FORMACIÓN DE TUTORES EN EL NIVEL SUPERIOR CON EL MODELO PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

TRAINING OF TUTORS AT THE HIGHER LEVEL WITH THE MODEL FOR THE DEVELOPMENT AND EVALUATION OF ACADEMIC COMPETENCES

Ana Cecilia Macías-Esparza
Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
acmacias@correo.uaa.mx

Teresa de Jesús Cañedo-Ortiz
Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
tjcanedo@correo.uaa.mx

Daniel Eudave-Muñoz
Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
deudave@correo.uaa.mx

David Alfonso Páez
Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA
Aguascalientes, México
dapaez@correo.uaa.mx

Resumen. La mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México han implementado desde el año 2000 ambiciosos programas de tutoría para enfrentar, entre otros, los problemas de reprobación, deserción y baja eficiencia terminal, así como para coadyuvar en la formación integral de los estudiantes. La implementación de estos programas no ha sido fácil y los resultados obtenidos hasta el momento han sido limitados. Uno de los desafíos a enfrentar es la capacitación de los docentes para que puedan realizan la función de tutores. En el presente texto se analizan los resultados de una propuesta formativa para tutores de IES siguiendo los principios del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), en la que se busca, a partir de la reflexión y autoevaluación de los participantes, el replanteamiento de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en una escuela formadora de docentes de educación básica en la ciudad de Aguascalientes, México. El programa se ofreció en ambientes combinados con apoyo de la plataforma Moodle, promoviendo la discusión y argumentación de los participantes. Los resultados nos muestran la toma de conciencia de los tutores sobre su rol y la necesidad de contar con mejores competencias y las posibles vías de mejora de su plan de acción tutorial.

Palabras clave: Formación de tutores; Formación de professores; Sistematización de Experiencias Educativas; Competencias docentes.

Abstract. Most Institutions of Higher Education (IHE) in Mexico have implemented ambitious tutoring programs since 2000 to face, among others, the problems of failing, dropping out and low terminal efficiency, as well as to contribute to the integral formation of students. The implementation of these programs has not been easy and the results obtained so far have been limited. One of the challenges to face is the training of teachers so that they can perform the role of tutors. In the present text, the results of a training proposal for tutors are analyzed following the principles of the Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies (M-DECA), which seeks, from the reflection and self-evaluation of the participants, the rethinking of the Tutorial Action Plans (TAP) in a teacher training school for basic education in the city of Aguascalientes, Mexico. The program was offered in combined environments with the support of the Moodle platform, promoting the discussion and argumentation of the participants. The results show the awareness of the tutors about their role and the need to have better skills and possible ways to improve their tutorial action plan.

Keywords: Training of tutors; Teacher training; Systematization of educational experiences; Teaching skills.

INTRODUCCIÓN

El profesor universitario desempeña diversos roles que van desde la docencia hasta la gestión, pasando por la investigación y la tutoría, siendo este último el rol que interesa para esta propuesta. De acuerdo con lo señalado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998), los programas de tutoría se conciben como alternativas de acción que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes de pregrado y ayuden a contrarrestar las principales causas de rezago, abandono y baja eficiencia terminal. Para tal fin, una de las tareas del tutor es apoyar en los aspectos cognitivos y afectivos que se involucran en el aprendizaje, detectando oportunamente problemáticas o factores de riesgo tanto de tipo personal como académico.

En el rol tutorial entran en juego aspectos de muy diversa índole. Retomando lo señalado por García (2008) podríamos decir que el perfil deseable para el profesor y tutor universitario requiere disponer de unos cuantos bloques de competencias: cultural, pedagógica, investigadora, tecnológica e interpersonal. El tutor debe tener una motivación e interés por el desarrollo del sujeto como persona, alumno y como futuro

profesional (Moreno, 2011). Lobato, Del Catillo y Arbizu (2005) señalan que "cada profesor desempeña su labor tutorial según sus experiencias, motivación para enseñar, expectativas, confianza, optimismo, ansiedad y preocupaciones sobre la enseñanza, su percepción del papel y responsabilidad como profesor tutor" (p. 148).

La acción tutorial implica un servicio tanto preventivo como remedial para el seguimiento y ayuda al alumno, en un clima satisfactorio de relaciones interpersonales, que garantice una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico, y que requiere de parte del tutor el dominio de diversas competencias en función del tipo de tutoría a realizar. En estos términos la tutoría parece ser una función difícil de realizar, y por ello pueden explicarse las diferentes rutas que han seguido las Instituciones de Educación Superior (IES) para su implementación (Romo, 2004). En un número considerable de programas educativos la acción tutorial es una actividad que se ofrece de manera permanente, por lo que es necesaria la formación de tutores.

En el caso de las instituciones formadoras de docentes de educación básica en México, las Escuelas Normales, desde el año de 2012 han implementado distintas acciones tutoriales para brindar apoyo a los estudiantes, particularmente en el desarrollo de hábitos de estudio. La institución considerada en este estudio, es una Escuela Normal pública de la ciudad de Aguascalientes (que de aquí en adelante mencionaremos como *la institución*), que en el año 2014 elaboró el Programa Institucional de Tutoría (PIT) y el Manual de Tutoría, con los cuales se buscaba establecer lineamientos generales y brindar herramientas de apoyo a los profesores tutores (véase Esparza, Gallegos, Ortiz & Roque, 2015). De acuerdo con el diagnóstico presentado en el mencionado PIT, se observa la necesidad de mejorar esta función ya que:

> más del 50% de los tutorados considera entre regular y mala la tutoría que se les ha brindado [...], la mayoría contestó que los tutores no tenían un interés por brindar este servicio, falta de sensibilización de estos, no se les daban las sesiones correspondientes de tutoría y estas sesiones eran pocas durante el semestre. (CRENA, 2014, p. 11)

Es importante aclarar que en esta institución todos los profesores tienen dentro de su función la tutoría, correspondiéndoles la atención a un grupo reducido de estudiantes del semestre en el que imparten curso. Las características de estos profesores-tutores son muy diversas en cuanto a tipo de contratación, interés y formación para ejercer esta función.

Aunque diversos estudios han abordado la problemática de las tutorías (Araiza, 2012; Macías, 2005; Reveles, 2007; Zavala, 2002; entre otros), son escasos los estudios realizado en Escuelas Normales, y además, se trata en su mayoría de diagnósticos sobre diversos aspectos de las tutorías, pero sin desarrollar o valorar propuestas para la formación de tutores. Es por esta razón que se ve la necesidad de encontrar un modelo de formación de profesores en función de tutoría que responda a este contexto. Consideramos que el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas M-DECA, por sus características y fundamentos, es una alternativa viable y adecuada y que ha demostrado su eficiencia en el nivel superior (Marín, Guzmán, Inciarte & Araya, 2015).

El Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) es una propuesta para la formación y evaluación de docentes de educación superior planteada desde la perspectiva del desarrollo y evaluación de competencias docentes, que cuenta con cuatro componentes: conceptual, de formación, de evaluación, de investigación y hace referencia a un proceso cíclico en donde todos los componentes están en continua relación:

El *componente conceptual* es en el que se sientan las bases que dan coherencia y estructura a los componentes restantes. Este componente parte de la perspectiva de alineación constructiva de Biggs (2005), en la que se hace explícito el vínculo entre formación y evaluación; su interés principal es brindar elementos suficientes que permitan la traducción del concepto de competencia en prácticas educativas transformadas y transformadoras. En palabras de Guzmán et al. (2014), "con el M-DECA consideramos que el momento actual exige llevar a buen puerto prácticas educativas comprometidas y coherentes con el concepto de competencia, que mejor expresen la búsqueda de la transformación educativa" (p. 27).

El *componente formativo* hace referencia al desarrollo de competencias. En el entendido de que en el caso de la mayoría de los profesores de educación superior su formación inicial no es para la docencia y considerando que las competencias se desarrollan en la cotidianidad, mediante los desempeños que se dan al enfrentar situaciones diversas y complejas, se propone:

> un paradigma basado en la indagación, articulado con el modelo y las estrategias orientadas a aprender con otros. Pensando que ambas perspectivas deban desarrollarse preferentemente en un ambiente de confrontación y debate de las ideas, que contribuyan a que el docente reflexione, enfrente sus contradicciones, resuelva sus problemas de manera crítica y adquiera niveles óptimos de autonomía. (Guzmán et al., 2014, p 32)

El programa de formación se estructura en módulos, cada uno compuesto por Objetos de Estudio (OE) para los cuales se diseñan secuencias didácticas que a su vez incluyen un dispositivo de formación y un dispositivo de evaluación. El dispositivo de formación se basa en los principios de la Pedagogía de la Integración y plantea como punto inicial una situación-problema que desencadena la reflexión del profesor. El dispositivo de evaluación se establece desde la concepción y con las estrategias propias de la evaluación auténtica. Dos estrategias básicas para la formación son la reflexión y el trabajo colaborativo por medio de tríadas.

El *componente de evaluación* proporciona los fundamentos y criterios para evaluar el desarrollo de competencias docentes. La perspectiva que se retoma es la de evaluación auténtica que se "equipara a evaluar el proceso de ejecución y el realismo de la tarea que se propone" (Guzmán et al., 2014, p. 45). En correspondencia con esta perspectiva, durante el proceso formativo del M-DECA se evalúan desempeños y producciones, pues se considera que a partir de ellos se puede inferir la competencia. Se recomienda el uso de la coevaluación y autoevaluación, de las rúbricas, de los proyectos, del portafolio, de los incidentes críticos, de las realizaciones y exhibiciones como estrategias e instrumentos de evaluación, recalcando la generación de prácticas reflexivas a partir de su uso.

El *componente investigativo* incluye las estrategias orientadas a la validación del modelo, así como los métodos y técnicas que sustentan la evaluación de las acciones formativas que el modelo emprende en los programas de formación en los que se apoya (Guzmán et al., 2014). En concordancia con el componente conceptual y sus fundamentos epistemológicos, el componente investigativo acompaña todo el proceso del M-DECA, aun desde antes de realizar las actividades de formación de profesores, esto es, desde las actividades de sensibilización y preparación.

Tomando en cuenta las características, componentes y potencialidades del M-DECA, en la experiencia que aquí se reporta se considera su uso como una oportunidad para recuperar y reflexionar sobre la acción tutorial generando espacios de discusión y construcción de un plan, para promover en los tutores la toma de conciencia de su quehacer e impactar sobre los alumnos de pregrado. El objetivo de este trabajo fue identificar la utilidad del M-DECA como herramienta fundamental para la formación de tutores de educación superior y realizar una propuesta del PAT, para compartirlo con otros tutores y docentes interesados en esta actividad (véase Macías, Cañedo, Eudave, Páez & Carvajal, 2017).

METODOLOGÍA

Se realizó una adaptación del M-DECA para la formación de tutores de educación superior, en la que la evaluación y validación del diseño e implementación de dicha adaptación se volvieron esenciales. El programa para la formación y actualización de profesores-tutores se desarrolló en un periodo aproximado de ocho meses (de marzo a octubre de 2016) y abarcó tres principales actividades: diseño, validación e implementación de la propuesta.

Diseño de la propuesta

Una vez revisados los elementos teóricos y metodológicos tanto del M-DECA como de la Tutoría, se procedió al diseño curricular e instruccional de la propuesta, a la cual se denominó: *Desarrollo de competencias tutoriales*. Se establecieron tres módulos y siete OE, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Módulos y OE para el programa de formación de tutores.*

Módulo	OE
1	1. La acción tutorial como competencia docente. 2. Tipos y modalidades de acción tutorial.
2	1. Reconocimiento de mi Plan de Acción Tutorial. 2. Herramientas de apoyo a mi Plan de Acción Tutorial. 3. Materiales y recursos web para la Acción Tutorial.

3	1. Evaluación Auténtica de la Acción Tutorial. 2. Diseño del Plan de Acción Tutorial.

Esta propuesta retoma la estructura establecida en el M-DECA para la formación de profesores, partiendo de la reflexión del profesor-tutor sobre su función y las competencias que debe poseer, proporcionando herramientas que pueda utilizar para el desarrollo de competencias en sus alumnos tutorados e integrando las competencias desarrolladas durante la experiencia formativa en una evidencia de desempeño: el Plan de Acción Tutorial (PAT).

Los Módulos y sus Objetos de Estudio (OE) se estructuraron en la plataforma Moodle para gestionar las actividades de aprendizaje. El diseño de cada una de estas actividades de aprendizaje sigue tres momentos: trabajo individual (a partir de una situación problema), trabajo en tríadas y trabajo grupal, además se prioriza en cada uno de ellos la recuperación y análisis de la experiencia como tutor y la construcción colaborativa de aprendizajes.

Validación de la propuesta formativa

Una vez diseñada la propuesta formativa y estructurado el diseño instruccional en la plataforma Moodle, se vio la pertinencia de validar la propuesta, para lo cual se decidió presentarla a un grupo de expertos en la materia, considerando tanto aquellos que manejan teóricamente el tema de la tutoría como a personas con experiencia en los aspectos académicos y administrativos de esta acción, para que desde su perspectiva dieran su opinión y sugerencias para la propuesta. Con este propósito se planeó un grupo focal que siguió el siguiente formato: indagación inicial sobre las necesidades formativas en el ámbito de la tutoría percibidas por los participantes; presentación de la propuesta diseñada; sesión de diálogo sobre dudas, sugerencias y comentarios respecto a la propuesta. El grupo focal fue registrado en audio y video.

Implementación de la propuesta

La implementación se llevó a cabo del 17 de agosto al 5 de octubre de 2016, y participaron 13 profesores en función de tutoría de la institución, de los cuales 10 terminaron satisfactoriamente el programa formativo. La primera sesión fue presencial y estuvo centrada en explicar la propuesta curricular del programa, los objetivos, la manera de trabajar, así como aclarar las posibles dudas surgidas en los participantes. En esta sesión se trabajó el primer OE de Modulo 1 (véase Tabla 1).

Los participantes se organizaron en equipos de tres tríadas y un grupo de cuatro profesores. Los OE restantes se trabajaron en la plataforma Moodle. Cada investigador (quienes realizaron la función de coordinadores del curso) se responsabilizó del seguimiento de una o dos tríadas, atendiendo las dudas y comentarios de los profesores y revisando los productos y evidencias de aprendizaje. Los profesores participantes se mantuvieron en contacto con el coordinador responsable tanto de manera presencial como virtual (en el grupo de Facebook) para comentar situaciones extraordinarias, llegar a acuerdos sobre el tipo de retroalimentación y tomar decisiones emergentes sobre adaptaciones a actividades o materiales de acuerdo a la evolución del curso. En casos excepcionales, la comunicación fue vía telefónica y se atendieron dudas e inquietudes particulares.

Aunque la mayoría de las actividades se diseñaron para realizarse en línea, los profesores participantes tomaron la decisión de primero resolverlas a través de reuniones presenciales con su equipo para la toma de acuerdos y asignación de tareas, y posteriormente construyeron avances vía e-mail, y envío del producto final a la plataforma. La sesión final se llevó a cabo de manera presencial y con un formato de seminario, en el que cada participante presentó el PAT derivado del trabajo realizado durante el curso, recibiendo los comentarios de un compañero previamente designado como lector. Al final de la sesión se realizó el cierre del curso y una actividad formal de entrega de constancias en la que estuvieron presentes autoridades de la institución.

Para poder recuperar la experiencia se registró en audio las sesiones de trabajo grupal presencial y se recopilaron las evidencias físicas de estas sesiones. Para las sesiones en línea se hizo uso de herramientas web (Plataforma Moodle, Facebook, etcétera). Se realizó la toma de datos a través de un "Diario de la experiencia", elaborado por tríada, donde se registraron las experiencias exitosas y no exitosas. En la sesión final se aplicó un cuestionario a los profesores-tutores que participaron en la experiencia formativa, para que expresaran su valoración general del curso-taller.

Se realizó un ejercicio de Sistematización de Experiencias (Barbosa, Barbosa & Rodríguez, 2015) para recuperar la voz de los docentes-tutores que participaron en el proceso formativo. Los momentos de análisis fueron realizados por los investigadores y coordinadores del curso-taller valorando: a) participación

individual en las actividades y registro de la experiencia; b) participación grupal: discusión grupal de los reportes, generación de PAT según las necesidades de la institución, sesiones de trabajo grupal.

Se consideraron dos ejes para la sistematización de la propuesta, que dieran cuenta de la complejidad de la actividad del profesor-tutor y que permitieran recuperar el trabajo de colaboración y reflexión conjunta: 1) Fortalezas y debilidades de la experiencia formativa observados por el docente-tutor; 2) Identificación de prácticas y estrategias exitosas de tutoría.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La propuesta educativa propició la reflexión en los profesores participantes y la recuperación de experiencias exitosas de acción tutorial, y también permitió enriquecer la propuesta institucional para la implementación de esta función (Macías, Cañedo, Eudave, Páez & Carvajal, 2017). Sin duda hay aspectos que se pueden mejorar en esta propuesta de intervención, pero en general la experiencia que tuvieron los profesores resultó positiva. A continuación se presentan detalles y evidencias que permiten sustentar esta afirmación.

De los aspectos positivos de la propuesta

Desde el momento de validación de la propuesta se reconocieron fortalezas del modelo, mismas que se verificaron con la opinión de los profesores-tutores una vez que se implementó el curso-taller. Entre los aspectos que fueron valorados positivamente resaltan los temas y materiales, la estructura de los OE, la atención y seguimiento que se brindó.

Respecto a los temas y materiales, los profesores-tutores que participaron en el proceso enfatizaron la utilidad y la importancia de los mismos para enriquecer su acción tutorial, además de corresponder a las necesidades que ellos tienen como tutores en pregrado, por ejemplo:

> Los temas fueron en su totalidad interesantes y pertinentes y los materiales muy ricos y siempre al alcance de las necesidades que tuvimos como participantes. (C3[1])

> Tanto los temas como los materiales que se utilizaron en el curso me parecieron muy interesantes, sobre todo porque creo que nos van a ser muy útiles para realizar de mejor manera nuestras tareas como tutores. (C5)

De acuerdo con lo informado por los participantes y en lo observado en los PAT que se produjeron durante el proceso, los temas más relevantes y novedosos fueron las herramientas, tanto web como tradicionales, que se abordaron en el Módulo 2, así como la evaluación de la acción tutorial, ya que en palabras de una de las profesoras participantes en la sesión de cierre: "nunca habíamos evaluado la tutoría".

Los profesores-tutores expresaron una valoración positiva de las actividades implementadas, en sus comentarios señalan la pertinencia de: "elevar poco a poco el nivel de complejidad" (C1); "los 'casos' que permitieron [...] tener puntos de partida muy ilustrativos" (C3); además de indicar que las actividades permiten "analizar, reflexionar y pensar [...], nos dejan aprendizajes significativos" (C5), y propician "salir del área de confort [...] esto conlleva a mejorar y transformar mi práctica como docente" (C7). En este sentido, las actividades generaron en los participantes una toma de conciencia sobre su labor como tutor de modo que lo llevan a identificar aspectos que requiere mejorar.

Lo anterior también se corrobora con los comentarios anotados en el apartado "Experiencia vivida", incluidos al final de cada OE, donde los profesores afirman que ha sido un espacio que ha motivado la reflexión, análisis, discusión y colaboración entre todos los participantes construyendo y reconstruyendo su PAT. Muestra de ellos se tiene, por ejemplo:

> En tríada y ya en sesión de trabajo, se socializaron los esquemas a partir de la reflexión y el análisis común. En ese momento se argumentaron los principios que fundamentan el enfoque del PAT y las implicaciones del diagnóstico, planeación, preparación, aprobación, implementación, seguimiento y evaluación; igualmente, la

[1] A las personas que contestaron los cuestionarios en la sesión de cierre se les identifica con la letra C para guardar su anónimo, por tanto en este documento sólo se identifican con un número para distinguir las aportaciones de los participantes.

> pertinencia del diseño de instrumentos, recursos o técnicas de orientación y asesoramiento. El ejercicio anterior animó la identificación de semejanzas y diferencias, lo que favoreció el descubrimiento de que, en atención de la diversidad, es permitido sumar coincidencias para impulsar individualidades. (Alma[2], OE1, 2 de septiembre de 2016)

> Hemos avanzado en la adquisición de conocimientos teóricos y experienciales; reconocemos que falta mucho por hacer pero lo mejor es que estamos dispuestos a incluir todo lo aprendido en el Plan de Acción Tutorial. Hoy ya no somos los mismos que cuando iniciamos con esta experiencia de las competencias tutoriales, nos hemos transformado para seguir avanzando y lograr los objetivos planteados en el PIT. (Delia, OE3, 19 de septiembre de 2016)

> Entre los integrantes de la tríada coincidimos en la descripción de los instrumentos que utilizamos para evaluar la acción tutorial, el momento de la intervención en que se aplican y la factibilidad de ser auténtica o no, datos que quedaron registrados en un esquema. (Alma, OE1, 22 de septiembre de 2016)

Estos hallazgos nos llevan a confirmar la pertinencia del M-DECA para la formación de tutores, particularmente el énfasis en la reflexión sobre la propia práctica que propicia su transformación. Asimismo, el trabajo en equipo tiene un papel importante en esta reflexión, a través de éste ellos identificar necesidades en común acerca de su labor como tutores y determinan los cambios que requieren hacer (por ejemplo, como dice Delia, "incluir todo lo aprendido en el Plan de Acción Tutorial"), en vías de ser mejores en su práctica.

Otro aspecto muy bien valorado por los profesores-tutores fue la atención y seguimiento brindado por los responsables de la implementación del curso-taller, como se puede ver en los siguientes comentarios vertidos en el cuestionario aplicado en la sesión final:

> Excelente atención de la Mtra. Tere, mostró una invaluable disposición para contestar y resolver todas las dudas planteadas. (C1)

> Adecuada, oportuna y sistemática, las devoluciones fueron precisas, así como las sugerencias de mejora (C2)

Se debe señalar que este aspecto se cuidó especialmente por los investigadores a cargo del curso-taller. Aunque las tríadas se repartieron para el seguimiento y revisión, de manera previa se acordó el tipo de retroalimentación que se haría, además se especificó que cuando se presentaran situaciones inesperadas se discutirían para llegar a una solución común.

Otro aspecto que resultó satisfactorio y muy enriquecedor fue el trabajo en tríada de los investigadores a cargo del curso-taller, ya que la dinámica de colaboración generada permitió llegar a un diseño curricular con una secuencia lógica y una producción o selección adecuada de materiales. Así mismo, la constante comunicación (tanto presencial como virtual) ayudó a realizar las adecuaciones requeridas durante la implementación del curso.

Las limitaciones

Como ya se ha señalado, la experiencia en general resultó positiva y satisfactoria, pero todo proceso siempre es perfectible y entre las áreas a mejorar están la precisión en los lineamientos para elaboración de productos y la distribución del tiempo para la realización de actividades, y si bien los comentarios al respecto no fueron generalizados, sin duda son aspectos que se deben atender.

Con respecto a la precisión en los lineamientos para la elaboración de productos, aún cuando en los cuestionarios sólo un participante hizo referencia a ello: "faltó un poco más el ser explícitos y concretos en lo que se pedía" (C7). Esta necesidad fue percibida por los coordinadores del curso-taller durante la implementación, ya que las dudas que manifestaban los profesores-tutores se referían a estos aspectos, además de que algunos productos no correspondían totalmente con lo esperado y en algún momento del

[2] Se han cambiado los nombres de los participantes para mantener su anonimato. En cada viñeta se señalan además el objeto de estudio del que se extrajo el comentario y la fecha).

desarrollo de la experiencia formativa los coordinadores discutieron este aspecto en particular, como se puede observar en el siguiente fragmento:

> Creo que se puede modificar el último objeto de estudio, el del PAT, porque estoy observando en foros que quieren hacer un formato único de acuerdo a lo que han recuperado, entonces no sé si valga la pena retomar esto que surge por iniciativa del grupo en ese OE. (Cecilia, comunicación en Facebook, 14 de septiembre de 2016)

En ese momento los investigadores decidieron no proporcionar un formato único para el PAT, atendiendo en parte los comentarios de una de las expertas que participaron en el grupo focal, quién señaló lo siguiente:

> Algo que también puede ser muy importante, esta parte de la elaboración del PAT [...] puede convertirse en un instrumento administrativo más que un instrumento de trabajo. Entonces a mí me gustaría que se pudiera [...], que sí se hablara de esta libertad, de formatos de un programa o plan de acción tutorial que atienda más a las necesidades que a la forma. (Maestra María, grupo focal)

Respetando esta libertad que se asocia con el aprendizaje situado en el contexto particular de los profesores-tutores, se consideró pertinente no proponer formatos o indicadores muy cerrados que se deriven de la visión personal de los investigadores, pero si fue necesario establecer de manera clara los requisitos mínimos esperados en cada producto, lo cual podría lograrse con la inclusión de las rúbricas utilizadas para la revisión dentro de la descripción de las actividades de aprendizaje.

Otro aspecto identificado para mejorar es la limitación de tiempo para trabajar las actividades de los diferentes OE, ya que si bien los profesores-tutores reconocieron que está bien distribuido de acuerdo a la naturaleza de las actividades, sin embargo, comentaron que: "por las actividades de trabajo en la institución, los tiempos fueron un poco complicados" (C2); "aunque a veces nos vimos un tanto presionados, la naturaleza del curso y la modalidad en línea así lo exigían" (C3); "lamentablemente tuve demasiado trabajo y no lograba cumplir a tiempo" (C4); "para mí fue difícil dedicarle tiempo a estas actividades, pero como todas me parecieron de gran interés, siempre estuve dispuesta y logré darme los tiempos necesarios" (C5); "para la dinámica que se vive en la institución lo idóneo es dar más días para el trabajo en equipo"(C7).

La falta de tiempo para desarrollar las actividades en tríada, y no de manera individual, fue otro de los comentarios que se hicieron evidentes en la sesión de cierre:

> El trabajo en tríadas fue muy difícil, ya que dos de las compañeras no podían reunirse, y por eso no siguieron, y el profesor Narciso sólo tiene medio tiempo y tiene que irse a su centro de trabajo, por lo que coincidir era muy difícil. (Maestra Aurora)

> Agradezco mucho la flexibilidad de la compañera, pues a veces llegaba y le decía: tengo 40 minutos, ¿qué hacemos? (Maestro Narciso)

El tiempo sin duda fue la principal dificultad, ya que por las múltiples ocupaciones de los profesores-tutores, no podían entregar en los momentos establecidos los productos solicitados, e incluso fue motivo de la deserción del curso-taller de tres de los profesores-tutores (de los 13 iniciales sólo concluyeron 10, e incluso una de las profesoras no pudo estar presente en la sesión de cierre). Si consideramos, como señalan Lobato, Del Catillo y Arbizu (2005), que una vertiente de la función tutorial, como parte del ejercicio docente, corresponde al cumplimiento formal (disponibilidad, horarios), la institución tendrá que revisar y reglamentar la manera en que se distribuyan tiempos y tareas a los profesores-tutores, para asegurar el cumplimiento del PAT.

Una dificultad que se tiene en la institución, como en la mayoría de las IES del país, es el hecho de que los programas de tutoría surgieron como una función obligatoria y adicional a todas las tareas de los docentes, aunque en el caso aquí reportado, encontramos que con el paso del tiempo ha despertado el interés y la voluntad de varios de los profesores. Los profesores-tutores que participaron en la experiencia fueron en su mayoría seleccionados intencionalmente por las autoridades de la institución, por su grado de involucramiento en la implementación del PIT y por su interés por la tutoría. Desafortunadamente hay un número considerable de profesores que están ejerciendo la tutoría, sin tener interés ni compromiso hacia la función. En palabras de la Mtra. Delia:

> Ni somos todos los que estamos ni estamos todos los que somos, y los que deberían estar no están, todos esos profesores que todavía no entienden la importancia de la tutoría, por ejemplo en la academia que coordino, los profesores de quinto semestre, decidieron que no llevarán a cabo las sesiones de tutoría, porque hay cosas más importantes. (Maestra Delia, sesión de cierre, 5 de octubre de 2016)

> Lo anterior nos remonta a una discusión antigua sobre la definición de tutoría y sobre quiénes deberían ser tutores, tema que también enfatizaron los participantes en el grupo focal, quienes entre otras cosas comentaron lo siguiente:

> Yo tengo una inquietud o me pregunto si efectivamente todos los profesores aunque estamos aquí, si realmente todos tendremos esas cualidades para ser tutores, con todo respeto en mi experiencia con otros colegas sobre la tutoría, veo que son grandes académicos, que son muy buenos profesores, pero la cuestión de la tutoría pues a veces como que no hay el interés, o cuando si tenemos ese interés de estar en la tutoría pues tenemos una serie de actividades que nos rebasan, entonces es imposible abarcar más allá en cuestiones que presentan los estudiantes que se requiere que los tutores estemos allí. (Maestra Alma, grupo focal)

> Debe ser una actividad deseable pero también deseada por parte de quien en algún momento se le asigne a ser tutor. (Maestra María, grupo focal).

La acción tutorial se reconoce como una función compleja que requiere un perfil particular que abarque competencias que permitan atender integralmente a los estudiantes, pero sobre todo requiere el interés y, por qué no, la vocación de los profesores a quienes se designa este rol, y así lo han expresado también los estudiantes. Un ejemplo de ello es la investigación dirigida por Macías, Eudave y Carvajal (2016), en la cual los alumnos al ser cuestionados sobre las características deseables en un tutor señalaron que deberían ser personas atentas, comprensivas, amables, que inspiren confianza y comprometidos con la tutoría, con disponibilidad de tiempo y con constancia para llevar a cabo la acción tutorial. Sin duda todas estas actitudes, conocimientos y habilidades son difíciles de lograr, y aunque hay distintos espacios formativos pensados para los tutores, ¿qué resultados se pueden tener cuando son tutores sólo de nombre?:

> Sabemos que no tenemos todos los tutores capacitados, y que también sabemos que se asignan a profesores como tutores no tanto por la experiencia o la intención de ser tutor, ya he estado, bueno me encargaba de lo que es la capacitación en este caso y tenemos un año que se nos cerraron las inscripciones para los cursos que tuvimos en oferta porque no cubrimos el mínimo necesario para abrir el curso. (Mtra. Carolina, grupo focal).

Es fundamental la adecuada selección de los profesores-tutores, pero también los programas de profesionalización que permitan a estos actores educativos contar con el perfil requerido, de tal suerte que no se ponga en riesgo su capacidad como educadores (Giner & Puigardeu, 2008).

Identificación de experiencias exitosas y aprendizajes más allá de lo esperado

Los fundamentos del M-DECA nos remiten al aprendizaje colaborativo, a la práctica reflexiva y transformadora (Guzmán et al., 2014). Una de las principales preocupaciones cuando se decidió hacer una adaptación del modelo a la formación de tutores fue precisamente conservar esta esencia, partir de la experiencia que los profesores-tutores ya tenían para reflexionar sobre ella, compartirla, enriquecerla y transformarla, es por esta razón que uno de los ejes de sistematización que se plantearon fue la identificación de prácticas y experiencias exitosas de tutoría.

En este tenor se pudo observar que el uso de foros para compartir los productos de cada tríada facilitó la socialización de experiencias, el reconocimiento a la labor que se realiza como tutores y el enriquecimiento de las diferentes propuestas, tal como se evidencia en las siguientes viñetas:

> Aurora y Narciso: Su puntual entrega permite comentar acerca de la riqueza notoria en su PAT. Es significativa la concordancia en las fases de construcción; asimismo, en los elementos que las integran, evidencia sistematicidad e intencionalidad; en

> contraste, se infiere flexibilidad en lo planificado. Se descubre, además, el predominio del enfoque humanista que le otorga un valor agregado. (Maestra Alma comunicación en foro, 8 de septiembre de 2016).
>
> En el comentario anterior se ve como se reconoce el trabajo de los compañeros valorando la sistematicidad y el enfoque que se utiliza al momento de realizar la acción tutorial, en otros casos se aprovecha el espacio para hacer correcciones y precisiones, colaborando de esta manera con el aprendizaje de los compañeros:
>
> Concebimos el portafolio y el cuaderno de evidencias como técnicas de evaluación y estás se pueden evaluar por medio de un instrumento como una rúbrica. Sin embargo, coincidimos en que son aspectos que ayudan a la evaluación de los aprendizajes obtenidos. (Mtra. Evelyn, comentario en foro, 22 de septiembre de 2016)

En este ejemplo la Maestra Evelyn corrige a sus compañeros quienes en su trabajo señalan el portafolio y cuaderno de evidencias como instrumentos, ella hace la precisión de que son técnicas, pero sin dejar de reconocer que el uso que se propone de estas técnicas es adecuado, lo cual es evidencia del clima de respeto y colaboración que se manifestó en este medio.

El caso que se presentó con más frecuencia es la identificación de elementos novedosos que pueden incorporar al propio trabajo, particularmente esto sucedió con el tema de la evaluación, pues si bien varios de los profesores son conocedores del tema, no se habían precisado sus posibles usos en la acción tutorial.

> Muchas gracias Alma por compartir sus reflexiones con relación a su plan de acción tutorial, efectivamente un aspecto que es necesario tomar en cuenta al iniciar el trabajo tutorial con un nuevo grupo de alumnos es el de incorporar la evaluación diagnóstica como una actividad permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Planificar la evaluación diagnóstica construyendo variedad de herramientas que impliquen favorecer la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación formal e informal mediante tareas complejas de altas demandas cognitivas. (Maestra Aurora, comentario en foro, 22 de septiembre de 2016)
>
> Buen día compañeros, nos pareció interesante el aspecto de la autoevaluación, coincidimos que es una manera en la que los alumnos tomen conciencia de las acciones que ellos llevaron a cabo durante las sesiones de tutoría llegando a una metacognición. (Maestra Evelyn, comentario en foro 22 de septiembre)

En sintonía con lo anterior, los profesores-tutores al leer los comentarios y trabajos de sus compañeros, además de identificar aspectos puntuales que pueden incorporar a su PAT, reconocen necesidades de formación no sólo como tutores, sino también como docentes, particularmente en el caso de herramientas web.

> Lo que comparten en el cuadro de herramientas, nos parecen novedosas, atractivas y muy útiles para mejorar nuestra función como tutores, el reto está en saber utilizarlas, a decir verdad nos damos cuenta que requerimos estar al tanto en los avances sobre su uso. (Maestra Delia, comentario en foro, 15 de septiembre de 2016)
>
> Leí con mucho interés su trabajo pues me parece que su contenido es importante. Subrayo la inclusión qe hacen de los aspectos que debe cubrir una tarea para ser auténtica y es que la verdadera competencia estriba justamente en el modo en que los alumnos aplican el conocimiento (o si se quiere, movilizan los saberes) en situaciones reales. Analizados cada uno de los aspectos, se aclara aún más el camino que debemos seguir, no sólo en la actividad tutorial, sino en el trabajo docente en general. (Maestro Antonio, comentario en foro, 23 de septiembre de 2016)

Lo anterior es particularmente relevante en la implementación del M-DECA, ya que una de las competencias que se desea fomentar es el desarrollo de la formación continua, y el paso inicial para lograr esta competencia es identificar y sentir la necesidad de aprender para resolver una situación particular (Macías & Valdés, 2014), y esta experiencia formativa despertó el interés de los profesores por conocer e

incorporar herramientas tecnológicas a su acción tutorial, lo que se logró en parte gracias a la modalidad semi-presencial en la que se desarrolló el curso taller, en palabras de los profesores:

> De alguna manera la modalidad del curso favoreció dos cosas: 1a. No descuidar nuestro trabajo y responsabilidades en la institución; 2a. Aunque todavía no domino el uso de la plataforma, este curso me permitió aprender un poco sobre ella. (C5)
>
> Fue mi primera experiencia en este tipo o modalidad de cursos y para mí estuvo muy bien. (C6)
>
> Estuvo fenomenal [la modalidad], pues me permitió conocer más a mis colegas y desempolvar mis habilidades tecnológicas. (C7)

Los comentarios anteriores se corroboraron en la sesión de cierre en donde fue común escuchar "quiero incorporar la plataforma con mis alumnos", "fue un reto trabajar en línea, pero me ayudó a animarme a usar esta modalidad". Además de que en los PAT que se entregaron como producto final, la mayoría de los profesores incorporaron dentro de sus recursos además de la plataforma educativa, programas como el C-Maps y redes sociales como Facebook.

Otro resultado no previsto de la experiencia fue la reflexión que se generó sobre la forma de entender y operar la tutoría en la institución, surgiendo varias propuestas para modificar el PIT y el Manual de Tutoría vigentes, enfatizando la importancia del trabajo colegiado para llegar a un entendimiento común de lo que representa esta función y poder colaborar para proponer estrategias atractivas y pertinentes para los alumnos.

> Considero ineludible una reunión presencial en la que, después de presentar los argumentos correspondientes, tratemos de acrecentar las semejanzas y acortar las diferencias para darle sentido al proyecto común de la institución. (Maestra Alma, comentario en foro, 1 de septiembre).
>
> ¡Adelante compañeras!, haciendo un análisis de lo que hemos realizado en este curso creo que hemos avanzado y tenemos ahora más elementos para mejorar nuestro PIT. (Maestra Graciela, comentario en foro, 19 de septiembre de 2016)
>
> Todo este trabajo que hemos hecho podríamos compartirlo con los tutores del mismo semestre, y puede servir para modificar y enriquecer el Manual de Tutorías (Maestra Delia, sesión de cierre, 5 de octubre de 2016)

Estos comentarios se pueden considerar evidencia de que el curso-taller resultó significativo y aportó elementos para enriquecer la acción tutorial, no sólo de los profesores-tutores que participaron en el curso, si no del proyecto institucional.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en los apartados anteriores se podría decir que, aun cuando hay aspectos a mejorar, se logró adaptar de manera satisfactoria el M-DECA a la formación de tutores de pregrado. Se promovieron aprendizajes significativos a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo, sin duda gracias al compromiso de los profesores-tutores participantes, quienes demostraron interés y dedicación respecto a la acción tutorial, aunque queda la duda si este proceso formativo tendría resultados similares con profesores con un perfil diferente.

El desarrollo de una acción tutorial que realmente se interese por mejorar la situación de los estudiantes y enriquecer su formación, pasa por muchos factores que tienen que ver con características personales y condiciones institucionales, mismos que deben ser considerados en el diseño e implementación de un proceso formativo para lograr que los aprendizajes que de él se deriven puedan ser transferidos. La selección y capacitación de los profesores-tutores juegan un papel fundamental, y debe partir ineludiblemente de las condiciones, necesidades y propósitos de los programas de tutorías propios de cada institución. También es decisiva la participación y compromiso de las autoridades de las instituciones, para favorecer el trabajo

colegiado y establecer las condiciones (tiempos, espacios y actividades) que permitan el logro de los propósitos que establezca cada programa de tutorías.

Las tutorías como actividad de apoyo al desarrollo de los estudiantes de pregrado, es aún muy joven en las Escuelas Normales, y requiere de una construcción paulatina que involucre a todos los actores y recupere y sistematice los logros y dificultades. La ruta es larga, por lo que conviene continuar los trabajos y estudios que permitan a mediano plazo su consolidación.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* (2ª Edición). México: ANUIES.

Araiza, M. A. (2012). *Contribuciones del Programa Institucional de Tutoría al desarrollo académico de los estudiantes de pregrado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, *37*(149), 130-149. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a8.pdf

Biggs, J. (2005). *Calidad de aprendizaje universitario.* España: Narcea ediciones.

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) (2014). *Programa Institucional de Tutoría* (Documento interno). CRENA, Aguascalientes, México.

Esparza K., Gallegos, K., Ortiz, J., & Roque, F. (2015). *Proyecto de intervención educativa: Un nuevo panorama la tutoría.* Documento elaborado como parte del curso Intervención Educativa No Escolar II. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 41-48. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211749407.pdf

Giner, A., & Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica.* Barcelona: ICE-UB, Horsori Editorial. ISBN: 9788496108547

Guzmán, I., Marín R., & Inciarte A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación de competencias.* Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia y ReDECA. ISBN: 978-980-402-164-0

Lobato, C., Del Castillo, L., & Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 5*(2), 148-168. Disponible en: http://www.ijpsy.com/volumen5/num2/117/las-representaciones-de-la-tutora-universitaria-ES.pdf

Macías, A. C., Eudave, D., & Carvajal, M. (2016). *Tutoría y desarrollo de competencias académicas básicas. Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios*. Informe del Proyecto de Investigación Educativa PIE 15-1. Financiado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Macías, A., & Valdés M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica,* (43), s/p. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a13.pdf

Macías, A. C., Cañedo, T. de J., & Eudave, D. (2017). Sistematización de una experiencia de formación de tutores en una escuela normal. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). San Luis Potosí, México: COMIE. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2824.pdf

Macías, A. C., Cañedo, T. de J., Eudave, D., Páez, D. A., & Carvajal, M. (2017). Argumentación del tutor de educación superior sobre su práctica y experiencia en el contexto del trabajo colaborativo. En A. P. Costa, P. A. de Castro, S. Oliveira, & R. Arellano (Eds.), *Memorias del 6° Congreso Ibero-Americano de Investigación Educativa* (Vol. 1, 791-799). Salamanca, España: Ludomedia. Disponible en: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1399/1356

Macías, L. (2005). *Una perspectiva de la tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Marín, R., Guzmán, I., Inciarte, A., & Araya, E. (Coordinadores) (2015). *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de profesores*, Argentina: Alfagrama. ISBN: 9789871305841

Moreno, T. (2011). El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y mediación I*. México: UNAM- ISUE. Disponible en: http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/tutoria-y-mediacion-i.pdf

Reveles, L. (2007). *Programa de tutoría académica: una experiencia integrando sesiones no presenciales y material multimedia con estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Romo A. (2004) *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro164.pdf

Zavala, C. (2002). *Diagnóstico del programa de tutorías longitudinales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, Aguascalientes, México.

MINI BIOGRAFÍA



Ana Cecilia Macías-Esparza (acmacias@correo.uaa.mx)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1165-6569

Doctora en Investigación Educativa por el ITESO, Universidad Iberoamericana campus Cd. de México y Puebla (2013). Maestra en Investigación Educativa (2002) y Lic. en Asesoría Psicopedagógica (1998) por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde 1998 es profesora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ha impartido cursos de las áreas de Metodología de la Enseñanza y Metodología de la Intervención Educativa tanto en pregrado como en posgrado y ha colaborado con la formación de profesores de Educación Superior y Media Superior. Además de la docencia ha realizado actividades de investigación, coordinación de programas y academias, coordinación de tutorías, revisión y actualización de planes de estudio, participación en comités de evaluación de programas educativos, etc.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3803694026616279



Teresa de Jesús Cañedo Ortiz (tjcanedo@correo.uaa.mx)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4555-9321

Maestra en Tecnología Educativa (ILCE-México) y Licenciada en Asesoría Psicopedagógica. Es profesora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA-México). Colabora con el Cuerpo Académico Competencias Académicas Intelectuales Básicas.



Daniel Eudave-Muñoz (deudave@correo.uaa.mx)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4070-3109

Doctor en Educación. Profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el área de Metodología de la Investigación. Sus líneas de investigación son la Educación Estadísticas y las Competencias Académicas Básicas. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2525152688098430



David Alfonso Páez (dapaez@correo.uaa.mx)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4499-4452

Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Catedrático CONACyT incorporado a la UAA. Doctor en ciencias con la especialidad en Matemática Educativa y Licenciado en Psicología. Ha impartido cursos en diversos programas de pregrado y posgrado. Su línea de investigación es formación docente. Actualmente dirige tesis en la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa de la UAA.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0831552066310132