarios son diversas, hay docentes que hoy en día tienen una relación cercana con los tutores bibliotecarios y acuden con ellos cuando comienzan una nueva supervisión, como explica la docente TA5C:

> Me he agarrado, no sé si buena o malamente a las tutoras bibliotecarias para que me apoyen con mis estudiantes. Por ejemplo, cuando alguna egresada vuelve y quiere hacer su tesis, le escribo a Lorena y digo: maestra fijate que tengo una estudiante de psicología educativa y quiere hacer su tesis, (...). Entonces lo que yo hago es pedir la tutoría de manera puntual a quien yo conozco, han tenido a bien aceptarme. Este año (...) ya he enviado a tres estudiantes de esa manera. Una de posgrado, una de Pedagogía y otra de Psicología (TA5C).

Con respecto a los estudiantes egresados, cabe mencionar que han perdido la vinculación con la universidad, pues al concluir las asignaturas ya no hay matrícula. Y de acuerdo con el reglamento de titulación, para que vuelvan a tener una relación con la universidad deben registrar un proyecto de titulación con el que se comprometen a concluir el trabajo en un año. Ante esto ocurren dos cosas, por un lado, una vez egresados muchos estudiantes no saben qué tema van a abordar en su trabajo de titulación y consideran que hasta no tenerlo claro se acercarán con un docente para pedirles que les asesore, y aunque la comisión de titulación puede asignarles un asesor, en este proceso hay un enorme retraso debido a múltiples motivos. Uno de ellos es el que menciona el tutor bibliotecario TB1M:

> Muchas veces por las deficiencias como la falta de competencias de uso de la información, que no son las únicas pero son algunas de las principales, los chicos no han determinado su objeto de estudio y desde dónde lo deben abordar y al carecer de estas cuestiones básicas no tienen la capacidad de elegir a un asesor. En mi experiencia, de los egresados 2 de cada 10 no tienen asesor.

Resulta interesante lo que ocurre en estos casos, puesto que movidos por su necesidad e interés en titularse y comenzar a realizar su trabajo, los estudiantes acuden a la biblioteca en busca de información que les ayude a construir el objeto de estudio, y es en ese momento cuando se encuentran con los tutores bibliotecarios (pues estos también son referencistas) sin tener un asesor ni un tema definido. Por esta razón puede ocurrir que sean los propios tutores quienes apoyen a los estudiantes en los primeros pasos de la construcción del objeto de estudio, especialmente si dejaron pasar mucho tiempo tras el egreso. Así lo expone la tutora bibliotecaria TB3I:

> De acuerdo con la experiencia que tengo es que cuando un estudiante llega a solicitar el apoyo en la tutoría bibliotecaria, muy pocos tienen idea del tema que quieren abordar y a partir de ahí uno tiene que cuestionarles qué quieren hacer, cuál es el objeto de estudio, porque se les dificulta mucho que lo identifiquen (TB3I).

Esto refuerza lo mencionado en apartados anteriores sobre los apoyos indirectos que brindan los tutores bibliotecarios, puesto que puede ocurrir que los estudiantes se acerquen con los tutores para diseñar su proyecto de trabajo de titulación y presentarlo posteriormente a un docente que esté dispuesto a dirigirles. Cabe aclarar que esto puede resultar controversial, por lo que es necesario realizar una mayor exploración al respecto.

Al preguntar a los docentes si es posible hablar de una coordinación de esfuerzos con los tutores bibliotecarios para realizar la asesoría (supervisión) y dar un paso para hablar de multitutoría en los trabajos de titulación, se dieron diferentes respuestas, entre las que están un "no" prácticamente contundente, un "sí, pero" y quienes dieron un "sí" muy claro aduciendo que ya lo llevan a cabo (sin oficializarlo, puesto que no es posible con el actual reglamento de titulación).

Entre los docentes que dijeron que no es posible hablar de una multitutoría, adujeron varios argumentos, por ejemplo, el docente TA2P explica que es posible hablar de una coordinación de esfuerzos, pero no de una multitutoría porque el aporte de los bibliotecarios le parece que es un asunto técnico, y manifiesta "creo que se podría, pero ellas son tutoras bibliotecarias y tanto la función del asesor de tesis como del profesor de seminario son medulares para el desarrollo de la tesis, el tutor bibliotecario es la parte técnica. Esa es mi opinión, lo que yo percibo del trabajo que hacen" (TA2P).

Un docente que reconoció cambiar de opinión conforme avanzaba la entrevista, al principio mencionó: "como asesor de tesis no alcanzo a ver si mi cercanía con la tutora bibliotecaria puede resolver algo, incluso siento que podría estorbar" (TA3L). Es importante tener presente esta opinión porque es posible que haya más asesores que tengan una idea similar, pues en muchos casos la presencia del tutor bibliotecario genera resistencia porque las formas predominantes de supervisión son por medio de diadas, es decir, entre dos: el asesor (supervisor) y el estudiante. También tiene que ver que previamente el docente no haya trabajado de la mano de un tutor bibliotecario en el marco de los seminarios de titulación y no sepa hasta qué punto puede ser un aliado.

En cuanto a la docente TA10R señala que hay un límite que se debe tener claro y al respecto expone “para mí los tutores bibliotecarios también son académicos, pero como todo, deben saber hasta dónde llegar. En la parte laboral todos debemos saber hasta dónde puedo llegar y hasta dónde debo llegar” (TA10R).

El comentario de la docente, remite a uno anterior sobre los aspectos técnicos, a lo que añade que para que la multitutoría sea posible es necesario que cada uno de los tutores (supervisor del trabajo y tutor bibliotecario), sepan su rango de acción y las áreas que pueden cubrir, es decir, que haya un comportamiento ético que siga los principios de confidencialidad y de respeto al trabajo de las diferentes áreas académicas, como ya se anticipaba en el apartado de Ejercicio ético constante. Sobre esto el docente menciona TA6L señala “no podemos olvidar es que esto es una relación interpersonal del tutor bibliotecario con el estudiante y del tutor bibliotecario con el profesor”.

El grupo de docentes que menciona que es posible hablar de multitutoría, pero no por el momento, refiere una falta de personal en la biblioteca, así como una falta de tiempo para establecer la vinculación y realizar un trabajo sistemático. De este modo, el docente TA4C menciona que la participación del tutor bibliotecario no puede ser en la multitutoría, su participación debe ser acotada debido a que realiza múltiples actividades en la biblioteca. No obstante, deja abierta la posibilidad y en sus palabras explica:

> Yo entiendo la función del tutor bibliotecario como un colaborador, guía en varios aspectos, pero también entiendo que es imposible que tenga un seguimiento de cada caso. Solamente cuestiones muy específicas me parece que se tiene que hacer esa actividad porque además de la asesoría he notado que realizan otras actividades (TA4C).

Como se ve, el docente tiene una consciencia muy clara de las múltiples actividades que realizan los tutores bibliotecarios, así como la falta de personal. Lo que le lleva a tener consideraciones y solicitar cosas puntuales para no “acaparar”, considera que la multitutoría por ahora no es posible porque los tutores bibliotecarios están rebasados y no se les puede pedir más.

Por otro lado, la docente TA5C menciona que, pese a que la comunicación con la tutora bibliotecaria se realiza y ve su aportación, considera que aún falta para llegar al punto donde se pueda hablar de una multitutoría, por ejemplo, menciona que sería interesante si cada una de las partes se hiciera cargo de un aspecto del trabajo y explica:

> Creo que hay una buena comunicación, en el sentido de que yo le puedo decir: Lorena, ahí te va otro estudiante, ¿crees que lo puedas ayudar? Está trabajando sobre este tema y se va a poner en comunicación contigo. Ella me dice: sí maestra, yo lo recibo y entonces la estudiante va y le escribe. Hay una excelente comunicación que coadyuva y favorece el desarrollo de los trabajos de titulación, que nos apoya muchísimo, pero creo que no hay una colaboración (...), no sé si las tutoras bibliotecarias y nosotras tendríamos el tiempo de que hubiera asesorías coordinadas. Es decir, que pueda asesorar una parte ella y otra yo, yo veo a la estudiante cada quince días, pero tengo la certeza de que cada dos meses la tutora bibliotecaria está con ella y está apoyando la estructura de lo que ella sabe hacer mejor que yo (TA5C).

Entre los aspectos que resaltan de lo comentado por la docente, es que se necesita tiempo, corresponsabilidad en las actividades concernientes al trabajo, asesorías coordinadas cada cierto tiempo y en compromiso mutuo. Por otra parte, entre los docentes que reconocen que la multitutoría en la dirección de los trabajos de titulación es posible, aluden a que aporta una mirada que puede distanciarse y por tanto encontrar aspectos mejorables en los trabajos. Así, la docente TA6L señala que cuando encuentra afinidad y compromiso por parte del tutor bibliotecario permite su presencia y la fomenta. Siguiendo su experiencia menciona:

> Tengo un excelente tutor bibliotecario con el que he encontrado una muy buena forma de trabajo. He tenido la oportunidad de trabajar con otros tutores bibliotecarios, no todos han tenido exactamente el mismo compromiso, pero ahorita con quien estoy trabajando es una persona comprometida que ha brindado seguimiento hasta que el estudiante se recibe, está involucrado y yo permito que esté involucrado en el documento hasta el final. Porque siempre he creído que es muy importante la mirada de alguien que está afuera y a veces cuando estás muy metido en el documento ya no ves lo obvio y alguien de fuera puede ver las cosas que se pueden mejorar (TA6L).

Como se ve, con la intervención de los tutores bibliotecarios se ofrece a los estudiantes una tradición de investigación diferente que es transversal a todas las investigaciones, además, les permite contar con múltiples perspectivas y abrir espacios de diálogo e intercambio para

obtener diferentes beneficios e influir en las actitudes que los estudiantes tienen con respecto a su formación, especialmente en cuanto a la satisfacción y el compromiso. En este sentido, la docente TA9G menciona que el estudiante se beneficia cuando tiene la oportunidad de exponer su trabajo con diferentes actores académicos, expresa:

> Es importante que los estudiantes se diversifiquen, que hablen de sus tesis con más profesores, y el bibliotecario es para mí esa persona importante. Porque cuando hablan con otros profesores que trabajan otros temas la tendencia es decir: ¿oye por qué no lo abordas desde acá? Cada profesor quiere poner su grano de sal desde nuestras perspectivas de investigación. Y un bibliotecario se va a enfocar en lo que el estudiante requiere y si acaso le hace una sugerencia de irse por otro lado es porque la evidencia, la falta de información, por ejemplo lo hace (TA9G).

Por otro lado, la docente TA6L reafirma la idea de que los tutores bibliotecarios aportan aspectos valiosos a los estudiantes, incluso tras recibir instrucciones de sus supervisores y al respecto explica:

> (...) no es necesariamente que no entienda lo que dijo su asesor de tesis, sino que está asociado a la naturaleza de la relación. Y en este nervio que el estudiante puede tener no le permite entender lo que les están solicitando y requiere que alguien juegue este papel de resonancia. Que le diga en otro lenguaje, esto es lo que te están pidiendo (TA6L).

Otros docentes, en su papel de asesores encuentran que la presencia de los tutores bibliotecarios es necesaria a lo largo de todo el proceso de elaboración del trabajo de titulación, y además hay tareas que delegan en los tutores bibliotecarios. Por ejemplo, la docente TA11R menciona que “hacen equipo” y lo describe así:

> En las asesorías tengo mucha más información de los tutores porque hacemos equipo y va desde el principio de buscar información hasta el último en donde la última versión que vamos a enviar a la comisión de titulación pasa primero por los ojos de los tutores bibliotecarios. Yo descargo todo lo del punto, coma, ediciones de APA en el tutor bibliotecario (TA10R).

Finalmente, la docente TA1M menciona con total contundencia que la multitutoría es posible y lo explica del siguiente modo:

> (...) en alguna tesis le pusieron -gracias, maestra Leonor- y es que debe ser uno agradecido. Leonor y tus compañeros tienen formación en posgrado, la asesoría realmente es un esfuerzo colectivo que debe ser reconocido en el documento (TA1M).

Lo anterior refleja en gran medida lo dicho por Goerisch et al. (2019), pues en este caso la multitutoría es vista como una oportunidad para desarrollar relaciones significativas y beneficiosas para todos, incluidos docentes, estudiantes y bibliotecarios. Por otro lado, los tutores bibliotecarios mencionan que en ciertos casos sí se da una multitutoría derivada del reconocimiento, TB2G lo expresa del siguiente modo:

> (...) en los hechos sí se da la multitutoría, no está reconocido que el tutor tenga créditos, pero muchos profesores sí lo han dicho, ustedes deberían tener créditos en la terminación del proyecto, pero como institucionalmente no está encaminado el tutor bibliotecario a esa función lo hacen en formato de agradecimiento (TB2G).

Sobre si la tutoría bibliotecaria debería ser parte del proceso de titulación y por lo tanto tener un reconocimiento formal, aunque no necesariamente sea parte del currículo existen diferentes posturas. Por su parte el responsable del departamento señala que sin duda la tutoría bibliotecaria incide en la titulación, por lo que "habría que buscar esa formalización para que en algún momento incidan de manera directa y con reconocimiento pleno" (RD). Del mismo modo la tutora bibliotecaria TB3I insiste:

> Sería importante tener ese reconocimiento como multitutoría y tendríamos que formar parte de ese reconocimiento, de ese tipo de trabajo, que además del asesor nosotros también pudiéramos estar porque también incidimos en el apoyo a la titulación de los alumnos (TB3I).

No obstante, la tutora bibliotecaria TB2G, encuentra que hay una desventaja si se formaliza la participación de los tutores bibliotecarios en el proceso de titulación, y explica "sí porque creo que el acompañamiento y el reconocimiento del bibliotecario como académico es importante, y no porque nos la llevamos muy tranquilamente en seguir apoyando desde fuera los logros, sin estar vinculado a un proceso que exige demasiado" (TB2G). Esto obedece por un lado a que únicamente son cuatro tutores bibliotecarios y por otro a que se establecería una relación potencialmente jerárquica por su obligatoriedad y posiblemente replantearía la percepción que tienen los estudiantes del acompañamiento bibliotecario.

Es necesario tener en cuenta las diferentes perspectivas que hay en torno a la multitutoría, sin descartar que su incorporación permitiría contar con una participación interdisciplinaria

que aporta una tradición de investigación transversal a todas las investigaciones: el uso y manejo de información, por lo que también se respondería a una de las carencias académicas detectadas en los estudiantes. En este sentido podría hablarse de un reparto de responsabilidades, frente a la colaboración que se da actualmente.

Por otro lado, con la multitutoría se aminorarían los efectos negativos causados por relaciones jerárquicas excesivas. En este sentido se daría una mayor seguridad psicológica a los estudiantes con el involucramiento de otros actores, mientras que en el caso de los egresados se podría esperar un doble compromiso.

Cabe mencionar que al hablar de multitutoría y oficializarla se daría reconocimiento al trabajo de los tutores bibliotecarios y por lo tanto la biblioteca adquiriría un papel preponderante en la titulación.

5.5 Perfil de los tutores bibliotecarios: valoración, satisfacción y necesidades

El acompañamiento por medio de la tutoría bibliotecaria ha impulsado un giro importante en los servicios bibliotecarios de la BGTQ, así como en el propio perfil del personal que lo realiza. Y esto a su vez, ha llevado a que la comunidad universitaria dé valor a la actividad y reconocimiento a los tutores bibliotecarios. Por esta razón se buscó conocer cómo se corresponde el cambio de perfil derivado de actividad tutorial, la valoración de esta y la satisfacción de los bibliotecarios tras su ejercicio.

En este apartado también se retoman otros aspectos como el trabajo emocional que conlleva la actividad de la tutoría, así como las consecuencias que tiene la falta de personal en la consolidación de una actividad personalizada.

Al preguntar al responsable del departamento quiénes son los tutores bibliotecarios, en un primer momento respondió que “es un profesional tanto de biblioteconomía como de bibliotecología con grado de licenciatura y maestría (...). Pero todos son especialistas en ciencias de la información” (RD). No obstante, tal como ocurrió con los propios tutores, las respuestas se fueron matizando a lo largo de la entrevista, por lo que más adelante agrega:

> Podríamos decir que cualquier profesional de esas licenciaturas puede ser un tutor bibliotecario, pero a la vez no porque, aunque tiene la formación también es importante el trato con los estudiantes, explicarles cómo buscar información, las herramientas y recursos. Tiene un grado más de especialización con el trato y las herramientas de información (RD).

Cabe mencionar que todos los tutores bibliotecarios iniciaron y en gran medida mantienen su actividad como referencistas. Sin embargo, resulta evidente que hay una distinción muy importante entre ser referencista y ser tutor, de acuerdo con TB2G "el primero da respuestas específicas en un momento específico, mientras que la tutoría es un proceso de acompañamiento a lo largo de todo el ciclo escolar centrado en el trabajo de titulación" (TB2G). Por su parte, la tutora TB4F explica que "como referencista respondemos dudas, es inmediato, no le das seguimiento, la necesidad está cubierta. La parte de la tutoría no solamente es cubrir la parte de la necesidad, sino darle seguimiento a esa necesidad".

Además de lo anterior, como menciona el tutor bibliotecario TB1M "el acompañamiento no solamente ha sido en la parte académica, sino también en la emocional, eso fue un descubrimiento en la práctica, porque originalmente era una atención académica para cubrir la falta de competencias". El cambio se debió a que los tutores bibliotecarios ya no solamente buscaban alfabetizar en información, sino que se dieron cuenta que al realizar el acompañamiento a los estudiantes también se les debía procurar aliento para que no abandonaran una tarea que para muchos de ellos se antojaba sisífica.

Por su parte, para algunos docentes resulta evidente que los perfiles de los tutores bibliotecarios son distintos al resto del personal de otras áreas de la biblioteca, y al respecto la docente TA10R menciona: "para ser tutor no es suficiente manejar el mundo de la información, sino el mundo de la comunicación, establecer ese puente con el usuario". Además, una docente agrega que la tutoría se ve beneficiada cuando hay experiencia en investigación y explica "cuando un estudiante nota que el tutor bibliotecario es alguien que también ha hecho investigación, que también se involucra en procesos similares por lo que él está pasando se siente mucho más acompañado" (TA10R).

Como puede apreciarse, el perfil de los tutores bibliotecarios no tiene que ver solamente con una profesión, sino con una disposición e interés y en todo ello se profundiza en los siguientes apartados.

5.5.1 Valoración de docentes y estudiantes

En general, las entrevistas al personal docente dejan tras de sí un reconocimiento de la labor realizada por los tutores bibliotecarios, el cual está vinculado a la comprensión de lo que implica la tutoría bibliotecaria y a la constatación de que es, o bien, puede ser, una participación importante en la formación de los estudiantes, en la realización del trabajo de titulación, y por supuesto en la labor docente. A continuación se revisan los aspectos que son valorados por los docentes y posteriormente aquellos que valoran los estudiantes.

A. Valoración y reconocimiento de docentes

Entre lo manifestado por los docentes en las entrevistas hay expresiones como: “un reconocimiento al trabajo de todos ustedes y especialmente a la maestra Leonor” (TA4C), otro menciona al iniciar la entrevista “primero quisiera extender que para mí es un gusto colaborar de alguna manera en esta investigación, ya que por los años que tengo en la universidad siempre he contado con el apoyo de la tutora bibliotecaria” (TA4). Otro docente menciona “creo que el trabajo que hacen ustedes es privilegiado, justo porque están formando formadores” (TA5C). Algunos de los docentes entrevistados reconocieron que decidieron participar en este estudio porque para ellos representa una respuesta recíproca a los tutores bibliotecarios.

Es importante recordar que en esta investigación se ha entrevistado a académicos en su calidad de docentes y de asesores de trabajos de titulación, sin embargo, en la UPN quienes ocupan los cargos de coordinación de las áreas académicas y de las licenciaturas es el propio personal académico, por lo que lograr la vinculación con los docentes implica abrir un camino que puede impactar a diferentes niveles dentro de las áreas académicas de la universidad.

Es posible hablar de diferentes formas de reconocimiento, las que se dan a nivel individual y grupal, por ejemplo, el tutor bibliotecario TB1M menciona: “recuerdo a una profesora que con mucha franqueza dijo: sí el programa de tutoría es bueno, pero depende del tutor que te toque, no todos son buenos”. Por otro lado, también se puede hablar de reconocimiento dado a partir de lo que se entiende como apoyo técnico, pero también en un sentido más amplio y multidimensional.

Dicho reconocimiento que los académicos desde su posición de docentes y asesores de trabajos de titulación dan a los bibliotecarios y a la biblioteca tiene un antes y un después de la tutoría bibliotecaria. Porque la visibilidad del trabajo que realizaba el personal era poca y se quedaba en el seno de la biblioteca, esto lo explica la tutora bibliotecaria TB3I:

> Desde la puesta en marcha de la tutoría bibliotecaria hay más reconocimiento de la biblioteca, siento que los maestros nos conocen bastante bien a los tutores, cosa que no pasa con los compañeros que están en el área de procesos técnicos o en hemeroteca. E incluso ya a nivel institucional.

Entre los casos de docentes que están al tanto de la importancia de las actividades que realizan los tutores bibliotecarios, está la docente TA5C que a partir de una experiencia previa como responsable de una biblioteca reflexiona “los bibliotecarios se sienten como hormigas que trabajan y trabajan, pero no se les reconoce su labor (...). Muchas veces se les minimiza [pese a que] no son un apoyo a la investigación, sino parte fundamental de la investigación y sin ese apoyo te caes”. Para la docente es evidente que hay una falta de reconocimiento de la labor bibliotecaria. Por su parte otro docente expresa que ha visto un cambio:

> En los últimos años veo un trabajo con una intención de profesionalizar los servicios de la biblioteca. Creo que lo están logrando. Yo he apreciado mucho los esfuerzos y trabajos novedosos que se están realizando en la biblioteca. Veo mayor organización, veo de cierta manera más efectividad de los servicios, los contenidos y productos (TA3L).

Pese a que no señala directamente a la tutoría bibliotecaria, reconoce que hay una mayor profesionalización, es decir, hay esfuerzos que comienzan a hacerse evidentes. Por su parte, la docente TA5C expresa que:

> (...) la labor del tutor bibliotecario de alguna manera se debe dimensionar de otra manera, no solamente en un sentido técnico o de conocimiento de la formación en biblioteconomía, sino como muchas otras profesiones tendrían que entender la importancia de la relación interpersonal y socioemocional. Y el éxito de esta tutoría descansa no necesariamente en los aspectos técnicos sino en sus aspectos personales.

Esto se ha revisado con detenimiento en el apartado Relación de cuidado, aquí se vincula con el reconocimiento de esa labor paralela que realizan los tutores. Por su parte, una docente especialmente entusiasta de la tutoría bibliotecaria comenta al finalizar la entrevista:

> Me hiciste pensar mucho en mi trabajo, en lo que tengo que hacer, en reconocer el trabajo que hacen ustedes y sobre todo este vínculo que debo seguir fortaleciendo con ustedes. Lo tengo fortalecido, pero debo hacerlo mucho más y en ese reconocimiento que tenemos que hacer a los tutores bibliotecarios que se plasme por ejemplo en los trabajos de tesis. Que sea una práctica cotidiana el reconocimiento y no sea solamente ¡ah sí, muchas gracias! Sino que aparezcan todas las Leonores que apoyan en la biblioteca, que aparezcan reconocidas en ese trabajo tutorial. En lo personal yo lo voy a poner en la tesis. (TA1M).

Para los propios docentes, el reconocimiento a los tutores bibliotecarios no debería ser únicamente en términos personales o de agradecimiento tú a tú, sino que deberían tener un lugar propio en el proceso de titulación, como se mencionaba en el apartado 5.4. Del mismo modo el docente TA3L, menciona:

> El tutor o tutora tiene una participación fundamental en el desarrollo de esa tesis. Y sí tendría que reconocerse institucionalmente, no sé si a través de una figura como parte del sínodo, como cotutores o coasesores. Creo que hay un asunto de reconocimiento ético (...).

El comentario del docente resulta esclarecedor al pensar en la multitutoría, puesto que además de una corresponsabilidad en la supervisión del trabajo de titulación de los estudiantes también se daría un reconocimiento a la labor que muchos de ellos realizan actualmente y que puede fortalecerse en el futuro.

En el reconocimiento a la labor realizada por los tutores bibliotecarios se entrelaza lo personal y lo profesional, dada por una suerte de vínculo nacido de una preocupación e interés común por los estudiantes, como lo expresa la docente TA1M “La relación ha sido muy estrecha, cuando no tengo nada qué hacer voy con Leonor. Ayer por ejemplo fui a buscarla y le dije (siempre está ahí)b¿cómo hacemos con este grupo?”

Hay docentes que se han podido percatar del apoyo integral y de la relación de cuidado que brindan los tutores bibliotecarios gracias a la comunicación que mantienen con los estudiantes, por ejemplo, la docente TA5C menciona:

> Lo que reportan los estudiantes además del uso de la información, es que les tranquilizan, les reducen la ansiedad. Dicen: Estaba muy ansiosa hasta que me dijo que..., estaba muy desesperada cuando llegué.... Creo que se sienten muy apoyados y muy escuchados (TA5C).

Del mismo modo los docentes manifiestan que “ha habido chicos que sí los ponen ahí en los agradecimientos, pero yo creo que debería ser más reconocido, que se permitiera que aparecieran como lectores. Voy a insistir mucho en eso, debe ser reconocido en ese sentido” (TA1M). Evidentemente, esto requiere una revisión cuidadosa de los reglamentos de titulación y de las posibilidades de los propios tutores bibliotecarios para que tengan las condiciones idóneas, puesto como se tratará más adelante hay una falta de personal. Otra docente añade:

> Hay una frase de una estudiante que ya egresó, me dijo: maestra, nunca me había dado cuenta de lo mal que escribo, y nunca había sido más leída que este semestre. La maestra Lorena me leyó todo. Es el sentirse atendido, que tienes espacio para la retroalimentación, para la réplica (TA5C).

Sin duda, gracias a la tutoría bibliotecaria ha sido posible estar más en contacto con la planta docente y con las necesidades formativas y de información de los estudiantes. Lo que ha dado más visibilidad al trabajo bibliotecario, pero también lo ha vuelto más certero, pertinente, directo y personalizado llevando a que haya un reconocimiento por parte de algunos docentes.

B. Valoración y reconocimiento de estudiantes

Al preguntar a los estudiantes qué es lo que más valoran de la tutoría bibliotecaria recibida la mayoría habla en primer lugar del tiempo que el tutor bibliotecario les ha otorgado en las sesiones individuales, mientras que otros mencionan la atención y disposición que muestran. También han valorado la información que reciben y que les ayudan a buscar sobre su tema de investigación, así como el uso de estilos de citación, principalmente APA; además se ha mencionado la facilidad y la rapidez de la atención recibida, y finalmente entre las respuestas también aludieron a la escucha, la paciencia y el interés que los tutores bibliotecarios mostraron por su investigación. Como puede verse, las respuestas dadas por los estudiantes reflejan aspectos que van más allá del uso y manejo de la información y que además son de difícil medición.

Resulta llamativo encontrar que la respuesta más repetida fue que valoraban el tiempo que el tutor bibliotecario les dedicaba, entre las respuestas de este tipo se encuentran las siguientes: “el tiempo que dedica, hemos tenido tutorías de más de una hora”, otro estudiante menciona “el tiempo que brinda y la amabilidad con que vuelve a explicar la información. Creo que su acompañamiento es muy importante en mi proyecto”, en otras respuestas se expresa: “la paciencia que tiene, el tiempo que dedica a explicarme APA y que me escucha” y también “el tiempo que destina a leerme y a explicarme las dudas que tengo”.

Como se mencionó antes, otro de los aspectos que más se valoró por los estudiantes fue la atención y disposición que muestran los tutores bibliotecarios y lo expresan de la siguiente manera: “la atención y el tiempo que me otorga para las asesorías que me ha dado. Es muy flexible y siempre se ha mostrado con la disposición de ayudarme”, otro añade que valora: “la disposición, cordialidad y prontitud con la que da seguimiento a mis solicitudes y dudas”, otro explica en su respuesta: “mi tutura [sic] es muy amable y atenta, siempre me ayuda a resolver mis dudas”, otros añaden: “que me lee y es muy atenta, se lo agradezco mucho”, “siempre tiene la disposición de resolver dudas” y “que siempre me da un espacio por cualquier duda que tenga”.

Que el tiempo, la atención y la disposición sean los aspectos más valorados por los estudiantes revela en gran medida que para ellos es necesario tener a alguien que esté ahí cuando tiene dudas o cuando se les presente alguna dificultad, pero sobre todo que muestre una actitud amable y disposición.

Otro aspecto que valoran los estudiantes tiene que ver con la información recibida y la enseñanza de los estilos de citación, no obstante, en todos los casos las respuestas sobre esto nunca aparecen solas, siempre están relacionadas con otros aspectos como el ánimo que los tutores bibliotecarios les inyectan o la deferencia con que les enseñan sobre ello. Entre las respuestas se pueden encontrar las siguientes: “el ánimo que me da, y que se interesa por mis avances, por darme información que necesito”, “el trato y el interés que el tutor me ha brindado por auxiliarme en la búsqueda de material relacionado al tema de investigación”. Hay quien detalla su respuesta y menciona:

> Los tesistas navegamos en muchas ignorancias, vamos escribiendo lo que sabemos, nos afanamos en buscar las teorías que acompañen lo que vamos encontrando, pero al llegar a las referencias y citas... entramos en pánico las dejamos al final dándole más énfasis al proceso investigativo. Y pues ahí aparece el asesor bibliotecario, dándole paz a nuestras infinitas angustias. Omisiones, olvidos y dudas, quedan resueltos. Su labor ahora es mucho más importante para evitar el plagio.

Como se ve, en la enseñanza del uso de la información hay un componente emocional, porque para los estudiantes no saber usar el estilo de citación puede producir angustia, pues les preocupa cometer plagio, ya que tal como se explica en la respuesta anterior, hay omisiones, olvidos y dudas (que generalmente parten del desconocimiento) que en un ambiente académico pueden interpretarse como deshonestidad y desintegridad académica.

Finalmente, otras respuestas de los estudiantes se centraron sobre todo en la escucha, el apoyo y el interés en la investigación que muestran los tutores bibliotecarios y mencionan “la escucha y la empatía”, “el apoyo que me brinda”, “su paciencia y entusiasmo con mi tema, también todo [sic] tiempo que brinda para apoyar mis correcciones”. Otra respuesta que aporta un estudiante es:

> Su empatía, su apoyo no es solo en lo académico, sino también en lo personal, ella sabe que la elaboración de un proyecto de titulación es desgastante y se muestra comprensiva

> ante el estrés que uno genera, así mismo te pregunta por tu estado anímico para poder continuar con el trabajo de titulación.

Con las respuestas de los estudiantes, se observa que es necesario hablar de emociones en la tutoría bibliotecaria y en los servicios de información, especialmente cuando estos se dirigen a estudiantes que se encuentran en un periodo crucial de su formación que les puede llevar a experimentar cierta vulnerabilidad. En el apartado llamado *Relación de cuidado*, se ha profundizado en ello, ya que pese a que la tutoría bibliotecaria comenzó con el objetivo de desarrollar competencias del uso y manejo de información, se ha convertido en un espacio de cuidado para los estudiantes, donde se les muestra empatía e interés tanto por sus circunstancias personales como por su investigación. Lo que refuerza lo mencionado sobre el reconocimiento que los estudiantes tienen hacia la tutoría bibliotecaria.

Como puede verse con lo que comparten los estudiantes sobre la relación que tienen con su tutor bibliotecario, hay diferentes niveles de implicación, de apoyo y de acompañamiento. Aunque no se ha explorado a qué se debe esta diversidad, puede pensarse que por un lado obedece a las motivaciones y compromisos que los propios estudiantes comunican a sus tutores bibliotecarios y por otro a aquello que ya se mencionaba antes: la apertura que muestre el tutor a la vinculación y al acompañamiento. Lo que queda claro es que hay un trabajo social, intelectual y emocional de fondo, que de no realizarse adecuadamente podría ser perjudicial para los estudiantes y para los tutores bibliotecarios.

5.5.2 Satisfacción de los tutores bibliotecarios

Como se mencionaba antes, para los tutores bibliotecarios no es desconocida la percepción positiva que tienen de ellos docentes y estudiantes, por ejemplo, la tutora bibliotecaria TB3I menciona que ha recibido invitaciones para acudir a los exámenes profesionales por parte de los estudiantes “y ahí mismo externan el apoyo del tutor bibliotecario (...) y algunos profesores también”. Por su parte el tutor bibliotecario TB1M menciona que paulatinamente los estudiantes “se van sintiendo más cómodos, están más confiados, salen agradecidos, me han invitado a dos exámenes, llegan con algún detalle (...) detectas que reconocen la labor del tutor”.

En este sentido se entiende que hay un reconocimiento a nivel individual, donde el asesor y el estudiante reconocen la participación del tutor bibliotecario, pero dado que no hay mecanismos para incorporarlo como figura formal en la elaboración del trabajo de titulación se le reconoce en los de agradecimientos o con las invitaciones a las defensas del trabajo que mencionan.

La valoración, el reconocimiento, la satisfacción y el compromiso están fuertemente vinculados, por esta razón se les preguntó a los tutores bibliotecarios si están satisfechos con la actividad tutorial realizada hasta ahora. La respuesta es unánime, todos lo están y pese a que no se han realizado evaluaciones ex profeso que midan el impacto que ha tenido la tutoría bibliotecaria, sí han podido dimensionar la respuesta de la comunidad universitaria y sobre todo como se mencionó antes sí han podido apreciar el reconocimiento que tiene la comunidad universitaria por su trabajo.

Cabe recordar que la tutoría bibliotecaria nació precisamente para coadyuvar en el aumento de los índices de titulación y pese a que no ha habido una medición de su impacto sobre los índices de titulación, el tutor bibliotecario TB1M, menciona:

> Numéricamente no se han cumplido los objetivos de aumentar los índices de titulación, seguimos con un déficit, no ha cambiado mucho en la cantidad de la gente que se titula, pero los objetivos secundarios que eran desarrollar competencias de los estudiantes que se atendieran sí se han cumplido. Y otra cosa que no pensamos cuando diseñamos el programa era el reconocimiento del tutor como una figura importante en la formación de los estudiantes.

Por otro lado, también ha resultado satisfactorio tener la oportunidad de desarrollar un nuevo perfil profesional que impacta en la formación académica de los estudiantes y en los retos que eso supone de una manera cercana y sentida, sobre esto hay quien expresa “cuando la universidad te pone estos retos es muy grato” (TB1M). En el mismo sentido la tutora bibliotecaria TB3I manifiesta:

> Estoy satisfecha con mí actividad como tutora bibliotecaria, a mi me ha gustado mucho, ciertamente he notado un cambio de antes de que existiera este programa de tutoría porque anteriormente llegaba el usuario, lo apoyábamos con la búsqueda de información pero hasta ahí (TB3I).

La satisfacción se deriva del reconocimiento de docentes y estudiantes pero también de la apertura institucional que permite mayor presencia, exposición, aproximación y vinculación entre las áreas. La tutora bibliotecaria TB3I, lo expresa así:

> Yo me siento bien con este trabajo, me siento útil para apoyar a los estudiantes y también actuar con los maestros, me ha dado mayor proyección que la que tenía antes del programa, eso también es una de las cosas que me ha ayudado bastante y en general creo que a todos los tutores nos ha apoyado en que nos conozcan más a nivel institucional. Porque anteriormente ni siquiera sabían que existíamos.

Tal como lo menciona la tutora, ha habido una proyección del personal bibliotecario y de la biblioteca en la institución. Lo que les ha abierto la invitación a unirse con diferentes grupos de docentes e incluso a ejercer la docencia, sobre esto el tutor bibliotecario TB1M explica “la universidad tiene apertura a formas alternativas de trabajo, se ha conjuntado la política educativa (...), antes el personal de la biblioteca era relegado, actualmente ha logrado un equilibrio y un reconocimiento con pares”.

El tutor bibliotecario TB1M profundiza y menciona que “a raíz de la tutoría bibliotecaria la percepción de la biblioteca ha cambiado, algunos colegas que llevan más años dicen que se mencionaba que los técnicos académicos no hacían nada. Ahora hasta te invitan a ser docente”. Del mismo modo, otra tutora bibliotecaria expresa que gracias al vínculo establecido con los docentes también fue invitada a realizar actividades de docencia:

> (...) ese vínculo ha hecho justamente que una de las profesoras me apoyara e invitara a estar en la línea metodológica de la Licenciatura en Administración Educativa. La tutoría bibliotecaria tuvo mucho que ver para incidir en esto. Yo vería esa invitación como un reconocimiento (TB3I).

Aunque la tutoría bibliotecaria no tiene como objetivo que los tutores bibliotecarios se incorporen a la planta docente, es una puerta que se abrió y en la que dicen encontrar satisfacción.

Explorar la satisfacción presente en los tutores bibliotecarios es crucial, porque como se sabe, hay una carencia importante de personal bibliotecario en la BGTQ, que ha llevado a que tengan una sobrecarga de trabajo. El TB1M menciona:

> (...) la tutoría bibliotecaria me deja con una satisfacción y un panorama que nunca había visto posible, cuando entré a la biblioteca o iba de bibliotecario de procesos técnicos o como referencista (...). Me siento orgulloso de ser parte del equipo de tutores que hemos desarrollado un perfil que no se había considerado, el peso aquí no es el tutor sino la tutoría y que estamos a la par de otros académicos (TB1M).

Para la tutora bibliotecaria TB2G la gratificación se relaciona con la apertura de los estudiantes a dejarse acompañar:

> [Los estudiantes expresan] mucho agradecimiento, porque desconocían a lo largo de su formación que existieran tutores, preguntan ¿por qué no lo conocí antes?, saben que no están solos, dicen: el asesor no me ha revisado pero hay alguien que me dice "tú sigue investigando, sigue revisando, sigue leyendo, vete preparando de esta forma". Por eso hay mucho agradecimiento y es muy gratificante también para el bibliotecario.

En este caso se observa que el cuidado y la empatía generan en la propia tutora bibliotecaria una gratificación, pero también un compromiso.

Para entender la correspondencia que hay entre la satisfacción de los tutores bibliotecarios con la de los estudiantes, se les preguntó a estos últimos si su percepción de la biblioteca había cambiado desde que cuentan con un tutor bibliotecario. Entre las respuestas aportadas únicamente dos mencionaron que no, mientras que el resto asegura que sí ha habido un cambio.

Los cambios de percepción se centran en tres aspectos, uno tiene que ver con un mejor manejo de la información, otro con una percepción distinta en lo personal y otro con el espacio mismo de la biblioteca en su sentido real y simbólico, aspecto en lo que se profundizará más adelante.

Entre las respuestas referidas a la información, mencionan que a partir del contacto con su tutor bibliotecario "ha adquirido una mayor relevancia y utilidad, misma que pudiera

extenderse durante toda la carrera. Creo que habría más posibilidades de titularse en menor tiempo", otro estudiante menciona "gracias a los cursos sé buscar más y sí ha cambiado, ahora puedo ver las opciones de materiales que tienen".

Otros estudiantes hablan de la disposición y acompañamiento que realiza el personal, cabe mencionar que la mayoría se enfocó en esto, lo que resulta relevante y que en gran medida da soporte a la satisfacción que muestran los tutores bibliotecarios de su trabajo.

Entre las respuestas sobre el cambio de percepción de la biblioteca tras recibir la tutoría bibliotecaria los estudiantes inciden en la parte del apoyo: "he recibido apoyo me siento más aliviada", "cambió mucho, porque los tutores apoyan en más que dar información", otra estudiante expresa "la atención ahora es personalizada e incluso se brinda más apoyo a los estudiantes".

De la mano del apoyo se hace mención del acompañamiento: "me hace sentir acompañada y con cierta dirección respecto al tema durante este proceso", "ha cambiado favorablemente porque el acompañamiento ha sido enriquecedor para mi tesis", otra estudiante menciona sobre la biblioteca "realmente tiene muchos servicios que brinda y que ayudan mucho para poder concluir con nuestro trabajo de titulación y te brinda un acompañamiento", las respuestas dejan ver que los estudiantes reconocen la tutoría bibliotecaria como un esfuerzo consciente para atender sus necesidades de formación e información a favor de su trabajo de titulación.

El compromiso de los tutores bibliotecarios no es algo rutinario sino un esfuerzo consciente, una estudiante expresa "la escucha y el trato me permitieron vivir y observar que el acompañamiento no es mecanizado"; mientras que para algunas estudiantes la tutora bibliotecaria es otro actor esencial en su proceso de titulación y lo expresan con total convencimiento "después de mi asesora de tesis, otra persona importante es mi asesora bibliotecaria". De este modo se da la construcción del compromiso institucional con prácticas que como señala Fritz (Theunissen, 2018) promueven el florecimiento humano, en relación con esto una estudiante manifiesta:

> Para mi [sic] siempre una biblioteca es fundamental, sin ella no habría opción de investigación teórica y metodológica. Sentirse apoyado y acompañado por alguien que realmente se interese en tu tema, en tu tesis, pero más aún, que se preocupe en acompañar a un estudiante angustiado por no saber ciertas [sic] conocimientos, le da mucho más valor. Creo que finalmente ese es el objetivo primordial de una biblioteca: saberes que te acompañen, que te animen y motiven a seguir, que sientas ganas de entrar porque sabes que están allí para apoyarte. Así la tesis deja de ser un trabajo en solitario.

Dado que el compromiso es un esfuerzo consciente las muestras de agradecimiento resultan significativas para los tutores bibliotecarios y en sus palabras expresan “una parte que me alegra mucho es cuando me ponen en las tesis, agradecimiento al tutor y abajo ponen: a mi tutor bibliotecario” (TB1M).

5.5.3 Necesidades de la tutoría bibliotecaria

El ejercicio eficaz de la tutoría bibliotecaria requiere de una serie de recursos, entre los que ocupan un lugar prioritario: la necesidad de más formación por parte de los tutores bibliotecarios, en concreto, es necesaria una formación complementaria y continua para adaptarse a las necesidades cambiantes de las enseñanzas académicas. Asimismo, es necesario un número adecuado de tutores, de acuerdo a la demanda del servicio de tutoría bibliotecaria. Por último, es necesario adaptar los espacios bibliotecarios a las necesidades que requiere el ejercicio de la tutoría bibliotecaria.

A. Necesidad de formación complementaria y continua

Los tutores bibliotecarios reconocen que el desarrollo de nuevos roles profesionales trae consigo la necesidad de una formación continua, lo que sin duda es una expresión del compromiso asumido con la institución y con los estudiantes. Pese a que todos cuentan con un máster en bibliotecología, consideran que es necesario formarse en otras disciplinas que son importantes para reforzar la actividad tutorial. En este sentido la tutora bibliotecaria TB2G expresa:

> Hasta donde yo conozco la formación en bibliotecología no prepara del todo para ser tutor y en lo que veo de los profesionales que se han integrado a la institución no veo que tengan esa visión. Sí saben la importancia y relevancia de atender al usuario, sí

> saben la importancia de atender las necesidades de información, pero más allá de una interacción momentánea no queda claro (TB2G).

Por su parte la tutora bibliotecaria TB4F reiterando lo anterior menciona: “el personal de la biblioteca está bien formado, pero creo que si somos buenos hay que formarnos más. Porque, así como van cambiando muchas cosas, van cambiando los estudiantes y uno tiene que estar actualizado”. Una de las tutoras que inició la actividad menciona: “ha sido un proceso continuo, no es la misma visión la que tenemos ahorita que la que teníamos hace diez años cuando iniciamos, sabemos que necesitamos de una formación continua y permanente por los cambios de las disciplinas (...), se nos va requiriendo mucha más preparación, formación y actualización” (TB2G).

Por otra parte, los tutores señalan que necesitan formación complementaria a la que tienen, es decir, la formación como técnicos bibliotecarios, porque no son expertos en el área educativa, que es el ámbito disciplinar en el que se circunscribe la UPN. Así, la tutora bibliotecaria TB3I menciona su interés en formarse en aspectos como “redacción, literacidad académica porque ya he visto que estos aspectos sí inciden en la tutoría (...). Capacitarme más en más cosas, en cuestiones tecnológicas siento que debo prepararme más”. Por su parte, la tutora bibliotecaria TB2G menciona “a mí me interesaría formarme en redacción, en la comunicación escrita y toda la parte de la comunicación que es muy compleja en el apoyo a los alumnos cuando hay un manejo del discurso diferente entre tutor bibliotecario, estudiante y asesor”.

Algunos docentes, de las áreas de pedagogía y psicología educativa también mencionaron la necesidad de que haya más formación del personal bibliotecario en ámbitos relacionados con el soporte emocional, de manera concreta la docente TA6L menciona “el tutor bibliotecario sí tiene que aprender otras cosas, para dar ese soporte a los estudiantes, que en realidad uno como docente no siempre sabe cómo brindar el soporte emocional y a veces en la marcha se aprende (TA6L).

B. Número adecuado de tutores bibliotecarios

Si se considera que un servicio bibliotecario como la tutoría bibliotecaria implica una relación de cuidado que conllevan un trabajo emocional, así como un esfuerzo permanente para lograr una integración con las áreas académicas, salta a la vista la necesidad urgente de contar con más personal bibliotecario que pueda incorporarse a la tutoría bibliotecaria en la UPN. Pues la falta de personal afecta a los propios bibliotecarios y a la atención que se da a los docentes y a los estudiantes.

No ha de olvidarse que actualmente únicamente hay cuatro tutores bibliotecarios, por lo que al preguntar al responsable del departamento sobre un número idóneo, considera que son necesarios al menos dos tutores bibliotecarios más para dar un total de seis, y explica “Sí creo que actualmente requeriríamos de al menos dos más, para brindar una mejor calidad y tiempo a los estudiantes”, el argumento es que pese a que se da un servicio de calidad “cuando se realiza un trabajo, una investigación, siempre se requiere más tiempo. Por lo que en algún momento se debe cortar la atención para darla a otros [estudiantes]. (RD).

Por su parte, para la tutora bibliotecaria TB2G son necesarios “mínimo dos o tres personas considerando los turnos, porque a veces queda descompensado”, menciona que “para la tutoría bibliotecaria se necesitan recursos humanos porque el trabajo nos rebasa, porque los grupos y estudiantes son muchos, incluso a pesar de que no todos llegan” (TB2G). Como se ve, sí hay un desbordamiento de trabajo, que afecta de múltiples formas, y a lo dicho por el responsable del departamento, añade un aspecto central y es la diferencia de personal que hay en el turno matutino y vespertino.

Por otro lado, al preguntar a los estudiantes que se encuentran elaborando el trabajo de titulación si la biblioteca les da los apoyos suficientes, señalaron que encuentran escasez de tutores bibliotecarios. Así lo expresaron: “podrían haber más tutores bibliotecarios, he visto que solamente hay tres” esto es correcto porque en el turno matutino hay tres, mientras que en el vespertino solamente hay una tutora. Otro estudiante menciona “creo que a veces mi tutor bibliotecario ve a muchos estudiantes, estamos afuera de su cubículo esperando. La biblioteca debería tener más personal”, y otro señala “creo que debería haber más tutores y

tutoras bibliotecarias, luego les vemos muy ocupados con muchos estudiantes". Esto resulta revelador, porque para los estudiantes que acuden con regularidad a tutorías personalizadas no pasa desapercibida la falta de personal y además, como menciona uno de los estudiantes muchas veces deben esperar para ver a su tutor bibliotecario, lo que podría desincentivar a continuar yendo.

En cuanto a los profesores, son pocos los entrevistados que estaban al tanto de que actualmente hay únicamente cuatro tutores bibliotecarios, y expresan su sorpresa, exclaman "me acabas de sorprender con la información de que solamente hay cuatro tutores bibliotecarios, pedirles más ya sería mucho" (TA9G), también expresan cierta decepción: "son muy pocos para todas las chicas de séptimo y octavo, son demasiados grupos. Algo debería hacer la biblioteca para conseguir más personal pero bueno, eso no es tan sencillo" (TA2P). Otra respuesta en el mismo tono es de la docente TA5C que expresa:

> Soy afortunada porque a mí me han atendido muy bien. Me sorprende, no sabía que eran solamente cuatro bibliotecarios, no lo sabía y me parece por mi discurso, por lógica que se requieren muchos más. Seguro que muchos docentes que asesoramos tesis y que trabajamos en los seminarios nos interesa.

Otra docente que descubrió en la entrevista que únicamente eran cuatro tutores bibliotecarios, se expresó así:

> Es triste, es lamentable que sean solamente cuatro. Que la universidad no haya puesto atención y que se desconozca el trabajo que pueden hacer y la importancia que tienen en los procesos de titulación. Sobre todo, cuando es una preocupación tan marcada en las universidades en México la falta de titulación y la necesidad de aumentar la titulación. Y es una obligación de la UPN y en el PIDI está como meta (TA5C).

Es decir, pese a que se ha puesto el foco en incrementar la titulación, no se ha buscado contratar a más personal. Para el docente TA3L, esto se debe a una cuestión presupuestaria:

> (...) hay un asunto presupuestal de fondo en la universidad que ha contribuido enormemente a la precarización, no solo de la biblioteca sino en general en el personal académico de la universidad. Porque en los últimos años lo que yo alcanzo a ver es que tenemos más demanda, la política de la universidad es que se acepta a todas las personas, entonces hay mayor matrícula, con la misma cantidad o menos profesores (...). Cuatro tutores bibliotecarios para una matrícula de 5000 o 6000 es una verdadera locura.

El aspecto mencionado por el docente TA3L, abre la puerta a otro debate: las condiciones de contratación en las que está la tutora bibliotecaria incorporada más recientemente. Al preguntarles por ello, el TBM1 responde que la "falta de seguridad, de continuar con un contrato tampoco provoca un compromiso total. Son contratos de seis meses, está la incertidumbre de si habrá recontratación para meterse en algo que quizá en el siguiente proceso ya no esté", a esto, la tutora bibliotecaria TB3I añade:

> (...) definitivamente el que existan condiciones laborales es fundamental porque, por ejemplo, las condiciones que tienen los compañeros que entraron, lamentablemente no son las mejores, no tienen una plaza definitiva y eso incide mucho, especialmente en la relación con nosotros que sí la tenemos.

En ese mismo sentido el tutor bibliotecario TB1M enfatiza que "los servicios bibliotecarios de largo alcance en gran medida están condicionados por las propias condiciones de los bibliotecarios". Mientras que la tutora TB2G menciona que se necesitan buenas condiciones laborales para ser tutor bibliotecario, no obstante, "tampoco es limitativo, de que si no tienes la plaza no lo puedes hacer".

Al tener en cuenta lo anterior se abre otro aspecto a considerar, y es la diferencia de condiciones laborales entre los tutores, que marcan una distinción en sus dinámicas y habría que explorar hasta qué punto impactan en el servicio que se ofrece. Cabe recordar que los tres tutores bibliotecarios veteranos, son personal que cuenta con una plaza dentro de la universidad.

Además de las actividades de tutoría bibliotecaria, el personal bibliotecario tutor, también forma parte de otros proyectos de la biblioteca, por ejemplo, actualmente diseñan un programa de formación de usuarios destinado a todos los estudiantes, que incluye una evaluación diagnóstica, el diseño de talleres, y además, tres (los veteranos) de los cuatro tutores bibliotecarios también se desempeñan como docentes en la UPN.

Derivado de la falta de personal se han detectado cuatro consecuencias, la primera es que no se ha podido llegar a las cinco licenciaturas, el trabajo se ha mantenido con las

licenciaturas de Psicología Educativa y Pedagogía (que cuentan con mayor matrícula de estudiantes) porque en su momento fueron las que respondieron a la comunicación. La segunda es que hay un desequilibrio en la atención entre los turnos matutino y vespertino, pues hay más tutores en el primero; la tercera, es que no ha sido posible realizar evaluaciones del programa de tutoría puesto que los tutores no cuentan con el tiempo suficiente para llevar a cabo tal tarea. Y la cuarta consecuencia es que no se ha generado el suficiente sustento documental de la práctica tutorial realizada, que además sirva de guía al personal que se incorpora. A continuación se profundiza en cada una.

I. No se ha podido llegar a las cinco licenciaturas

Actualmente hay únicamente cuatro tutores bibliotecarios por excedencia, jubilación y fallecimiento de personal que fungía como tutor bibliotecario, esto ha provocado que con los grupos de estudiantes que acuden a la biblioteca, muchas veces los tutores están rebasados, y por eso la tutora bibliotecaria TB2G señala “muchos profesores sí los mandan [a los estudiantes], incluso es parte de su nota final, el que tengan que asistir a la tutoría bibliotecaria. [Pero] llega un momento en que nos falta personal”. Es decir, con el número de docentes que responden al contacto de los tutores y envían a sus estudiantes, los tutores pueden quedar rebasados.

Lo anterior ha llevado a que no sea posible tener presencia en las licenciaturas de Sociología, Administración Educativa y Educación Indígena, pues con Pedagogía y Psicología Educativa ya tienen suficiente, y reiteran “no hemos podido incidir en todas las licenciaturas (...), la percepción que tengo es que se nos ha juntado mucho el trabajo (...) hemos estado un poco saturados, ha sido falta de tiempo para organizarnos con otras licenciaturas” (TB3I).

La falta de presencia bibliotecaria en las tres licenciaturas también se deriva de la falta de difusión de la tutoría bibliotecaria, que como se recuerda es una de las grandes demandas de muchos estudiantes cuando se les preguntó si la biblioteca les daba los apoyos suficientes, y la mayoría respondió que sí, pero que se necesitaba más difusión de los servicios, especialmente de la tutoría bibliotecaria. Las respuestas son contundentes:

“considero que deberían difundir más los apoyos y beneficios que brinda la biblioteca”, “(...) quizá haga falta más difusión y que se le dé más valor a lo que hacen los tutores bibliotecarios, su ayuda y contribución es muy importante”, “Me parece que tener una mayor difusión fortalecería”, Sí, pero debería difundirlos más. Muchos compañeros no saben que hay tutores”; otro estudiante menciona: “Considero que hace falta la difusión de los tutores bibliotecarios, desde mi experiencia tuve suerte porque me acerqué a una tutora que me brindo [sic] un gran apoyo, pero conozco compañeros que desconocían que está el servicio de tutores bibliotecarios”. En esta misma línea, hay quien agrega que los servicios de la biblioteca son adecuados, pero “estaría bien conocer todo lo que ofrece desde el primer semestre”.

II. Desequilibrio en la atención de los turnos

La segunda consecuencia que se detecta de la falta de personal es que hay un desequilibrio en la atención que se da en el turno vespertino, pues únicamente hay una tutora bibliotecaria y como se adelantó antes también se hace cargo del servicio de referencia, al respecto esta tutora señala:

> A veces por la tarde solamente estoy yo como tutora y esa parte es pesada porque estando en el módulo de referencia me llegaba un estudiante que quería un tutor, entonces le decía: yo puedo ser tu tutora. En una ocasión me pasó que estaba atendiendo a un chico que quería un tutor y cuando vi había tres personas esperando. Aunque las consultas son más rápidas debía darle el tiempo al estudiante que quería un tutor. Si hubiera otro tutor le diría: ve con él y atiendo mi segunda función que es la referencia (TB4F).

Como se ve, la falta de personal afecta de múltiples maneras y a diferentes sectores de la comunidad universitaria.

III. Falta de evaluación

La tutora bibliotecaria TB3I, menciona en la entrevista que la realización de una evaluación resulta del todo inviable por la carga de trabajo, de igual manera el tutor bibliotecario TB1M señala que “actualmente no hay una manera de evaluar la tutoría bibliotecaria.

Formalmente no hay instrumentos de evaluación". Por lo tanto, el mecanismo que han empleado los tutores bibliotecarios para reflexionar su actividad ha sido por medio de encuentros semanales, y explican "sesionamos una vez por semana para diferentes cosas, entre ellas se hace evaluación de la tutoría bibliotecaria" (TB1M), por su parte la tutora bibliotecaria TB3I añade: "normalmente los lunes tenemos juntas para comentar algunos aspectos, no solamente de la tutoría bibliotecaria, también de los trabajos que tenemos. En estas juntas se habla de las experiencias que tenemos, cuando hemos tenido que hablar de la logística".

El responsable de departamento asegura que pese a que "formalmente no hemos medido el impacto, me parece que se ve reflejado en la realización del trabajo, que no quede estancado, que no quede parado, al menos por la parte que nosotros brindamos", y añade:

> Se han cumplido los objetivos de la tutoría bibliotecaria, se han contactado con los estudiantes, con los profesores de manera conjunta. Nos siguen buscando para la asignación de un tutor bibliotecario cuando son egresados. Los profesores, previo al inicio del semestre dicen: -yo quisiera trabajar con un tutor específico-. Se han cumplido los objetivos de atención (RD).

Del mismo modo, la tutora bibliotecaria TB3I explica que una de las maneras en que detecta el impacto de su trabajo es de la siguiente manera:

> Me doy cuenta a través de los resultados (...) si el estudiante ha podido conocer los recursos de la biblioteca, si ha podido acceder a ellos, que sepa cómo entrar, cómo buscar, (...). Y en general si el alumno ha podido titularse, ha podido aplicar el estilo APA en su trabajo de investigación (TB3I).

Por otro lado, los tutores bibliotecarios reconocen que la evaluación de la tutoría plantea múltiples desafíos por su propia naturaleza, así lo expresa la tutora bibliotecaria TB3I:

> La evaluación es una de las cosas (...) tenemos que establecer mecanismos para esto. Hemos tenido en el pasado intentos de evaluar esta actividad, pero no, es difícil evaluarlo porque hay aspectos que no son cuantificables, sin embargo, tendremos que buscar los mecanismos, por ejemplo, grupos focales, entrevistas, etc. (TB3I).

Indudablemente encontrar formas de evaluación es una de las tareas pendientes para el escaso número de tutores bibliotecarios.

IV. Más personal para desarrollar el sustento documental

Con respecto a la falta de sustento documental, en la entrevista, los tutores mencionan que no se han realizado documentos internos donde se realicen descripciones, indicaciones o una guía de buenas prácticas de la actividad tutorial que realizan, lo que serviría para unificar y acordar criterios de actuación, pero también para guiar la práctica de quienes se incorporen.

Entre las actividades que los tutores bibliotecarios realizan, están algunas que reconocen que no han quedado registradas pese a la importancia que tienen, pues generan una vinculación con los docentes y los alumnos. Entre ellas, hay que mencionar la de acudir al salón de clases a petición del docente. Es en ese momento cuando el tutor aprovecha para presentarse, hablar de las tutorías personalizadas y de los múltiples apoyos que da. En algunas ocasiones, los tutores también asisten de manera regular a los seminarios de titulación donde se discuten los trabajos de titulación que los estudiantes van elaborando. Sobre esto la tutora bibliotecaria TBI3 explica:

> He ido a las aulas (...) me parece que no está explícito lo que debemos hacer, recuerdo que pusimos en el proyecto de formación que el bibliotecario se vincula con las áreas de docencia e investigación, pero no recuerdo que esté así de explícito (TB3I).

Con respecto a la incorporación de la última tutora bibliotecaria, TB2G expresa: “nos hemos dado cuenta que no se ha documentado todo el trabajo, que no hay criterios claros y específicos. Todo se ha dado como lo hemos ido dimensionando como grupo académico”. Por su parte la tutora bibliotecaria que ha sido la última en incorporarse, menciona:

> He insistido mucho a los compañeros, de que deberíamos hacer un cuestionario de cuáles serían las preguntas del primer acercamiento, qué es lo que nosotros deberíamos preguntar y cómo. Y tenerlas ahí, no que nos contesten como cuestionario, sino en plática teniendo la guía. Eso nos faltaría para comenzar a formar en caso de que otros compañeros quieran ser tutores bibliotecarios (TB4F).

Además de lo anterior, la tutora que se integró más recientemente señala la importancia de elaborar un código de ética y explica “deberíamos tener ciertas regulaciones o un código

mínimo de ética para que también los alumnos y los profesores lo conozcan y sepan a dónde vamos con el trabajo y cuáles son nuestros límites y sus límites con nosotros" (TB4F). Otro aspecto que la tutora consideró necesario tener en cuenta en la incorporación de nuevos tutores es la experiencia previa en actividades de acompañamiento, explica:

> (...) en mi caso como ya había tenido la experiencia en asesorar tesis ya tenía la ventaja y sabía por dónde. Pero en el caso de que llegue otra persona que quiera ser tutor y no tenga esa experiencia yo creo que nos falta un manual que nos permita decir cómo debemos hacer la tutoría.

Como puede verse, con la incorporación de la nueva integrante resultó evidente la necesidad de generar un programa de formación de tutores bibliotecarios. Al preguntar a los tutores si consideraban que debían ser ellos mismos los formadores, reconocieron que sí, que "el tutor bibliotecario también tiene que formar tutores bibliotecarios" (TB1M). La tutora TB2G asegura que "se debería hablar de tutores bibliotecarios formadores de otros tutores bibliotecarios, porque como bibliotecarios a veces no pasamos la parte de sentir que estamos con toda la información y que nos falta parte del factor humano" (TB2G)

De acuerdo con el responsable de departamento, por el momento, la incorporación de la última tutora bibliotecaria se realizó de la siguiente manera:

> Una vez que se contrató al nuevo integrante, se incorporó al equipo de tutores, pero no fue tutora de inmediato, sino también pasó por un proceso de aprendizaje para que pudiera saber cómo tratar al estudiante, cómo reconocer sus necesidades de información, cómo buscar (...). Lo que se hizo fue llevarla de la mano, poco a poco a que estuviera presente en las reuniones, para que supiera de parte de los tutores, que le platicaran sus experiencias para que ella se diera cuenta de qué trataba. Además de que desde un principio se le indicó cómo estaba estructurado. Y luego se completó con la experiencia de los tutores (RD).

A lo anterior añade que una vez que pasó por ese primer periodo, y antes de dar el siguiente paso en la incorporación de la tutoría "estuvo acompañando a uno de los tutores para que se diera cuenta cómo es estar con el usuario, cómo programar un taller, entonces fue de la mano para que se pudiera integrar y realizar la actividad" (RD).

La tutora TB4F explica que al ser la última en incorporarse “el primer año estuve como apoyo a los compañeros tutores (...), y este segundo año apoyé a un grupo completo”. Indudablemente, la formación para ser tutor, pese a las muchas actividades que ya realizan, puede ser un área de oportunidad para el personal.

Como puede verse hasta aquí, las actividades realizadas por los tutores bibliotecarios son múltiples y complejas, y pese a que no todos los estudiantes de las licenciaturas acuden para que les sea asignado un tutor hay una gran cantidad de estudiantes, por lo que reconocen estar sobrepasados. Debido a esto, es fácil deducir la necesidad de contratar a más personal que cuente con condiciones de trabajo idóneas, que le permitan implicarse en los servicios bibliotecarios de largo alcance, como la tutoría bibliotecaria, que son ampliamente demandados. Ello permitiría también, documentar todo el trabajo realizado, incluidos los aspectos de gestión y organización, para que no quede como un trabajo invisible.

Cabe recordar lo tratado en el capítulo 2 sobre las consecuencias que tiene el exceso de trabajo, como no lograr establecer un vínculo satisfactorio con el estudiante y llevar al tutor al burnout, es decir, que haya un desequilibrio entre la demanda y exigencia que lleve a un agotamiento físico y emocional.

Para evitar el burnout es necesario tener en cuenta lo mencionado por la tutora bibliotecaria TB4F, sobre establecer un límite de alumnos que los tutores tengan asignados, “para que a todos los atiendas de buena forma y que pueda salir su tesis bien y no se sientan como abandonados”. Dicho límite también puede aportar bienestar a los propios tutores bibliotecarios, y así mantener lo que se identificó en el citado capítulo como *engagement*, es decir, un estado mental positivo que mantiene el interés en las actividades realizadas y en los estudiantes.

Para fortalecer lo anterior, la docente TA6L señala que es innegable la importancia de mantener una integración académica y así lidiar con las cargas de trabajo, al respecto explica: “la única forma que se me ocurre de lidiar con esa carga de trabajo es realizarlo de manera conjunta y acompañado, que se puede hacer entre el tutor y el profesor”.

Finalmente, la docente añade que otro aspecto importante para lidiar con el burnout es “ir viendo los logros de los estudiantes, porque trabajo tenemos un montón, pero la única cosa con la que podemos lidiar con el estrés es ver el avance que tiene en los estudiantes” (TA6L). Es decir, que haya un trabajo y una satisfacción académica compartida entre docentes y tutores bibliotecarios, de la que se beneficien los estudiantes logrando la titulación.

C. Adaptación de los espacios bibliotecarios a las necesidades de la tutoría bibliotecaria

Así como el perfil de los bibliotecarios se ha reconfigurado a partir de la actividad que desarrollan volviendo más visible y valorada su presencia, el espacio de la biblioteca también lo hace desde un punto de vista físico y simbólico. Lo que forma parte de la satisfacción que experimentan los tutores porque se vuelve un espacio de vinculación y de encuentro, como señala la tutora TB4F:

> Con un servicio como la tutoría bibliotecaria, la biblioteca ya no es un lugar donde se prestan y devuelven libros, sino que se forma un vínculo de biblioteca y academia. Se empiezan a generar esos canales de comunicación y le da un plus, no solamente vas a encontrar personas que te prestan libros, sino personas que te van a acompañar (TB4F)

De acuerdo con lo revisado en el capítulo tres, los espacios físicos donde se realizan las tutorías impactan en el acompañamiento, pues pueden facilitarlo y promover el encuentro o no ser lo suficientemente confortables y limitar la interacción. Al preguntar al responsable del departamento por el espacio en que se realiza la tutoría mencionó que se necesita “un cubículo, una oficina en el que pueda hablar con el estudiante, sepa sus necesidades de información y también en algún momento sus necesidades emocionales” (RD). Por su parte, otro tutor bibliotecario agregó “se necesita un espacio cerrado en el que puedas trabajar, porque las primeras sesiones son de 40 o 30 minutos de acompañamiento emocional y después se da el enfoque en lo académico” (TB1M).

Para los tutores bibliotecarios que llevan años dando tutorías, sus despachos[25] no son del todo idóneos, como menciona la tutora TB2G:

> (...) si bien tenemos cubículos no siempre son las condiciones más óptimas para el acercamiento y la comunicación que los estudiantes buscan, como apoyo, entendimiento, empatía o algún consejo. El espacio no siempre es el idóneo, por ejemplo, tomar un café y decir: vamos a platicar (TB2G).

Por supuesto, lo anterior puede resultar controversial pues sigue siendo el espacio de la biblioteca donde tomar un café no es necesariamente algo que se promueva, sin embargo, dada la cercanía y los temas de los que se habla sí lo hace propicio. Así, tal como se mencionaba en el capítulo anterior, la tutoría en cualquiera de sus manifestaciones: individual o grupal, "necesita de un espacio confortable para generar confianza" (TB3I).

Por otro lado, el diseño mismo de los despachos también puede entorpecer, como explica la tutora bibliotecaria TB4F "hay que tener espacios más abiertos para no sentirnos encerrados, uno en el escritorio con la computadora del otro lado, hay una barrera aunque tú no la estés generando", con esto se refiere a que la disposición de los no obstaculicen la comunicación. Otro motivo que hace pensar si los despachos son idóneos para la tutoría es lo que menciona el tutor bibliotecario TB1M:

> Dada la amplitud de la universidad, por la cantidad de gente con la que se trabaja el espacio no es suficiente. Este año por fin tengo mi cubículo. La tutoría también se podría mejorar con espacios más grandes, por ejemplo un espacio para tutoría grupal y otra individual (TB1M).

Dicha falta de espacios adecuados también es percibida por los docentes, ejemplo de ello es lo que comenta la docente TA5C: "el cubículo de mi tutora bibliotecaria es una oficina y no hay posibilidad de que ponga yo el cuaderno porque tiene que empujar la computadora" (TA5C).

Cabe recordar que además de la tutoría individual que se realiza en los despachos de los tutores, también se imparten talleres y se dan tutorías grupales, por esta razón se habla de

[25] Llamados en México *cubículos*

contar con espacios idóneos para uno u otro. La tutora bibliotecaria TB3I expresa que es necesario “espacios para llevar a cabo asesorías tanto individuales como grupales. Antes contábamos con dos salas de capacitación, después de la pandemia hubo muchas regulaciones y nos han limitado el uso de espacios” (TB3I).

Al preguntarles a los estudiantes si consideraban que el espacio físico donde se realizaba la tutoría bibliotecaria era adecuada, la mayoría de las respuestas fueron afirmativas, mencionando que el espacio físico sí es adecuado y precisaban: “Sí, es cómodo y cuenta con todas las herramientas para facilitar la asesoría”, “Sí, es el adecuado porque no hay interrupciones y está bien equipado”, “Creo que si[sic]. Tiene un espacio en la biblioteca, privado y cómodo”.

Para otros estudiantes pese a ser adecuado, el espacio podría mejorar, explican: “después de mucho tiempo puede resultar incómodo porque no hay mucho espacio”, o hay quien menciona “creo que podria [sic] ser mejor, porque en su escritorio no siempre tiene espacio para que yo ponga mi computadora”. Esto es revelador, en el sentido de que hay un trabajo práctico que puede ser volcado en el trabajo de titulación que realiza el estudiante y que por lo tanto exige espacios adecuados.

Desde el punto de vista de los docentes la calidad de los espacios de las bibliotecas es un asunto relevante, ya que como menciona la docente TA10R “no hay tesis sin horas biblioteca”. Con esto se entiende que:

> La arquitectura del recinto, el espacio, desde mi experiencia, de todas las tesis que he hecho se convierte en un templo que baja el ritmo, que ayuda a la atención, que favorece los procesos de reflexión que se necesitan cuando uno hace una tesis. (TA10R).

Como se explicaba en párrafos más arriba, la biblioteca va más allá de las salas de lectura o los mostradores de préstamo, como menciona la docente TA1M “También a los estudiantes les hice descubrir las computadoras que tienen en la parte de debajo de la biblioteca (...), ese recurso ese espacio que tienen es valioso y los hace regresar”. Es decir, es un lugar para

estar, para pensar y para volver, especialmente en el caso de los estudiantes egresados, que como se sabe, al no estar matriculados no tienen una vinculación con la universidad.

Con respecto a los egresados coinciden varios docentes, pues cuando los estudiantes necesitan concluir su trabajo de titulación y vuelven a la universidad “lo único que los vincula con la institución es la biblioteca, porque aún tienen el periodo de un año para continuar sacando libros” (TA9G). Además, la biblioteca también se abre como espacio de encuentro, como menciona la docente TA5C:

> Una egresada que ya no va de manera regular a la universidad el lugar al que llega es la biblioteca (...). No es solamente el conocimiento que se adquiere, sino la interacción que se genera en los espacios universitarios (...), los espacios de encuentro (...) y algunas egresadas que están regresando y retomando su tesis sé que van a la biblioteca.

La docente TA4C incide con lo anterior y agrega:

> La tutoría es un espacio de encuentro, un lugar donde llegar y creo que eso tendríamos que agregarlo si hablamos de este asunto de que en México la mayoría de las veces haces el trabajo de grado una vez que concluyes; quizá, y no lo había pensado, el que no se tenga dónde llegar en la universidad, en el momento en que se establece el vínculo con la tutora bibliotecaria sí tengo a qué ir y sí tengo esta necesidad de seguir si he establecido el vínculo con la tutora (TA4C).

Tal como menciona Oldenburg (citado por Marlene Quinde, 2023), la biblioteca puede ser un tercer lugar, es decir, otro espacio al que los estudiantes pueden ir (y volver), en el que pueden encontrar atención, interacción, conversación, es decir, un espacio humano donde la relevancia recae en las personas.

La idea de la biblioteca como tercer lugar resulta adecuada en el estudio porque como bien mencionan los docentes y los propios estudiantes, en sus casas no siempre cuentan con el espacio adecuado para realizar su trabajo de titulación, además, el acompañamiento de los tutores fomenta sentimientos de posesión y pertenencia del espacio bibliotecario (Alonso-Arévalo & Quinde, 2023).

Para los estudiantes tanto matriculados como egresados, la vinculación y el encuentro con su tutor bibliotecario es fundamental, por lo que, como lugar simbólico, la biblioteca

adquiere mayor relevancia y prueba de ello son las respuestas que dan al preguntarles si ha cambiado la perspectiva que tenían de la biblioteca tras tener un tutor bibliotecario y trabajar con él, entre las que se encuentran: “está bien saber que ahí está mi tutora y puedo acercarme a preguntarle cosas y que ella será amable. Antes les preguntaba a quienes ordenaban los libros pero no siempre tenían tiempo y disposición”, esto es clave, porque si el espacio de la biblioteca adquiere relevancia es por los agentes que lo hacen posible, que en este caso son los tutores bibliotecarios al dar apertura y propiciar el diálogo.

La mejora en los medios disponibles para llevar a cabo el servicio de tutoría bibliotecaria, paliando las carencias señaladas, robustecería un servicio muy arraigado ya en la UPN; además, podría extenderse a todos aquellos alumnos que lo necesitaran para titularse mediante un trabajo de titulación.

Capítulo 6 Conclusiones y futuras líneas de investigación

La tutoría bibliotecaria es un servicio todavía en proceso de desarrollo en la biblioteca universitaria, por lo que faltan muchos de sus aspectos por definir. Esta indefinición hace necesarios estudios desde distintos puntos de vista que contribuyan a entender y a asentar su desarrollo. Con este propósito se ha llevado a cabo un estudio de caso sobre este servicio, implantado desde el año 2014, de forma pionera, en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

6.1 Conclusiones

A través de dicho estudio de caso se ha llegado a las conclusiones que se exponen a continuación, relacionadas con los diferentes objetivos planteados en esta investigación. Primero, se presentan aquellas ligadas a los objetivos generales y posteriormente, las ligadas a los específicos.

A. Objetivos generales:

1. Profundizar en el desarrollo conceptual y práctico que ha tenido la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el trabajo de titulación.
2. Profundizar en el conocimiento de la realidad de la tutoría bibliotecaria para trabajos de titulación en la UPN, Unidad Ajusco

Ligadas a los objetivos generales, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

— La tutoría bibliotecaria para trabajos de titulación es un servicio emergente en las bibliotecas universitarias derivado de la suma, por una parte, de la evolución de servicios más tradicionales como el de referencia y el de alfabetización en información. Y por otra, de la incorporación de toda la tradición y experiencia

existentes sobre la tutoría académica en las universidades. Sin embargo, la UPN resultó ser precursora en este servicio, ya que lo implantó en 2014.

— Al tratarse de un servicio emergente, en la literatura científica existe una indefinición sobre el concepto de tutoría bibliotecaria. A través del estudio de caso y de forma consensuada, puede definirse como: una relación de acompañamiento que forma al estudiante en el manejo adecuado de toda aquella información necesaria para realizar el trabajo de titulación. Esta relación de acompañamiento implica también el cuidado del estudiante por parte del tutor, puesto que es necesario tener en cuenta los aspectos emocionales implícitos en la realización del trabajo de titulación. Esta dualidad ha sido definida por algunos participantes como “apoyo integral”.

B. Objetivos específicos

A continuación, se presentan las conclusiones agrupadas por los objetivos específicos de los que derivan:

1. Objetivo específico: Identificar los desafíos y carencias académicas de los estudiantes relacionados con el trabajo de titulación en los cuales puede incidir la tutoría bibliotecaria.

   Se constata que los estudiantes tienen una serie de carencias de tipo académico que impactan negativamente en la realización del trabajo de titulación. De manera directa, la tutoría bibliotecaria se enfoca en las relacionadas con el manejo de información académica y el empleo de estilos de citación que en conjunto ayudan a mantener la integridad académica. Además, ambos aspectos han influido de manera indirecta pero positiva en el dominio de la lectoescritura, la metodología de la investigación y el análisis y síntesis.

2. Objetivo específico: Realizar una aproximación al desarrollo de habilidades informativas en estudiantes desde una perspectiva crítica.

— Es conveniente tener en cuenta los modelos de alfabetización que ofrecen una perspectiva crítica y que toman en consideración, por un lado, el desarrollo de habilidades y conocimientos sobre cómo se produce y valora la información, y por otro, que su manejo es un proceso iterativo que va más allá del contexto universitario.

— En el proceso de alfabetización informativa de los estudiantes es necesario tener presentes factores como: el dominio y posibilidad de acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación que tienen, así como sus carencias, motivaciones e interacciones sociales.

3. Objetivo específico: Reconocer la complejidad presente en la relación de acompañamiento entre tutores bibliotecarios y estudiantes.

— El acompañamiento y seguimiento que mantienen los tutores bibliotecarios con los estudiantes posibilita un acercamiento distinto a las relaciones bibliotecarias tradicionales, que en el estudio de caso ha sido denominada relación de cuidado, donde están implícitos los principios éticos y el fortalecimiento emocional de los estudiantes, sin dejar de lado el rigor académico a partir del desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de información.

— Pese a que la tutoría bibliotecaria se realiza de manera individualizada, siempre debe estar en relación con la creación de espacios de socialización e integración universitaria para que sea investigada y comunicada.

— Mantener una relación de cuidado en el marco de la tutoría bibliotecaria propicia un mayor compromiso, motivación y rigor en el trabajo de titulación que realizan los estudiantes.

4. Objetivo específico: Identificar los principios éticos que deben estar presentes en la tutoría bibliotecaria.

   La ética en la tutoría bibliotecaria debe estar presente de dos maneras: en las relaciones entre los diferentes actores y en el fortalecimiento de la integridad académica. En el primer caso se parte de los ocho principios éticos para tener un comportamiento certero y proteger el bienestar de todos los implicados. Mientras que, en el segundo, se toma en cuenta la formación en ética de la investigación que incluye el adecuado manejo y uso de la información, para evitar el plagio y el comportamiento deshonesto.

5. Objetivo específico: Identificar las formas de colaboración entre docentes y tutores bibliotecarios en función de la concepción del trabajo de titulación.

— Existen diferentes concepciones del trabajo de titulación entre los docentes, algunos señalan que es un trabajo en el que los estudiantes deben demostrar lo aprendido a lo largo de la licenciatura, mientras que otros consideran que sigue siendo parte de su formación.

— Con el estudio se ha visto que actualmente hay docentes con quienes los tutores han establecido una colaboración, que ha llevado a que se introduzcan nuevas dinámicas en los seminarios de titulación relacionadas con el uso y manejo de información. Y, además, ha propiciado que los estudiantes acudan a tutorías individuales con los bibliotecarios. Mientras que cuando no se ha logrado una colaboración, los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer el servicio y por lo tanto de contar con un tutor bibliotecario que los acompañe.

— Para los estudiantes la colaboración docentes-tutores bibliotecarios es esencial porque hay un desconocimiento generalizado de la tutoría bibliotecaria y de lo que les puede aportar.

6. Objetivo específico: Fundamentar la importancia de la multitutoría para estudiantes que realizan el trabajo de titulación.

   Para la mayoría de los docentes sí sería posible hablar de multitutoría, horizonte al que se quiere llegar porque aportaría ventajas a los estudiantes, como: diversidad de perspectivas, pluralidad de espacios de diálogo, aminorar los efectos negativos de las relaciones jerárquicas y aportar seguridad psicológica por medio de apoyos múltiples complementarios. No obstante, actualmente no es posible poner en marcha este modelo, por un lado, porque resulta incompatible con el actual reglamento de titulación y por otro, por la falta personal bibliotecario; ya que se entiende que la multitutoría exige planificación conjunta entre docentes, bibliotecarios y estudiantes, compromiso a largo plazo y mantener un esfuerzo continuo.

7. Objetivo específico: Comprender el desarrollo del perfil e identidad del tutor bibliotecario y el impacto que tiene en su satisfacción profesional.

— El perfil del tutor bibliotecario está en continua construcción porque se nutre de las reflexiones de la experiencia vivida por los tutores, de las necesidades y circunstancias de los estudiantes y de la vinculación con los docentes. Además, requiere de una perspectiva flexible y abierta, de colaboración y de formación continua.

— Los tutores bibliotecarios expresaron de manera unánime satisfacción con la labor que realizan y con el cambio de perfil, (de referencistas a tutores). Dicha satisfacción emana de la cercanía que tienen con la comunidad universitaria y la visibilidad que ello conlleva. Lo que se ve respaldado por las valoraciones positivas que hacen la mayoría de los estudiantes y docentes que participaron en el estudio.

8. Objetivo específico: Explorar el valor y reconocimiento que ha tenido la tutoría bibliotecaria entre los docentes y estudiantes y el impacto que tiene en la percepción de la biblioteca en su conjunto.

— Para los docentes, el reconocimiento a los tutores bibliotecarios parte del entrelazamiento de lo personal con lo profesional, pues el marco de la tutoría bibliotecaria permite la expresión de un interés común por los estudiantes y sus procesos formativos. Dicha cercanía y reconocimiento ha dado como resultado que el personal bibliotecario tutor haya adquirido visibilidad y que la biblioteca en conjunto goce de mayor relevancia.

— Al preguntar a los estudiantes por lo que valoran de la tutoría bibliotecaria, queda patente que va más allá de lo que respecta al desarrollo de habilidades del manejo de información y estilos de citación, manifiestan que es la atención y disposición, la rapidez en la respuesta, la escucha, la paciencia y el interés que muestran los tutores bibliotecarios los aspectos que más valoran. Y al igual que con los docentes, esto ha llevado a un cambio positivo en la percepción que tienen de la biblioteca en su conjunto, porque reconocen un compromiso institucional y un esfuerzo constante por parte del personal en procurarles acompañamiento y alivio.

9. Objetivo específico: Establecer las necesidades y requerimientos de la tutoría bibliotecaria para su completa integración institucional.

   En el estudio de caso se exploraron las necesidades que tiene la tutoría bibliotecaria y se encontró que es necesaria más formación para los tutores, una mejora de los espacios y, sobre todo, más personal. También es necesario que se realicen evaluaciones periódicas y una fundamentación documental de la tutoría bibliotecaria que sirva a quienes se incorporan, así como a quienes ya son tutores para que cuenten con más herramientas que guíen y respalden su labor de acompañamiento.

6.2 Futuras líneas de investigación

Esta investigación ha abierto futuras líneas de investigación que podrán realizarse con el fin de profundizar en el conocimiento del servicio de tutoría bibliotecaria dirigida a los estudiantes que realizan el trabajo de titulación. A continuación, se enumeran algunas de las más representativas:

1. Replicar este mismo estudio cuando haya transcurrido un tiempo.

   Volver a realizar en el futuro este mismo estudio en la UPN, Unidad Ajusco, permitirá estudiar la evolución del servicio y tener un conocimiento actualizado de las necesidades de los estudiantes y los requerimientos docentes, así como de las demandas de la tutoría bibliotecaria para poder responder a ello.

   Replicar el estudio de caso, siguiendo la metodología aquí presentada, en un contexto similar puede ayudar a fundamentar la tutoría bibliotecaria, así como aportar nuevos conceptos para profundizar en su teorización.

2. Incorporar en la tutoría bibliotecaria mecanismos de evaluación

   Es preciso incorporar en el quehacer de los tutores bibliotecarios mecanismos que les permitan realizar evaluaciones, así como instrumentos específicos para medir el grado de alcance de los objetivos planteados, también, detectar carencias que en el futuro puedan subsanarse, elevando así la calidad del servicio.

3. Emociones de los estudiantes que realizan el trabajo de titulación

   Puesto que la tutoría bibliotecaria implica la existencia de un componente emocional, es necesario seguir profundizando en él, para conocer de manera más amplia cuáles son las emociones que experimentan los estudiantes que elaboran el trabajo de titulación. Y cómo pueden los tutores bibliotecarios tenerlo en cuenta para aportarles seguridad psicológica que traduzcan en apoyo institucional.

4. Estudios exploratorios sobre la asignación de un tutor bibliotecario a estudiantes de primer semestre

Realizar un estudio exploratorio sobre la posibilidad de asignar un tutor bibliotecario a estudiantes de los primeros semestres, abriría nuevos horizontes a la tutoría bibliotecaria, ya no dirigida a los trabajos de titulación, sino a paliar deficiencias de la formación previa relacionada con el uso y manejo de información académica.

Referencias

Abal de Hevia, I. (2012). Desafíos actuales y propuestas del asesor pedagógico universitario. En E. Lucarelli & C. Finkelstein (Eds.), *El asesor pedagógico en la Universidad* (pp. 77-81). Miño y Dávila.

Aguilera García, J. (2010). *La tutoría en la universidad : selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la ucm desde el espacio europeo de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://docta.ucm.es/entities/publication/23b8d5f6-406b-4740-a6c3-906a3f9ba856

Aikens, M. L., Sadselia, S., Watkins, K., Evans, M., Eby, L. T., & Dolan, E. L. (2016). A social capital perspective on the mentoring of undergraduate life science researchers: An empirical study of Undergraduate- Postgraduate- Faculty triads. *CBE Life Sciences Education, 15*(2), 1-15. https://doi.org/10.1187/cbe.15-10-0208

Alonso-Arévalo, J., & Quinde, M. (2023). La biblioteca como tercer lugar. *DesideratаLAB, 21*, 106-112. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/151329/TERCER ESPACIO - Desiderata-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropologia, 28*(1), 1-12. http://hdl.handle.net/10481/20644

Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 125-142. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671

Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner Martínez, A., Homar, J., Mauri Majós, T., Nogué Gelman, M., & Torrado Fonseca, M. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Educación Universitaria. Octaedro-ICE.

American Library Association. (s. f.). *Academic libraries*. https://www.ala.org/educationcareers/libcareers/type/academic

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. https://www.apa.org/ethics/code

Angulo Rasco, F., & Vázquez Recio, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez Recio & F. Angulo Rasco (Eds.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* (pp. 15-51). Ediciones Aljibe.

Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2017). Desafíos de la educación superior en el contexto de la masificación: Un análisis conceptual desde el habitus institucional. *Espacios*, *38*(60), 19-30. https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p19.pdf

Area Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, *98-99*, 39-52. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616424

Area Moreira, M., Gros Salvat, B., & Marzal García-Quismondo, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis.

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries. https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education.pdf

Association of College and Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. The Association of College and Research Libraries. https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf

Badillo Guzmán, J. (2012). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *5*, 115-136. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i5.115

Barbier, F. (2015). *Historia de las bibliotecas*. Ampersand.

Barnett, J. E. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: Opportunities and challenges. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/13611260701800900

Bayón, L., Grau, J., Otero, J., Ruiz, M., & Suárez, P. (2015). La tutoría grupal. Nuevas experiencias. En C. Mata Montes (Ed.), *Innovación educativa en las enseñanzas técnicas: Vol. II*. https://www.unioviedo.es/bayon/osh/Almaden-xxiicuieet.pdf

Beauchamp, T., & Childress, J. (1998). *Principios de ética biomédica*. Masson.

Bertolini, A. M. (2019). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, *11*(19), 163-183. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037/4042

Birrell, P., & Bruns, C. (2016). Ethics and Relationship: From Risk Management to Relational Engagement. *Journal of Counseling and Development*, *94*(4), 391-397. https://doi.org/10.1002/jcad.12097

Bisquerra Alzina, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal. En M. Álvarez González & C. Castilla Elena (Eds.), *La acción tutorial: su concepción y práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Blanco Canseco, J. M., Valcárcel Sierra, C., Guerra Jiménez, M. del C., Ortigosa Rodríguez, E., García López, F., Caballero Martínez, F., Cabello Ballesteros, L., & Monge Martín, D. (2020). Empatía médica en residentes y tutores de medicina familiar y comunitaria. La visión del profesional y del paciente. *Atención Primaria*, *52*(3), 185-192. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.009

Bonilla Murillo, E., & Solís Herebia, V. S. (2021). Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: un estudio narrativo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *12*(23), 1-20. http://mail.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1054

Bourg, C., Coleman, R., & Erway, R. (2009). Support for the Research Process An Academic Library Manifesto. *OCLC Research*, *November*, 1-2. http://hdl.handle.net/2123/12828

Bryant, J. (2009). What are students doing in our library? Ethnography as a method of exploring library user behavior. *Library and Information Research*, *33*(103), 3-9. https://doi.org/10.29173/lirg95

Burbage, A. K., & Gregory, K. H. (2022). Women in faculty development leadership: a co-mentoring model. *The journal of faculty development*, *36*(3), 33-40.

Burg, C. A. (2010). *Faculty perspectives on doctoral student mentoring: The mentor's odyssey* [Tesis doctoral, University of South Florida]. https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2581&context=etd

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2018). Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en la Ciudad de

México. *Diario Oficial de la Federación*, 1-20. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf

Campomanes, E. (2014). La ética y la integridad personal. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, *91*, 12-13.

Caram, G., Gil De Asar, M., Bordier, M. S., Curi Laguzzi, M., & Naigeboren Guzmán, M. (2018). Nuevas tecnologías: subjetividad, vínculos sociales. Problemas, teorías y abordajes. Psicología y orientación vocacional. En *Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 42-46). Facultad de Psicología. http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018

Carlino, P. (2004). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: La supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*, 169-173. https://www.aacademica.org/paula.carlino/38.pdf

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, *XXIV*, 41-62. https://www.aacademica.org/paula.carlino/196

Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecen su completamiento. En A. C. de U. U. J. Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior (Ed.), *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior*. https://www.aacademica.org/paula.carlino/132.pdf

Carlino, P. (2014). Tutorías de escritura en Latinoamérica. *Jornada sobre escritura en las disciplinas*. https://www.aacademica.org/paula.carlino/69

Carrasco, N., & Candel, M. (2005). La justicia como reciprocidad entre individuos (Epicuro) frente a la justicia como finalidad común (Aristóteles). *Convivium*, *22*(18), 3-21. https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/download/73227/98856/

Carrera, J. (2011). Los fundamentos de la bioética de H. Tristram Engelhardt. *Sapientia*, *17*(201), 99-115. https://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/comentarios-al-libro-los-fundamentos-de-la-bioetica-de-hugo-tristram-engelhardt

Casado, M., Martínez, M., Patrão Neves, M. C., Ayuste, A., Badia, A., Buxarrais, M., & Carrio, A. (2018). Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria.

Revista de la Fundación Educación Médica, *21*(2), 65-74. https://doi.org/10.33588/fem.212.941

Castillo Rojas, S., Castro Thompson, A., Sánchez Xicotencatl, C., & Escalona Ríos, L. (2023). Programa de alfabetización informacional para estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. En L. Escalona Ríos, B. Cabral Vargas, & E. Huisa Veria (Eds.), *La educación bibliotecológica y de documentación: retos y tendencias en Iberoamérica y el Caribe* (pp. 71-83). UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/737

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 1-27. https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm

Chanland, D. (2023). Networked Mentoring Programs in Academia. En N. Domínguez & D. Law (Eds.), *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia* (pp. 446-462). Utah State University. https://uen.pressbooks.pub/makingconnections/chapter/networked-mentoring-programs-in-academia/

Chu, C., Raju, J., Cunningham, C., Ji, J., Ortíz-Repiso, V., Slavic, A., & Talavera Ibarra, A. (2022). *IFLA Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes*. IFLA. https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1987/2/LIS Guidelines 2022.pdf

Clarke, R. I., Stanton, K. L., Grimm, A., & Zhang, B. (2022). Invisible labor, invisible value: unpacking traditional assessment of academic library value. *College and Research Libraries*, *8*(6), 926-945. https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/25683/33594

Comisión de Titulación de la Licenciatura en Administración Educativa. (s. f.). *Instructivo para la titulación profesional en la Licenciatura en Administración Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación indígena. (2021). *Instructivo de titulación para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Índígena*. Universidad Pedagógica Nacional.

Comisión de Titulación de la Licenciatura en Pedagogía. (2016). *Instructivo de titulación para la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Comisión de Titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa. (2013). *Instructivo de titulación del Programa Educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Comisión de Titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación. (2019). *Lineamientos generales de operación académica de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Sociología de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Costello, L. (2015). Standing Up and Standing Together: Feminist Teaching and Collaborative Mentoring. *Feminist Teacher*, *26*(1), 1-28. https://doi.org/10.5406/femteacher.26.1.0001

Cowin, K. M. (2023). Facilitating leadership learning using co-mentoring circles. En N. Domínguez & D. Law (Eds.), *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia*. Utah State University. https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/bookChapter/Critical-Information-Literacy-Definitions-and-Challenges/9983557574202771/filesAndLinks?institution=01IOWA_INST&index=0

Cox, J. (2018). Positioning the Academic Library within the Institution: A Literature Review. *New Review of Academic Librarianship*, *24*(3-4), 219-243. https://doi.org/10.1080/13614533.2018.1466342

Cruz Flores de la, G., Chahaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, *1*(157), 189-209. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf

Curran, W., Hamilton, T., Mansfield, B., Mountz, A., Walton-Roberts, M., Werner, M., & Whitson, R. (2019). 'Will you be my mentor?' Feminist mentoring at mid-career for institutional change. *Gender, Place and Culture*, *26*(12), 1721-1739. https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1638347

De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(2), 263-283. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.07.001

De Janasz, S. C., Sullivan, S. E., & Whiting, V. (2003). Mentor networks and career

success: Lessons for turbulent times. *Academy of Management Executive, 17*(4), 78-91. https://doi.org/10.5465/AME.2003.11851850

Delaney, G., & Bates, J. (2015). Envisioning the Academic Library: A Reflection on Roles, Relevancy and Relationships. *New Review of Academic Librarianship*, *21*(1), 30-51. https://doi.org/10.1080/13614533.2014.911194

Demeter, M. (2011). The Florida State University's Learning District: A Case Study of an Academic Library-Run Peer Tutoring Program. *Public Services Quarterly*, *7*(3-4), 136-143. https://doi.org/10.1080/15228959.2011.623601

Dent, V., Mullins, K., Tewell, E., & Tomlin, N. (2017). In Their Own Voices: An Ethnographic Perspective on Student Use of Library Information Sources. *Journal of Library Administration*, *57*(6), 631-650. https://doi.org/10.1080/01930826.2017.1340776

Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., Medina Zuta, P., & Mena, J. (2022). Competencia epistémica: Comprensión filosófico-metodológica de la novedad científica en la tesis doctoral. *Revista de Filosofía, 39*(102), 39-77. https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/38622/43167

Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *17*(3), 601-618. https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300003

Domínguez Prieto, X. (2019). Pedagogía del acompañamiento en educación. *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, *335*, 24-27.

Drexler University Libraries. (s. f.). *Personal librarian program*. https://www.library.drexel.edu/news-and-events/programs-and-initiatives/personal-librarian/

Durrance, J. C. (1995). Factors that influence reference success: What makes questioners willing to return? *Reference Librarian*, *23*(49-50), 243-265. https://doi.org/10.1080/J120v23n49_18

Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 299-318. https://doi.org/10.1080/03075070600680562

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice.

Journal of Academic Librarianship, 32(2), 192-199. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004

Elmborg, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community,* 75-95. https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/bookChapter/Critical-Information-Literacy-Definitions-and-Challenges/9983557574202771/filesAndLinks?institution=01IOWA_INST&index=0

Epstein, M., & Draxler, B. (2020). Collaborative assessment of an academic library and writing center partnership: Embedded writing and research tutors for first-year students. *College and Research Libraries, 81*(3), 509-537. https://doi.org/10.5860/crl.81.3.509

Escalante, A. (2023). Programa entre pares, una oportunidad para el acompañamiento y el aprendizaje. *Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional, 163,* 18. https://flipbooks.upnvirtual.edu.mx/gaceta/gaceta-0163/

Estados Unidos Mexicanos. (1978). Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional. *Diario Oficial de la Federación*. http://normateca.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=5:decreto-de-creación&Itemid=218

Estados Unidos Mexicanos. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Etxabe, E. (2018). La confidencialidad en el ámbito educativo. *Libro de Actas de las X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad,* 125-126. http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/202.pdf

Fanelli, A. (2017). La Graduación: Un Reto Para Los Estudiantes Universitarios De Primera Generación. *Revista de Educación Superior en América Latina, 1*, 14-15. https://doi.org/10.14482/esal.1.9069

Fernández Sánchez, J., Tari Guilló, S., Juana Espinosa, S., Valdés Conca, J., Andreu Guerrero, R., Manresa Marhuenda, E., Sabater Sempere, V., & Rienda García, L. (2015). Análisis del proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM. *XIII Jornades de Xarxes D Investigació en Docencia Universitária*, 2818-2829.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49874/1/XIII_Jornadas_Redes_212.pdf

Ferro Viñas, B. (2014). La ética de la confidencialidad en la práctica del trabajo social. *Humanismo y Trabajo Social*, *13-14*, 141-151. http://www4.unileon.es/trabajo_social/revista.asp

Figueredo Figueredo, A., Figueredo Matos, M., & Aponte Cabrera, C. (2013). La biblioteca universitaria como institución de apoyo a la docencia y a la investigación. *Revista Bibliotecas*, *XXXI*(1), 1-8. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/5106/19784

Fromm, E. (2003). *Ética Y Psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.

Galán Rodríguez, A. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *30*(4), 581-595. https://doi.org/10.4321/s0211-57352010000400003

Galicia Chavarría, L., Montes de Oca Aguilar, G., & Sánchez Rocha, C. (2015). El Tutor Bibliotecario: Una experiencia particular en México en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. *Bibliotic- Séptimo encuentro de bibliotecas en tecnologías de la información y la comunicación*. http://eprints.rclis.org/30309/

García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2012). *Deontología para profesionales de la educación*. Editorial universitaria Ramón Areces.

García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Campus Vida.

García, B., & Martín, L. (2016). *Coaching y liderazgo personal*. Ministerio de Cultura.

Gascón, Y. (2008). El síndrome de Todo Menos Tesis “TMT” como factor influye en la labor investigativa. *Copérnico*, *5*(9), 46-57. https://www.researchgate.net/profile/Gascon-Yamila/publication/275893531_El_s%27indrome_de_todo_menos_tesis_TMT_como_factor_influyente_en_la_labor_investigativa/links/55495e700cf2ebfd8e3ae958/El-sindrome-de-todo-menos-tesis-TMT-como-factor-influyente-en-l

Ginés, M. (2020). *Lealtad*. Tirant humanidades.

Glasman Nowalski, R. (2015). Prólogo. En *Tutoría y competencias de investigación en los alumnos de posgrado de la UNAM* (pp. 11-14). Ediciones Díaz Santos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Goerisch, D., Basiliere, J., Rosener, A., McKee, K., Hunt, J., & Parker, T. M. (2019). Mentoring with: reimagining mentoring across the university. *Gender, Place and Culture*, *26*(12), 1740-1758. https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1668752

Gómez Collado, M. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Revista de Ciencias Sociales, 58*, 209-233. https://doi.org/10.1152/physrev.00038.2009.

Gómez Hernández, J. (1996a). La profesión bibliotecaria. En L. Orera Orera (Ed.), *Manual de Biblioteconomía* (pp. 77-90). Síntesis.

Gómez Hernández, J. (1996b). Los usuarios. En L. Orera Orera (Ed.), *Manual de Biblioteconomía* (pp. 230-245). Síntesis.

Gómez Parra, M., Serrano Rodríguez, R., Amor Almedina, M., & Huertas Abril, C. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educar*, *54*(2), 369-389. https://doi.org/10.5565/rev/educar.829

González Juárez, G. (2015). *Tutoría y competencias en los alumnos del posgrado de la UNAM*. Ediciones Díaz Santos. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, M., Hernandez, T., Soberanes, L., Mendoza, F., & Sánchez, G. (2010). Estudio del Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios. *Primer Congreso Internacional de Educación*, 2101-2116. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831.

González Pérez, A., & Solano Chía, J. (2015). *La función de tutoría*. Narcea.

González Solar, L. (2016). *La biblioteca universitaria orientada a la investigación: propuesta de un modelo de servicio centrado en el usuario desde la perspectiva del marketing*. http://hdl.handle.net/2183/17112

González Solar, L. (2018). Estudios de usuarios en el diseño de servicios bibliotecarios de apoyo a la investigación: estudio de caso. *Biblios*, *72*(72), 80-93. https://doi.org/10.5195/biblios.2018.427

Gormley, B. (2005). An adult attachment theoretical perspective of gender symmetry in intimate partner violence. *Sex Roles*, *52*(11-12), 785-795. https://doi.org/10.1007/s11199-005-4199-3

Gormley, B. (2008). An application of attachment theory: Mentoring relationship dynamics

and ethical concerns. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(1), 45-62. https://doi.org/10.1080/13611260701800975

Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo: guía teórica y práctica.* IEPALA.

Guenel, A. C. (2017). El diálogo como posibilidad de fundamento ético en la educación. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, *4*(7), 83-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195267

Guerrero Huertas, N. (2016). Mentoría y formación académica. En G. Quintero Hernández (Ed.), *La mentoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 43-54). Universidad del Rosario.

Hall, R. (2016). Casuística y principialismo. *Dilemata*, *8*(20), 33-48. https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/421/412

Hernández García, E., & Padilla González, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, *34*(98), 221-251. https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n98/2007-8358-soc-34-98-221.pdf

Hernández Salazar, P. (2020). Aportaciones al campo de estudio usuarios de la información. En M. Rendón Rojas (Ed.), *Hacia una escuela de pensamiento iberoamericana de la Ciencia de la Información Documental* (pp. 281–301). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill interamericana.

Higgins, M. C. (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, *19*(4), 277-296. https://doi.org/10.1108/02621710010322634

Huskins, W., Silet, K., Weber-Main, A., Begg, M. D., Fowler, V. G., Hamilton, J., & Fleming, M. (2011). Identifying and Aligning Expectations in a Mentoring Relationship. *Clinical and Translational Science*, *4*(6), 439-447. https://doi.org/10.1111/j.1752-8062.2011.00356.x

Ingellis, A. G., & Picazo Lahiguera, C. (2016). Análisis de un modelo de tutorización de TFG en el espacio Europeo de Educación Superior: una aplicación en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Revista de Relaciones Laborales*, *32*, 527-

552. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.15445

International Federation Library Association. (s. f.). *Our history IFLA*. https://www.ifla.org/history/

Jaeger, W. (1983). *Aristóteles: bases para la historia de su desarrollo intelectual*. Fondo de Cultura Económica.

Jaggar, A. (2014). Ética feminista. *Debate feminista*, *49*, 8-44. https://doi.org/10.1016/S0188-9478(16)30002-0

Jaguszewski, J., & Williams, K. (2013). *New roles for new times: transforming liaison roles in research libraries*. Association of Research Libraries.

Jamali, H. R. (2018). Does research using qualitative methods (grounded theory, ethnography, and phenomenology) have more impact? *Library and Information Science Research*, *40*(3-4), 201-207. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.002

Jameson, J., Natal, G., & Napp, J. (2019). Evolving and enduring patterns surrounding student usage and perceptions of academic library reference services. *College and Research Libraries*, *80*(3), 366-385. https://doi.org/10.5860/crl.80.3.366

Johnson, W. B., Jensen, K. C., Sera, H., & Cimbora, D. M. (2018). Ethics and relational dialectics in mentoring relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, *12*(1), 14-21. https://doi.org/10.1037/tep0000166

Kalantzis, M., & Cope, B. (2023). Multiliteracies: Life of an Idea. *The International Journal of Literacies*, *30*(2), 17-90. https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89

Kenney, A. R., & Li, X. (2016). Rethinking Research Libraries in the Era of Global Universities. *Ithaka S+R*., 1-22. https://doi.org/https://doi.org/10.18665/sr.283378

Khoo, M., Rozaklis, L., & Hall, C. (2012). A survey of the use of ethnographic methods in the study of libraries and library users. *Library and Information Science Research*, *34*(2), 82-91. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2011.07.010

Kilzer, R. (2011). Reference as service, reference as place: A view of reference in the academic library. *Reference Librarian*, *52*(4), 291-299. https://doi.org/10.1080/02763877.2011.588539

Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2020). Empowering psychologists to evaluate revisions to the APA ethics code. *Ethics and Behavior*, *30*(7), 533-542.

https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1778479

Kochan, F., & Freeman, S. (2020). Mentoring Across Race, Gender, and Generation in Higher Education: A Cross-Cultural Analysis. En B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza, & N. Abdelrahman (Eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring* (pp. 471-486). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch29

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *Academy of Management Journal*, *28*(1), 110-132. https://doi.org/10.5465/256064

Linares, J. (2008). *Ética y mundo tecnológico*. Fondo de Cultura Económica.

Liu, S. (2009). El principio de reciprocidad y la globalización del derecho desde la perspectiva de la regla de oro. *Persona y derecho, 60,* 19-27. https://doi.org/https://doi.org/10.15581/011.31730

Lloyd, A. (2012). Information literacy as a socially enacted practice: Sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, *68*(6), 772-783. https://doi.org/10.1108/00220411211277037

López Gómez, E. (2016). *La tutoría en el escenario universitario actual.* Aracne.

López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 36*, 381-399. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161

Lozano Medina, A., & Lozáno Medina, M. (2022). *Numeralia perfil de ingreso. Los programas de licenciatura de la Unidad Ajusco. Convocatorias: 2015, 2016 y 2018.* Universidad Pedagógica Nacional. http://www.cutonala.udg.mx/oferta-academica/medico-cirujano/perfil-ingreso

Lucarelli, E. (2012). Las asesorías pedagógicas y su conformación del campo de la didáctica y la pedagogía universitarias. En E. Lucarelli & C. Filkenstein (Eds.), *El asesor pedagógico en la Universidad* (pp. 35-52). Miño y Dávila.

Lunsford, L., Baker, V., Griffin, K., & Johnson, W. (2013). Mentoring: A Typology of Costs for Higher Education Faculty. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *21*(2), 126-149. https://doi.org/10.1080/13611267.2013.813725

Martinez-Clares, P., Pérez Cusó, F., & González-Lorente, C. (2022). Las competencias

tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *24*. https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E03.4028

Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., & Manzanilla-Granados, H. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioafectiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16*(1), 233-258. https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11

Martínez, D. (2013). *El bibliotecario incrustado (the embedded librarian) en las bibliotecas de la Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona Tech*. 1-14. http://upcommons.upc.edu/e-prints/handle/2117/18042

Martínez Hernández, R., Cantor Pérez, R., & Álvarez Patiño, M. (2023). Capacitación bibliotecaria: más allá de acomodar libros. En L. Escalona Ríos, B. Cabral Vargas, & E. Huisa Veria (Eds.), *La educación bibliotecológica y de documentación: retos y tendencias en Iberoamérica y el Caribe* (pp. 171-191). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf

Matteson, M. L., & Miller, S. S. (2012). Emotional labor in librarianship: a research agenda. *Library and Information Science Research, 34*(3), 176-183. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.02.003

McAfee, E. L. (2018). Shame: the emotional basis of library anxiety. *College and Research Libraries, 79*(2), 237-256. https://doi.org/10.5860/crl.79.2.237

McCluskey-Dean, C. (2020). *Identifying and facilitating a community of practice in information literacy in higher education* [Tesis doctoral, University of York St John]. https://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/4561/1/Final thesis Feb 20 - Clare Dean.pdf

McCluskey, C. (2013). Being an embedded research librarian: supporting research by being a researcher. *Journal of Information Literacy, 7*(2). https://doi.org/10.11645/7.2.1815

Meals, C. (2022). Evaluating the Impact of Personal Librarians on Academic and Affective Outcomes. *College and Research Libraries, 83*(1), 25-44. https://doi.org/10.5860/CRL.83.1.25

Meníndez Martínez, R. (2021). *Los libros de texto mexicanos : un largo camino siglos XIX al XXI . La investigación en y desde los acervos de la UPN*. Universidad Pedagógica

Nacional.

Ministerio de Universidades (España). (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado, 233*, 119537-119578. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

Molina, M., & Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, *22*, 187-202. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387

Morales López, V. (2018). Evolución del concepto producto y servicio en la biblioteca: organización orientada al servicio e intensiva en conocimiento. *e-Ciencias de la Información, 8*(2-19). https://doi.org/10.15517/eci.v8i2.30933

Morales Montes, M., & Lujano Vilchis, I. (2021). Entre la Integridad Académica y el Plagio Estudiantil ¿Qué Dicen las Universidades Públicas Mexicanas en su Normatividad? *Archivos analíticos de políticas educativas, 29*(166), 1-23. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635

Moreno Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional.

Morse, J. (2005). «Emerger de los datos»: los procesos cognitivos del análisis de la investigación cualitativa. En *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 54-76). Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E. M., & Pérez Crego, M. C. (2022). Conceptualización del plagio académico desde la percepción de distintos agentes de la educación superior. *Innovaciones Educativas, 24*, 5-20. https://doi.org/10.22458/ie.v24iespecial.4328

Murrell, A. J., & Onosu, G. O. (2023). Cultivating diverse forms and functions of mentoring relationships within academia. En N. Domínguez & D. Law (Eds.), *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia* (pp. 59-83). Utah State University.

Mwanza, A. L. D., Moyo, G., & Maphosa, C. (2017). Ethical behaviours of student teachers' mentors in forced same-gender and cross-gender matches in a Malawian Initial Primary Teacher Education programme: implications for mentor selection and

development. *Africa Education Review*, *14*(3-4), 67-92. https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224567

Naidoo, K. (2020). *Networked mentoring to promote social belonging among minority doctor of physical therapy students* [Tesis doctoral, John Hopkins University]. https://jscholarship.library.jhu.edu/server/api/core/bitstreams/6d5c9077-305d-453a-9f63-dda40f78c446/content

Namkee, A., & Mochón, F. (2007). *Felicidad y expectativas*. FEDEA. http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2007/dt-2007-01.pdf

Narotzky, S. (2002). Reivindicación de la ambivalencia teórica: la reciprocidad como concepto clave. *Endoxa*, *1*(15), 15-29. https://doi.org/10.5944/endoxa.15.2002.5033

Neme Nogueira Ramos, F., & Bueno Neme, C. M. (2008). Burnout em Profissionais de Bibliotecas. *Estudos e pesquisas en Psicologia*, *8*(3), 578-596. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13614533.2016.1231696

Newton, L., & Feinberg, D. E. (2020). Assisting, Instructing, Assessing: 21st Century Student Centered Librarianship. *Reference Librarian*, *61*(1), 25-41. https://doi.org/10.1080/02763877.2019.1653244

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Ochoa Cervantez, D. (2023). La equidad educativa: Un análisis teórico conceptual desde el contexto de la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 833-847. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.299

Olivares, S., Rivera, N., López, M., & Turrubiates, M. (2020). Etapas de la identidad para ser profesionista: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera. *Formación universitaria*, *13*(4), 11-20. https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400011

Orera Orera, L. (2005). *La biblioteca universitaria*. Síntesis.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1957). *Documentación Pedagógica : Estudio Previo Internacional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133798

Packard, B. W. L. (2003). Student training promotes mentoring awareness and action.

Career Development Quarterly, *51*(4), 335-345. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00614.x

Paquette, P., Murphy, W., & Duffy, S. (2023). Networked mentoring programs: targeted developmental relationships and building a broader community. En N. Domínguez & D. Law (Eds.), *Making Connections: A Handbook for Effective Formal Mentoring Programs in Academia* (pp. 463-472). Utah State University.

Pena, D., & Green, S. (2006). Personal relations between librarians and readers. *Journal of Access Services2*, *4*(2-3), 157-167. https://doi.org/10.1080/J105v03n02_12

Pereira, C., & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, *40*(64), 405-430. https://doi.org/10.4067/s0718-09342007000200007

Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Escolano Pérez, E., Pascual Sufrate, M., Lucas Molina, B., & Sastre i Riba, S. (2014). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *18*, 95-108. https://doi.org/10.18172/con.2576

Pham, H. T., & Tanner, K. (2015). Collaboration Between Academics and Library Staff: A Structurationist Perspective. *Australian Academic and Research Libraries*, *46*(1), 2-18. https://doi.org/10.1080/00048623.2014.989661

Pinzón Barrios, A., & Ortíz Fonseca, M. (2016). Breve historia del mentor y la mentoría. En G. Quintero Hernández (Ed.), *La mentoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 11-28). Universidad del Rosario.

Posner, M. (2013). No Half Measures: Overcoming Common Challenges to Doing Digital Humanities in the Library. *Journal of Library Administration*, *53*(1), 43-52. https://doi.org/10.1080/01930826.2013.756694

Pozuelos Estrada, F., & García Prieto, F. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, *100*, 37-54. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04

Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, *21*(1), 303-320. https://doi.org/10.5944/educxx1

Quintanal, J., & Miraflores, E. (2013). *Un modelo de tutoría en la universidad del siglo*

XXI. Editorial CCS.

Ragins, B. R. (2012). Relational Mentoring: A Positive Approach to Mentoring at Work. En G. Spreitzer & K. Cameron (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 1-33). University of Adelaide. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0039

Ramsden, B. (2016). Ethnographic methods in academic libraries: A review. *New Review of Academic Librarianship*, *4*(22), 355-369. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13614533.2016.1231696

Rebollo Quintela, N., & Espiñeira Bellón, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI, 35*(2), 161-180. https://doi.org/10.6018/j/298561

Reference and User Services Association, & American Library Association. (2023). *Guidelines for Behavioral Performance of Reference and Information Service Providers*. American Library Association. https://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral

Research Planning and Review Committee. (2022). Top trends in academic libraries. *College & Research Libraries News*, *83*(6), 243-252. https://doi.org/:https://doi.org/10.5860/crln.83.6.243

Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *15*(1), 277-303. https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057

Rey Martín, C., Camón Luis, E., & Pacheco, F. (2018). El soporte a la investigación en las bibliotecas universitarias españolas. *Anales de Documentación*, *21*(1), 4-12. https://doi.org/10.6018/analesdoc.21.1.295841

Ruíz Callejón, E. (2015). ¿Del ‘coaching’ al ‘neurocoaching’? Algunas reflexiones críticas sobre el ‘coaching’ educativo en educación superior en la era de la neurocultura. *Ensayos de filosofía*, *1*(1). https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/del-coaching-al-neurocoaching-algunas-reflexiones-criticas-sobre-el-coaching-educativo-en-educacion-superior-en-la-era-de-la-neurocultura

Ruiz Ulloa, G. (2020). Imaginario de una comunidad discursiva: representaciones sociales de la tesis de licenciatura según profesores y estudiantes. *Didáctica. Lengua y*

Literatura, *32*, 95-106. https://doi.org/10.5209/dida.71787

Salessi, S., & Omar, A. (2014). Cinismo organizacional: consecuencias sobre la salud mental de los trabajadores. *Psicología y Salud*, *24 No 2*(03), 3. http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/930

Salisbury, F., & Peseta, T. (2018). The "Idea of the University": Positioning Academic Librarians in the Future University. *New Review of Academic Librarianship*, *24*(3-4), 244-264. https://doi.org/10.1080/13614533.2018.1472113

Sánchez Pérez, J. (2018). *Orientación educativa: Un camino hacia la inclusión*. Titant lo blanch apuntes.

Sánchez Rocha, C. (2021). La biblioteca universitaria como agente para el desarrollo de competencias informativas por medio de la tutoría bibliotecaria. Escenario de pandemia y desinformación. En S. Liberal Ormaechea & J. Sierra Sánchez (Eds.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (pp. 433-451). McGraw Hill interamericana.

Sanchez, S., Gordillo, M., Gómez, M., Ruiz, I., Bermejo, L., & Rabazo, J. (2016). El síndrome del burnout y el engagement en una muestra de dependientes de la población de Badajoz. *Psicología, Ciencia Y Profesión: Mirando Al Futuro*, *2*, 261-270. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777027.pdf

Sánchez Vanderkast, E. (2013). Information literacy, a cornerstone of democratic society: a component of an information policy. En S. Kurbanoğlu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, & S. Špiranec (Eds.), *Communications in Computer and Information Science* (pp. 79-85). Communications in Computer and Information Science. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0

Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, *12*(2), 141-152. https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Shore, W., Toyokawa, T., & Anderson, D. (2008). Context-specific effects on reciprocity in

mentoring relationships: Ethical implications. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(1), 17-29. https://doi.org/10.1080/13611260701800926

Shuler, S., & Morgan, N. (2013). Emotional Labor in the Academic Library: When Being Friendly Feels Like Work. *Reference Librarian*, *54*(2), 118-133. https://doi.org/10.1080/02763877.2013.756684

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Smith-Jentsch, K., Sullivan, S., & Ford, R. (2019). Toxic mentors and how to deal with them. *Organizational Dynamics*, *48*(4), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.08.002

Sunyer, S. (2006). Los recursos humanos en los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. *Jornadas CRAI, 2,* 327-337. http://www.crai.ual.es/programa.php

Theunissen, P. (2018). Philosophy and ethics of engagement. *The Handbook of Communication Engagement*, 49-60. https://doi.org/10.1002/9781119167600.ch4

Torquemada González, A., Quintero López, I., & Moreno Tapia, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, *9*(16), 92-105. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1303/1131

Torralba, F. (2001). Más allá del principialismo. La ética de las virtudes como fundamento. *Congreso del educador social*. https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/11/TORRALBA.pdf

Torrecilla Sánchez, E., Rodríguez Conde, M., Herrera García, M., & Martín Izard, J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *24*(2), 79-99. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260

Tradewell, M. (2019). *Making sense of co-mentoring relationships: peer mentor perspectives.* Oregon State University.

Tsabar, B. (2019). On the ambiguity of teaching-relationship ethics in pedagogical tutoring work. *Ethics and Education, 14*(1), 84-101. https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1542780

Tucci, V. K. (2011). Faculty/ Librarian collaboration: Catalyst for student learning and librarian growth. *Science and Technology Libraries*, *30*(3), 292-305. https://doi.org/10.1080/0194262X.2011.596792

Universidad Pedagógica Nacional. (2019a). *Conoce la UPN. Misión y principios*. https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision#:~:text=Es una institución pública de,país considerando la diversidad sociocultural.

Universidad Pedagógica Nacional. (2019b). Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN. *Gaceta. Órgano Informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*, *139*(abril-mayo). www.upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Nuestra Biblioteca Gregorio Torres Quintero*. http://biblioteca.ajusco.upn.mx/bgtq/nosotros.php

Universidad Pedagógica Nacional. (2021a). Encuesta revela que 54 por ciento de estudiantes requiere tutoría. *Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional*, *150,* 19.

Universidad Pedagógica Nacional. (2021b). Servicio de biblioteca y apoyo académico. *Gaceta. Órgano Informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*, *Especial*.

Universidad Pedagógica Nacional. (2023a). *Nuestra biblioteca*. Biblioteca Gregorio Torres Quintero. http://biblioteca.ajusco.upn.mx/bgtq/nosotros.php

Universidad Pedagógica Nacional. (2023b). *Numeralia de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero*. http://biblioteca.ajusco.upn.mx/numeralia.php

Universidad Pedagógica Nacional. (2023c). *Servicios de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero*. http://biblioteca.ajusco.upn.mx/servicios.php

Universidades Españolas, & Red de Bibliotecas. (2016). *Marco de competencia digital para estudiantes de grado: adaptación del DIGICOMP*. Universidades Españolas, Red de Bibliotecas. https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/Propuesta_adaptacion_competenciadigital_estudiante_grado_0916.pdf

Valero Moya, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, *17*(27), 271-287. https://doi.org/10.14516/fde.657

Varela Prado, C., & Baiget, T. (2012). El futuro de las bibliotecas académicas: incertidumbres, oportunidades y retos. *Investigación Bibliotecológica*, *26*, 115-135.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2012000100006

Viejo, C., & Ortega Ruíz, R. (2018). Competencias para la investigación: el trabajo fin de máster y su potencialidad formativa. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 5,* 46-56. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16951/innovacion_y_buenas_practicas_docentes_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Waite, K., Gannon-Leary, P., & Carr, J. (2011). The Role and Responsibilities of an E-tutor Librarian. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning, 5*(4), 129-148. https://doi.org/10.1080/1533290X.2011.634980

Weidhaas, A. D. (2017). Invisible Labor and Hidden Work. En J. R. Barker, J. Keyton, T. Kuhn, & P. Turner (Eds.), *The International Encyclopedia of Organizational Communication* (pp. 1-10). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118955567.wbieoc095

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea.

Yale, A. T. (2017). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 533-544. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164

Zavala Berbena, M., & Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, *26*(2), 98-104. https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70024-6

Anexos

Anexo I Categorías iniciales comunes a los cuatro actores derivadas del desarrollo teórico

Categoría	Subcategorías o Descriptores (Términos relacionados)
Perfil del tutor bibliotecario	- Criterios de elección de tutores -Conocimiento de las metas del estudiante
Características de la tutoría bibliotecaria	- Construcción de relaciones profesionales y afectivas - Acciones planificadas y coordinadas - Implicación profesional y personal - Relación de cuidado - Tutoría múltiple
Comunicación en la tutoría bibliotecaria ***Barreras de la comunicación**	-Interacción comunicativa - Diálogo y escucha activa - Disposición de escucha -Personales (Desconfianza, desconocimiento de ss necesidades, indiferencia, prepotencia, intolerancia, falta de atención e interés), Físicas (ventanillas, mostradores inadecuados, despachos cerrados, ruido), Semánticas (lenguaje inadecuado a los conocimientos del usuario)
Difusión de la tutoría bibliotecaria	
Espacios para la actividad tutorial	- Generación de espacios de aprendizaje - Diálogo colegiado
Respuesta de los estudiantes a la tutoría bibliotecaria	- Gestión de múltiples relaciones tutorales - Ganancia de autonomía y confianza
Relación con los docentes	- Multitutoría - Redes académicas - Coordinación de esfuerzos de agentes educativos - Límites en la participación
Respaldo y apoyo institucional a la tutoría bibliotecaria	- Cultura de la tutoría - Infraestructura de la tutoría - Dispositivo institucional - Estructura y sostén institucional - Desintegración académica
Ética en la tutoría bibliotecaria	- Complejidad de la interacción tutorial

	- Sujetos éticos - Interacción ética - Potencial de amortiguamiento - Reconocimiento de los límites de competencias - Preocupación por el comportamiento de los colegas
Emociones asociadas a la tutoría bibliotecaria	- Niveles de involucramiento -- Burocrático, implicación empática, asesoramiento científico, asesoría personal - Disposiciones emocionales - Consonancia emocional - Coste psicosocial - Agotamiento y desconexión
Nuevos roles e identidad bibliotecaria	- Construcción de la identidad - Diversificación de perfiles
Servicio de referencia	-Servicio especializado
Desarrollo profesional	- Formación contínua
Necesidades de información de los estudiantes	- Motivación - Nivel visceral (no expresada) - Nivel consciente (descripción interna de la necesidad) - Nivel formalizado (afirmación descriptiva) - Nivel compartido (se expresa en forma de pregunta)
Necesidades educativas de los usuarios **Necesidades formativas**	- Estimular el pensamiento sobre la Naturaleza de la necesidad de información - Finalidad de la necesidad de información - Propiciar la autonomía del uso de la información
Alfabetización en información **Competencias de uso de la información**	- Reconocimiento de la necesidad de información - Determinar formas de tratamiento de la necesidad de información - Definición de propósitos de la búsqueda, así como la finalidad - Determinar el lcance y nivel de la información requerida - Identificar lo que se sabe del tema - Formular estrategias de búsqueda - Acceso a la información - Uso de las herramientas tecnológicas de la información - Evaluación de la información Incorporar la información y generar conocimiento - Comprensión de lo económico, legal y social que afecta la información - Uso ético y legal de la información - Clasificación, almacenamiento y tratamiento de la información reunida o generada - Reconocimiento de la importancia de la alfabetiación - Aptitud para aplicar y comunicar la información
Estímulo pedagógico por parte de	- Integración de las tareas bibliotecarias en el currículo

docentes **Integración de la biblioteca** **Colaboración bibliotecaria con docentes Otorgar créditos al encuentro Apoyo personalizado** **Atención e interés Seguimiento**	- Biblioteconomía integrada Colaboración Compromiso - Complementariedad de conocimientos
Actividad científica en la universidad	- Comprensión bibliotecaria sobre los procesos de investigación
Valor y calidad de los servicios de información **Medición del éxito de los servicios**	Voluntad de regreso Calidad de la interacción
Servicios de información para la investigación	Nuevos perfiles
Servicios presenciales, tención cara a cara	Muestras de sentimientos de confusión, nerviosismo Consulta de investigación con un bibliotecario Identificar nombre y despacho del bibliotecario
Acompañamiento bibliotecario **Asistencia personal directa** **Necesidad de escucha**	Consideración positiva incondicional Aprecio, respeto, aceptación Inversión de tiempo Escucha Expresión de emociones y sentimientos Reconocimiento míutuo
Espacios de acompañamiento **Personal adicional bibliotecario**	Horario de atención Contratación de más personal Espacios de interacción

Anexo II Guion de entrevista al responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información

Guion de entrevista al responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional	
Indicaciones generales	Las siguientes preguntas son una guía para la entrevista que será sostenida con el responsable del Departamento de Consulta, responden a las categorías extraídas del marco teórico desarrollado y de los objetivos de la investigación.
Medio	Videollamada por Skype
Duración	2 horas aproximadamente
Preguntas	A) Trayectoria del entrevistado 1. ¿Cuál es su formación? 2. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el cargo de Responsable de Departamento de Consulta y Servicios de Información? 3. ¿De qué otros departamentos ha sido responsable en la BGTQ? 4. ¿Qué responsabilidades tiene a su cargo actualmente? B) Sobre la tutoría bibliotecaria 5. ¿Cuál es la organización, estructura y el procedimiento logístico que se sigue en la tutoría bibliotecaria? 6. ¿Quiénes participan? 7. ¿Cuáles son los criterios de asignación de alumnos a los tutores bibliotecarios? Para esta asignación, ¿se tiene también en cuenta el docente que dirige el trabajo? 8. ¿Se trabaja con cada licenciatura de una manera específica, por qué? 9. ¿Cómo se selecciona a los tutores bibliotecarios? 10. ¿Un servicio bibliotecario tan cercano con los estudiantes qué necesidades institucionales y de espacios requiere? ¿Se encuentran con deficiencias? 11. ¿Considera que existe una colaboración con los docentes? 12. ¿Cuál ha sido la respuesta institucional que se ha tenido con respecto a la tutoría bibliotecaria? 13. ¿Cuál ha sido la respuesta de los alumnos? 14. Desde su perspectiva ¿cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentan los tutores bibliotecarios? 15. ¿Considera que se han cumplido los objetivos de la tutoría bibliotecaria? 16. ¿Cómo podría mejorarse la tutoría bibliotecaria?

Anexo III Guion de entrevista a tutores bibliotecarios

Guion de entrevista a tutores bibliotecarios	
Objetivos de la investigación	Desarrollar una propuesta teórica de la tutoría bibliotecaria dirigida a estudiantes que elaboran el TFG. Presentar los principios éticos que deben estar presentes en la tutoría bibliotecaria.
Preguntas de investigación	¿Qué fundamentos teóricos propios del ámbito educativo deben ser considerados en la formulación teórica de la tutoría bibliotecaria y su puesta en práctica? ¿Cuáles son las consideraciones éticas que deben estar presentes en la tutoría bibliotecaria? ¿De qué manera puede la tutoría bibliotecaria desarrollar competencias informativas en estudiantes de grado que realizan el TFG? ¿En qué medida se han reconfigurado las funciones del personal bibliotecario que ha transitado a la tutoría bibliotecaria?
Preguntas para el guión de entrevista	A) Trayectoria del entrevistado 1. ¿Cuál es su formación? 2. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como tutor bibliotecario? 3. ¿Además de la tutoría qué otras funciones realiza en el Departamento de Consulta y Servicios de Información? 4. ¿En qué otros departamentos de la biblioteca ha trabajado? B) Datos sobre los estudiantes asignados 5. ¿Cuántos docentes (grupos, siendo que un mismo docente puede tener varios grupos) le fueron asignados este curso escolar (semestre)? 6. Con respecto a los docentes (grupos) asignados con los que se ha puesto en contacto, ¿cuántos le han respondido? 7. ¿De los docentes que respondieron a su comunicación, cuántos estudiantes dependientes de los mismos conforman sus grupos? 8. ¿En este momento a cuántos estudiantes está dando tutoría bibliotecaria, considerando que hayan acudido a sesión individual al menos una vez? C) Sobre la tutoría bibliotecaria 9. ¿Dentro de los servicios que ofrece la biblioteca, cómo describiría la tutoría bibliotecaria? 10. ¿Cuáles son los objetivos centrales de la tutoría bibliotecaria? 11. ¿Cuál es la organización, estructura y el procedimiento logístico que se sigue en la tutoría bibliotecaria? ¿Quiénes participan? 12. ¿Cómo se desarrollan las competencias de uso de la información? 13. ¿Cuáles son los criterios de asignación de alumnos a los tutores bibliotecarios? Para esta asignación, ¿se tiene también en cuenta el docente que dirige el trabajo? 14. ¿Se trabaja con cada licenciatura de una manera específica, por qué? D) Apoyos a estudiantes

	15. ¿Cuáles son las carencias que detecta en los estudiantes en la realización del trabajo de titulación? 16. ¿En la realización del trabajo de titulación, qué tipos de apoyos necesita el estudiante? 17. ¿Qué condiciones (académicas, personales, etc.) considera que son imprescindibles para que un estudiante logre concluir su trabajo de titulación? 18. ¿Además de lo relacionado con el trabajo de titulación qué otros apoyos ofrece la figura del tutor bibliotecario? 19. ¿Un servicio bibliotecario tan cercano con los estudiantes qué necesidades institucionales y de espacios requiere? ¿Se encuentran con deficiencias? E) Colaboración con docentes 20. ¿Qué tipo de colaboración existe con el docentes? 21. ¿Considera posible la coordinación de esfuerzos y hablar de multitutoría en la realización del trabajo de titulación? F) Formación 22. ¿Considera que el personal bibliotecario está lo suficientemente formado para desempeñar una actividad tutorial? G) Ética 23. ¿Qué consideraciones éticas deben tener en cuenta los tutores bibliotecarios al tratar con el estudiantado y con los docentes? H) Trabajo emocional 24. ¿Cómo lidian los tutores bibliotecarios con el trabajo emocional que conlleva la tutoría bibliotecaria? 25. ¿Qué consecuencias trae para los tutores la falta de personal? 26. ¿Se puede hablar de tutores bibliotecarios formadores de tutores bibliotecarios, con la incorporación de nuevos personal? I) Evaluación 27. ¿A pesar de que no existen mecanismos de evaluación de la tutoría bibliotecaria, cómo determina el éxito de un encuentro con un estudiante y en general de la tutoría bibliotecaria? 28. ¿Ha cambiado la percepción de la biblioteca y del personal tras la puesta en marcha de la tutoría bibliotecaria, cuál ha sido la respuesta institucional? 29. ¿Considera que se han cumplido los objetivos de la tutoría bibliotecaria? 30. ¿Está satisfecho con el trabajo que desarrolla en la tutoría bibliotecaria?

Anexo IV Guion de entrevista a docentes

Guion de entrevista a docentes	
Objetivos de la investigación	Fundamentar la importancia de la multitutoría para estudiantes que realizan el TFG
Preguntas de investigación	¿Cómo ha sido el impacto del tutor bibliotecario en el desarrollo del TFG desde la perspectiva de los docentes? ¿Por qué es relevante hablar de multitutoría para estudiantes de grado que elaboran el TFG?
Preguntas para el guión de entrevista	A) Actividad docente del entrevistado 1. ¿Cuáles son las metas relacionadas con el trabajo de titulación en la asignatura que imparte? 2. ¿Cuáles son las carencias que detecta en los estudiantes relacionadas con el trabajo de titulación? B) Multitutoría- colaboración docencia y biblioteca 3. ¿Cómo describiría la tutoría académica que brinda a los estudiantes? 4. ¿Cómo describiría la tutoría bibliotecaria que han recibido los estudiantes? 5. ¿Qué aspectos considera relevantes de la tutoría bibliotecaria? 6. ¿Cómo es la dinámica establecida con el tutor bibliotecario que le fue asignado? 7. ¿Es posible hablar de coordinación de esfuerzos e incluso de multitutoría para la realización del trabajo de titulación? 8. ¿Cómo considera que podría fortalecerse la comunicación entre docentes y tutores bibliotecarios? C) Apoyo en el trabajo de titulación 9. ¿Los estudiantes le han reportado de qué manera los ha apoyado el tutor bibliotecario? 10. ¿De qué manera ve reflejado el apoyo del tutor bibliotecario en el trabajo de titulación de los estudiantes? 11. ¿En qué otros aspectos considera que podrían apoyar los tutores bibliotecarios? 12. ¿Qué consideraciones éticas deberían tener los tutores bibliotecarios en el acompañamiento que hacen a los estudiantes?

Anexo V Cuestionario a estudiantes

Cuestionario a estudiantes	
Objetivos de investigación	Identificar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes que realizan el TFG para determinar en cuáles puede incidir la tutoría bibliotecaria.
Preguntas de investigación	¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes al realizar el TFG y en cuáles de ellos puede intervenir la tutoría bibliotecaria? ¿Qué ha significado para los estudiantes que elaboran el TFG tener un tutor bibliotecario?
Preguntas para el cuestionario	A) Trabajo de titulación 1. ¿Cuáles son tus motivaciones para elaborar y concluir el trabajo de titulación? 2. ¿Cuáles son los desafíos académicos a los que te enfrentas al hacer el trabajo de titulación? 3. ¿A nivel personal, cuáles son las dificultades que encuentras para realizar el trabajo de titulación? B) Docentes de seminario de titulación 4. ¿Cómo es el trabajo que realizas con tu profesor de seminario de titulación para elaborar el trabajo de titulación? 5. ¿Tu profesor de seminario de titulación está al tanto de las actividades que realizas con el tutor bibliotecario? C) Tutoría bibliotecaria 6. ¿Cómo describirías la relación con tu tutor bibliotecario? 7. ¿Qué conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo de titulación has desarrollado de la mano del tutor bibliotecario? 8. ¿Qué es lo que más valoras del seguimiento que te brinda el tutor bibliotecario? 9. ¿Consideras que el espacio físico donde se realizan las tutorías es el apropiado? 10. ¿Consideras que los encuentros con el tutor bibliotecario deberían ser parte del currículo? 11. ¿Crees que la biblioteca da los apoyos suficientes a los estudiantes que se encuentran elaborando el trabajo de titulación? 12. ¿Tu percepción de la biblioteca ha cambiado desde que cuentas con un tutor bibliotecario?

Anexo VI Carta de solicitud de permiso para la realización del estudio a la directora de la biblioteca

Zaragoza, a miércoles 23 de noviembre de 2022
Estudio de caso de la tutoría bibliotecaria

Directora de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero Universidad Pedagógica Nacional
Esperando que se encuentre muy bien aprovecho la ocasión para saludarle y comentarle lo siguiente.

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada *La tutoría bibliotecaria en Trabajos Fin de Grado*[1] *de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional*, dirigida por la Dra. Luisa Orera[2] y la Dra. Carmen Agustín Lacruz[3], en el Programa de Doctorado Información y Comunicación del Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

La tesis doctoral tiene como objetivo comprender y fundamentar teórica y metodológicamente la tutoría bibliotecaria, así como realizar propuestas que logren potencializar su ejercicio a partir del análisis teórico y el contacto con sus actores.

Uno de los aspectos fundamentales es la realización de un estudio de caso en el contexto de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero que tiene los siguientes objetivos:

1. Comprender la tutoría bibliotecaria desde el punto de vista de las personas que la protagonizan
2. Proporcionar información sobre el fenómeno objeto de estudio: la tutoría bibliotecaria.
3. Descubrir situaciones o hechos asociados a la elaboración del TFG, la tutoría académica y la tutoría bibliotecaria.
4. Obtener conclusiones teóricas a partir del descubrimiento y la comprensión del fenómeno de estudio.

El estudio considera la participación de cuatro figuras clave:

- - Responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero (BGTQ)- 1 persona
- - Los y las tutoras bibliotecarias- 4 personas
- - Los y las docentes cuyos estudiantes reciben tutoría bibliotecaria
- - Los y las estudiantes que reciben tutoría bibliotecaria

Su participación consistirá en mantener entrevistas por videollamada en la plataforma de Skype, de aproximadamente una hora y media, en el caso de los tutores se espera que sean dos sesiones. Dichas entrevistas serán grabadas y almacenadas para la realización del análisis.

Con la participación de las cuatro figuras se espera recoger información sobre:

- La manera en que incide la tutoría bibliotecaria en la investigación que realizan los estudiantes para titularse.
- El desarrollo de competencias del uso de información.
- Las características de la relación de las y los tutores con el alumnado y el personal docente.
- Las dificultades del alumnado en la investigación detectadas en la tutoría bibliotecaria.
- Las características de los y las tutoras bibliotecarias.
- Las dificultades a nivel personal y profesional que plantea la tutoría bibliotecaria.
- El soporte institucional que requiere la tutoría bibliotecaria.

En la siguiente tabla se presentan las fechas que serán propuestas a los participantes para la realización de las entrevistas. periodo vacacional).

<table>
<tr><th colspan="5">Participantes</th><th>Fechas tentativas para entrevistas
(se ajustan al calendario y a las actividades académicas de cada participante)</th></tr>
<tr><td colspan="5">Responsable del Departamento de Consulta y Servicios de Información</td><td>24 Noviembre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Tutor 1</td><td>Noviembre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Tutor 2</td><td>Noviembre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Tutor 3</td><td>Diciembre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Tutor 4</td><td>Diciembre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Docentes</td><td rowspan="3">Enero
(Según calendario de la UPN, a partir del 8 de enero, regreso del periodo vacacional).</td></tr>
<tr><td>Pedagogía
19</td><td>Psicología educativa
17</td><td>Administración educativa
(No se cuentan con datos de asignación)</td><td>Sociología
(No se cuentan con datos de asignación)</td><td>Educación Indígena
(No se cuentan con datos de asignación)</td></tr>
<tr><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td colspan="5">Muestra de 26 docentes[4]</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Estudiantes</td><td rowspan="2">Enero
(Según el calendario de la UPN, a partir del 16 de enero regreso del periodo vacacional).</td></tr>
<tr><td>60 Registrados aprox.</td><td>60 Registrados Aprox.</td><td>Al no contar con datos de asignación de grupos, no se cuenta con el número aproximado de estudiantes</td><td>Al no contar con datos de asignación de grupos, no se cuenta con el número aproximado de estudiantes</td><td>Al no contar con datos de asignación de grupos, no se cuenta con el número aproximado de estudiantes</td></tr>
<tr><td colspan="5">Muetsra de 120 estudiantes [5]</td><td></td></tr>
</table>

Protección de datos

De acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, se hace del conocimiento de todos y todas las participantes (entrevistados) que sus datos serán tratados exclusivamente para el estudio al que hace referencia este documento; además el tratamiento de los datos personales se realizará utilizando técnicas para mantener el anonimato mediante el uso de códigos aleatorios, con el fin de que la identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación.

A todos los participantes se les hará llegar una invitación para participar en el estudio de caso, que contará con los objetivos de la investigación, la justificación de su participación, la duración y el medio en que se hará la entrevista. Es imprescindible contar con la aprobación de cada uno de los participantes.

En el caso del responsable de departamento y de los tutores bibliotecarios sus nombres y correos electrónicos han sido tomados del portal web de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, disponibles en la sección “nosotros” http://biblioteca.ajusco.upn.mx/bgtq/nosotros.php

Con respecto a los y las estudiantes y docentes, se les hará llegar la invitación para participar en las entrevistas por medio del tutor bibliotecario que tengan asignado. Sus nombres y correos electrónicos serán aportados por ellos mismos en el documento de la invitación en caso de aceptar participar.

Muchas gracias por su atención Esperamos contar con su apoyo y aprobación

Reciba un cordial saludo

Atentamente

Doctoranda Claudia Monserrath Sánchez Rocha

[1]Al trabajo de investigación para titulación se le nombra Trabajo Fin de Grado debido a que la tesis se realiza en una universidad española acogida en el Espacio Europeo de Educación Superior donde se da dicha denominación.

[2] Profesora e investigadora de la Universidad de Zaragoza hasta 2021. Correo de contacto mlorera@unizar.es

[3] Profesora, investigadora y coordinadora del programa de doctorado. Correo de contacto cagustin@unizar.es

[4] La estimación más precisa se realizará en función del número de docentes de los que den cuenta los tutores bibliotecarios en las entrevistas. La falta de datos de docentes de las licenciaturas en Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena son desconocidos debido a que no hay criterios de asignación por las características del mapa curricular.

[5] La estimación más precisa se realizará en función del número de estudiantes de los que den cuenta los tutores bibliotecarios en las entrevistas. La falta de datos de estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Indígena son desconocidos debido a que no hay criterios de asignación por las características del mapa curricular.

Anexo VII Carta de consentimiento informado de participación en la investigación

Carta de consentimiento informado de participación en la investigación

Yo _____, declaro que se me ha explicado que mi participación en la investigación titulada “La tutoría bibliotecaria en Trabajos Fin de Grado de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional”, realizada por Claudia Monserrath Sánchez Rocha, en el doctorado en Información y Comunicación realizado en el Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, consistirá en mantener una entrevista que pretende aportar al conocimiento.

Además, acepto la solicitud de que la entrevista en videollamada sea grabada para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrán tener acceso las directoras de la investigación, la Dra. Luisa Orera Orera y la Dra. Carmen Agustín Lacruz.

La investigadora responsable del estudio, se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Asimismo, la entrevistadora me ha asegurado que los datos personales serán tratados exclusivamente para el estudio al que hace referencia este documento y que se utilizarán códigos aleatorios con el fin de mantener mi privacidad y que mi identidad personal quede completamente oculta durante el proceso de investigación

Por lo tanto, como participante, acepto participar en la invitación de forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación serán parte de la tesis doctoral.

He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Ciudad de México, a _____ de _____ del 2023.

Firma del participante _____

Anexo VIII Cuadro de registro de entrevista

Registro de entrevista		
Fecha		
Medio		
Informante (clave y puesto)		
Características de la entrevista		
Extractos para el análisis de la entrevista		
Minuto	**Categoría emergente**	**Segmentos**
Observaciones		

Anexo IX Categorías emergentes de los cuatro actores

Categorías emergentes del responsable de departamento	
Categoría emergente	**Subcategoría**
1. Continuidad y seguimiento en la relación tutorial	
2. Necesidades emocionales	
3. Falta de personal bibliotecario	
4. Proceso de aprendizaje de quienesse incorporan a la tutoría bibliotecaria	- Tutores bibliotecarios formadoresde tutores bibliotecarios - Acompañamiento entre tutoresbibliotecarios como parte de la formación
5. Respaldo documental de la tutoría bibliotecaria	- Elaboración de documentos sobreprocedimientos - Guías
6. Trabajo emocional	
7. Respaldo institucional	
8. Incorporación de la tutoría bibliotecaria en el proceso de titulación	
Categorías emergentes tutores bibliotecarios	
Categoría emergente	**Subcategoría**
9. Asignación de la tutoría bibliotecaria	- Respuesta docente a la toma de contacto bibliotecario - Profesor enlace - Afinidad académica para la colaboración - Falta de contacto con tres licenciaturas (S, A y EI)
10. Conocimiento administrativo del proceso de titulación	- Diversidad en las opciones de titulación
11. Colegio de tutores bibliotecarios	
12. Acompañamiento bibliotecario a egresados	- Distancia entre egreso y titulación
13. Capital cultural de estudiantes	- Situación familiar de estudiantes Antecedentes académicos y referentes
14. Reconocimiento de carencias del estudiantado para el trabajo de titulación	

15. Emociones del estudiantado asociadasal trabajo de titulación	- Fortaleza emocional para el trabajo de titulación - Baja autoestima frente a la investigación
16. Satisfacción y compromiso profesionalde los tutores bibliotecarios	
17. Tutores bibliotecariosformadores	- Incorporación de nuevos tutores bibliotecarios
18. Incidencia bibliotecaria	- Apertura y reconocimiento institucional - Recursos de apoyo a la tutoría bibliotecaria - Desarticulación institucional
19. Respaldo documental dela tutoría bibliotecaria	
20. Apoyo metodológico noplanificado	- Detección de deficiencias metodológicas
21. Confianza hacia la biblioteca y el personal	- Ansiedad bibliotecaria
22. Continuidad y seguimiento en larelación tutorial	- El vínculo se mantiene hasta alcanzar la meta - Corrección de estilo en el apoyo tutorial Otros apoyos no considerados
23. Interdialogo (Tutor académico-estudiante-tutor bibliotecario)	- Traducción/ interpretación de lo que dijo elestudiante
24. Trabajo tutorialregulado	Acompañamiento para la autonomía de losestudiantes
25. Tutoría bibliotecaria enpandemia	
26. Tutores bibliotecarios ydocentes	
27. Rastreo motivacional vinculada al trabajo detitulación	- Empatía bibliotecaria - Experiencia de vida del estudiante
28. Abandono del trabajo detitulación	- Incorporación laboral de estudiantes Desempeño académico previo al trabajo detitulación (asignaturas suspendidas)
29. Falta de personalbibliotecario **30. Aumentar el número de tutores bibliotecarios**	
31. La tutoría bibliotecaria como trabajo emocional	
Categorías emergentes docentes	
Categoría	**Subcategoría**
32. Contención en la tutoríabibliotecaria	- Búsqueda y aceptación de apoyo - Reticencia de estudiantes para el acompañamiento - Diferencias entre estudiantes que reciben acompañamiento

33. Asesoría del trabajo detitulación	- Asesoría del trabajo de titulación - Relación asesor-alumnado - Elección de asesor de tesis
34. Acompañamiento bibliotecarioa la asesoría del trabajo de titulación	
35. Generar comunidad en labiblioteca	- Biblioteca espacio interacción
36. Características de la poblaciónestudiantil	- Mayor población de mujeres estudiantes - Falta de habilidades de lectoescritura deestudiantes
37. Sistema educativo nacional	- Carencias del sistema educativo nacional - Carencias en la formación previa
38. Corresponsabilidad en la alfabetización en información	- Plagio en el trabajo de titulación
39. Demanda docente de apoyo a labiblioteca	- Tutoría bibliotecaria en primeros semestres
40. Egreso	- Elaboración del trabajo de titulación tras elegreso - Titulación tras el egreso - Tutoría bibliotecaria a egresados - Distancia entre egreso y titulación - Circunstancias de estudiantes tras el egreso - Vinculación de egresados a la biblioteca
41. Estrategia pedagógica en los talleres impartidos por los tutores bibliotecarios	- Cursos prácticos - Espacios de enseñanza en la biblioteca
42. Perfil investigador de docentesde seminario y asesores del trabajo de titulación	
43. Detección de falta de motivación de estudiantes parala elaboración del trabajo de titulación	- Asignaturas suspendidas - Proyección de futuro - Elección de opción de titulación
44. Falta de personal bibliotecario	- Aumentar el número de tutores bibliotecariosSituación presupuestal de la UPN - Desconocimiento de la sobrecarga de trabajo
45. Frustración de docentes	
46. Primera investigación de losestudiantes	
47. Vinculación institucional	
48. Mayor incidencia bibliotecaria	
49. Modelo educativo de la UPN	
50. Percepción de docentes sobre latutoría bibliotecaria	

51. Programa de desarrolloinstitucional (PIDI)	
52. Aprendizajes post pandemia	- Asesoría y tutoría a distancia
53. Proceso de titulación	- Reglamento de titulación - Opciones de titulación - Emociones asociadas al proceso de titulación - Instructivo de titulación
54. Reconocimiento institucionaldel tutor bibliotecario	- Reconocimiento docente de la multitutoría
55. Relaciones interpersonales y socioemocionales en la tutoría bibliotecaria	- Con estudiantes y docentes
56. Continuidad y seguimiento enla relación tutorial	- Falta de mayor periodicidad en la tutoría bibliotecaria (encuentros periódicos previamente acordados) - Asistencia bibliotecaria sistemática
57. Seminario de titulación	- Metas en el seminario de titulación - Relación de estudiantes con los profesores deseminario -Distinción entre docente y asesor