

Resultados de una Experiencia de Formación de Tutores en una Escuela Normal
Achievements of a Teachers-Tutors Training Experience at a Teacher Training School

¹Ana Cecilia Macías Esparza, ²Teresa de Jesús Cañedo Ortiz,
³Daniel Eudave Muñoz, ⁴Carlos Arteaga López

Resumen

En México, las Escuelas Normales, han incluido la tutoría como una alternativa para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y ayudar a contrarrestar las principales causas de rezago, abandono y baja eficiencia terminal, sin embargo, la formación de los profesores para esta función ha sido poco sistemática.

Ante esta situación, se diseñó un programa de formación de competencias tutoriales, siguiendo los lineamientos del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) y utilizando la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), como método para validar la propuesta formativa. Los resultados obtenidos dan evidencia de la promoción de aprendizajes significativos, pero deben mejorar algunas condiciones de los tutores para que logren una transferencia efectiva de los aprendizajes a su práctica cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Competencias tutoriales, Transferencia de aprendizajes, Formación de profesores.

Fecha recepción:22-09-2020

Fecha Aprobación: 05-10-2020

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Educación. acmacias@correo.uaa.mx

² Profesora-investigadora del Departamento de Educación. tjcanedo@correo.uaa.mx

³ Profesor-investigador del Departamento de Educación. deudave@correo.uaa.mx

⁴ Profesor-investigador del Departamento de Educación. carteaga@correo.uaa.mx

Correspondencia: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad 940, Col. Ciudad Universitaria. C.P. 20131 Aguascalientes, Ags. Tel: (449) 910 74 00 Ext. 57255

Abstract

The Mexican schools for teacher training have included tutoring as an alternative that allows the integral development of the students and to help counter the main causes of falling behind, drop out and low completion rate. However, the teacher's training for tutoring has not been systematic enough.

Due to this situation, a tutoring competences training program was designed, following the guidelines of the Model for the Development and Evaluation of Academic Competencies (M-DECA) and using the Systematization of Educational Experiences (SEE), as a method to validate the training proposal. The results obtained show evidence of the promotion of significant learning, but they must improve some conditions for the tutors in order for them to achieve an effective transfer of the learnings to their daily practice.

KEYWORDS: Tutorial competences, Teacher training, Transfer of learning.

1. LA NECESIDAD DE FORMAR TUTORES

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 favorecen el desarrollo integral de los estudiantes de pregrado y ayudan 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.

Moreno (2011) señala que “el tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia, así como interés por el desarrollo del sujeto como persona, como alumno y como futuro profesional” (p. 247). Los profesores tutores

conocen a sus estudiantes personal y académicamente y es deseable que trabajen colaborativamente para resolver problemas de aprendizaje de alumnos particulares (Delgado y Delgado, 2021).

Ante este panorama puede comprenderse la complejidad de la acción tutorial, ya que implica un servicio tanto preventivo como remedial para el seguimiento y ayuda al alumno, en un clima satisfactorio de relaciones interpersonales, que garantiza una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico, y que requiere por parte del tutor el dominio de diversas competencias de acuerdo con el tipo de tutoría a realizar. En estos términos la tutoría parece ser una función utópica, lejana a la realidad, y por ello pueden explicarse las diferentes rutas que han seguido las IES para su implementación (Romo, 2004, Romo, 2015). Sin embargo, a pesar de las diferentes concepciones y prácticas tutoriales de pregrado existentes en México, y en particular en las IES de Aguascalientes, en un número considerable de programas educativos la acción tutorial es una actividad que se ofrece de manera permanente y las Escuelas Normales⁵ no son una excepción, ya que a partir de la reforma curricular del 2012, han incluido la figura del tutor como un actor que debe brindar apoyo a los estudiantes, siguiendo en buena parte las líneas de acción sugeridas por la ANUIES. La actividad tutorial en las Escuelas Normales:

Tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentar su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal. Debe procurar la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una

⁵ En México, las Escuelas Normales son las encargadas de la formación de profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional. (SEP, 2012, p. 24)

En este sentido, las funciones y actividades que se esperan del tutor en la Educación Normal son: apoyo al desarrollo personal y académico del estudiante y Orientación profesional. La acción tutorial requiere necesariamente de un trabajo colegiado de los profesores-tutores y una estrecha vinculación con el resto de los profesores de la institución, el personal de apoyo (trabajadores sociales, psicólogos) y el personal directivo.

En el caso del Centro Regional de Educación Normal del Estado de Aguascalientes (CRENA), en los últimos años se han implementado distintas acciones tutoriales para brindar apoyo a los estudiantes, particularmente en el desarrollo de hábitos de estudio, pero fue hasta el año 2014 que se elaboró el Programa Institucional de Tutoría (PIT) y el Manual de Tutoría, con los cuales se buscó establecer lineamientos generales y brindar herramientas de apoyo a los profesores tutores.

Por otra parte, de acuerdo con el diagnóstico presentado en el PIT del CRENA, 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 sus funciones a la tutoría, correspondiéndoles la atención a un grupo reducido de estudiantes del semestre en el que imparten alguna asignatura. Las características de estos profesores-tutores son muy diversas en cuanto a tipo de contratación, interés y formación para ejercer esta función.

Sumado a lo anterior, se ha mencionado, ya que la implementación de los programas de tutoría adquiere rasgos diversos en distintos contextos y programas, y no hay definición conceptual suficientemente clara sobre el perfil y funciones del tutor. De acuerdo con Giner y Puigardeu (2008), el perfil como tutor se construye normalmente a través de la experiencia y, por tanto, hay una falta de profesionalización en esta función que puede poner en riesgo su ejercicio.

2. UN MODELO DE FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA

La amplitud de funciones que se le asignan al tutor y la cercanía que se espera mantenga con los estudiantes, requieren procesos formativos que le ayuden a desarrollar las competencias disciplinares (referentes al dominio de contenidos de las disciplinas que enseñan), docentes y personales, requeridas para impartir las sesiones de tutorías y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Parra, Cerezo, Parra y Flores, 2018).

Considerando que la tutoría es una actividad docente, su planificación requiere una selección correcta de los tutores, disposición de los tutores para formarse, un clima socioeducativo que estimule la reflexión y la colaboración y la realización de un diagnóstico de necesidades de los tutores (Aceves, Martínez y Barak, 2019; Barreras, Bujarón y Sánchez, 2014, Ceniz, Colunga y Ortiz, 2020), y de acuerdo con Céspedes (2015) para un proceso formativo se debe partir de la concepción del profesor como un sujeto que reflexiona, capaz de buscar soluciones y colaborar con otros; se debe considerar la experiencia tanto individual como colectiva, las necesidades, las motivaciones y el contexto.

Añadido a lo anterior, al hacer una revisión de los elementos que han resultado exitosos en algunas experiencias de formación de tutores (Barreras, et al., 2014; Delgado y Delgado, 2021; Moleiro y Torres, 2013, Sánchez, 2016; Castaño, Blanco y Asencio, 2011) encontramos las siguientes coincidencias: un diagnóstico de necesidades específicas de formación como punto de partida, la reflexión y autoevaluación tanto de las implicaciones del rol como de las acciones realizadas como estrategia que permea todo el proceso, el uso de métodos y técnicas activas que promueven el trabajo colaborativo, mecanismos de evaluación que priorizan la participación de los formados (autoevaluación y coevaluación) y una vinculación directa con la práctica, específicamente con la resolución de problemas cotidianos. Un modelo de formación que parece conjugar todos estos elementos es el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) (Guzmán et al., 2014), ya que 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 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)

Por todo lo anterior, se considera que el M-DECA es un modelo que puede ayudar a resolver las principales dificultades que se tienen en la implementación de tutoría y que en palabras de Castaño et al. (2011) son, entre otras: diferencias en la identificación de las obligaciones y responsabilidades del tutor, falta de conocimiento de técnicas de tutoría

grupales, problemas de comunicación entre alumno-profesor y desconocimiento de herramientas para facilitar el trabajo.

El M-DECA cuenta con cuatro componentes: conceptual, de formación, de evaluación y de investigación, los cuales se describen a continuación:

a) El componente conceptual es donde se sientan las bases que dan coherencia y estructura a los componentes restantes. Ésta 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, que permitan “*movilizar un conjunto de recursos cognitivos que involucra saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, entre otras, para resolver una situación compleja*”. (Guzmán, et al., 2014, pp. 24-25, cursivas en el original)

Desde este componente se atiende la necesidad de vincular la formación con la práctica, de manera que los participantes en el proceso desarrollen las aptitudes requeridas para resolver problemas de la vida cotidiana.

b) El componente de formación hace referencia al desarrollo de competencias. En el entendido de que en el caso de la mayoría de los profesores universitarios 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 dispositivo de formación que 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.

Este componente corresponde a las características metodológicas recomendadas para la formación de los profesores: el diálogo con otros, el trabajo colaborativo, la vinculación con la realidad a partir del análisis de situaciones y la propuesta de alternativas concretas, entre otras y responde a su vez a los elementos de la práctica reflexiva y la investigación- acción, que han probado su éxito en el mejoramiento de la práctica de los profesores.

c) El componente de evaluación proporciona los fundamentos y criterios para, como su nombre indica, 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, ya que se considera que a partir de ellos se puede inferir la competencia al enfrentar al sujeto a situaciones concretas y reales.

En este entendido y de acuerdo con Zabala y Arnau (2008) los principales instrumentos de evaluación a utilizar son: incidentes críticos, realizaciones o exhibiciones y portafolios. Los anteriores son instrumentos centrales en la evaluación de los programas formativos, pues abarcan una cuestión de integralidad que permite que los sujetos evaluados se den cuenta de una de las principales ideas de evaluación, que esto no es más que una práctica para mejorar y por tanto se resalta su poder para detonar la puesta en práctica de nuevas competencias y favorecer el aprendizaje, recalcando la generación de prácticas reflexivas a partir de su uso.

d) Respecto al componente de investigación, en el M-DECA se tienen tres etapas: formación, intervención e investigación; planteadas de esta manera, se destacan tres momentos básicos, correspondientes en primer lugar al período de reflexión entre

profesores y que concluye con el diseño de propuestas de intervención a ser desarrolladas en las aulas, siendo el segundo momento la puesta en acción de la propuesta educativa y finalmente la evaluación y la investigación de todo el proceso. Esta secuencia refleja el interés de dar cuenta de los resultados obtenidos desde el proceso formativo y hasta el nivel de su aplicación con los alumnos y sus efectos:

[E] “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 que se apoya”. (Guzmán et al., 2014, p. 51, cursivas en el original).

En este contexto, para atender esta necesidad de las IES y del CRENA en particular, y considerando las características del M-DECA se decidió hacer una adaptación del mismo para atender de manera particular la formación de tutores, por tanto, esta investigación tuvo como **objetivo diseñar** y validar un programa de formación de competencias tutoriales para profesores de educación superior, siguiendo los lineamientos del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA). Los objetivos específicos fueron:

- 1) identificar las competencias tutoriales que logran desarrollar los profesores participantes;
- 2) Sistematizar las acciones formativas más viables para el desarrollo de competencias tutoriales; y
- 3) Sistematizar los resultados obtenidos en la acción tutorial a partir del uso de las competencias desarrolladas.

3. MÉTODO: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (SEE), UN MÉTODO PARA INVESTIGAR Y VALIDAR EL PROCESO FORMATIVO.

En concordancia con el componente conceptual y sus fundamentos epistemológicos, el componente investigativo acompaña todo el proceso del M-DECA, aún desde antes de

realizar las actividades de formación de profesores, esto es, desde las actividades de sensibilización y preparación. Desde la definición de su sentido y orientación, va marcando la pauta de un tipo de investigación con carácter permanente, puesto que existe la necesidad de hacer una recuperación del sentido que los actores participantes en el proceso formativo dan a cada fase del mismo, así como el acopio de evidencias de distinta índole que se generan a lo largo del proceso. Esto nos va perfilando un tipo de investigación, por un lado, de carácter participativo y unido al proceso de intervención y por otro el de recuperación de la experiencia.

La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) “busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas” (Cendales, 2004, p. 93), en este sentido se vuelve una herramienta apropiada para dar cuenta del proceso formativo, recuperando, construyendo y reconstruyendo el sentido y significado de las prácticas, tanto en la etapa de formación de los profesores tutores como en el momento de la implementación de sus propuestas educativas (PAT) con sus alumnos.

3.1. Técnicas e instrumentos

El proceso de SEE implica un proceso metodológico meticuloso y múltiple. Este proceso requiere del registro de información de distinta naturaleza y procedente de diferentes fuentes, a partir de la cual se conforma la interpretación y reinterpretación de una realidad, en un análisis y reflexión permanentes. El proceso de SEE inicia desde el momento que se plantea una propuesta para la formación docente y la acompaña hasta su cierre y para este estudio se retoman las propuestas de evaluación de programas de Álvarez

et al. (2002); Chacón, Holgado, López y Sanduvete (2006) y Tejada et al. (2008) para determinar las categorías de sistematización y las técnicas e insumos para recuperar información (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías de sistematización y técnicas de obtención de información		
Categoría	Definición	Técnicas e insumos
Necesidades	Realizar una evaluación para identificar y priorizar las necesidades que se están presentando y que pueden ser atendidas por un programa educativo.	-Grupo focal con expertos -Opiniones de autoridades del CRENA
Diseño	Análisis de la propuesta del programa de formación; se valora su calidad técnica, la adecuación de las metas, objetivos y de las acciones formativas a las necesidades de los destinatarios y la idoneidad de los medios e instrumentos a utilizar. Se evalúa la coherencia interna del programa.	-Grupo focal con expertos -Opiniones de profesores- formadores en el grupo de Facebook
Implementación	Se efectúa a través de una retroalimentación continua, las dimensiones que se atienden son: la eficacia del programa para conseguir los objetivos de aprendizaje; la ejecución del programa, para informar de los aspectos que optimicen los resultados; el clima: aspectos de participación, interacción e interés del grupo y la calidad e idoneidad de los recursos e infraestructura.	-Evidencias en plataforma -Opiniones de profesores formadores
Aprendizajes	Determina el grado en que los participantes cambian actitudes, amplían conocimientos y/o mejoran habilidades como consecuencia de asistir a la acción formativa.	-Evidencias en plataforma -PAT derivado del curso -Opinión de profesores formados
Satisfacción	Información sobre las impresiones y percepciones de los participantes en una acción formativa, estableciendo en qué medida les ha gustado y cómo consideran que la formación puede resultarles útil.	-Cuestionario final para profesores formados -Opinión de autoridades del CRENA
Transferencia	Valora la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades desarrolladas en una acción formativa (evaluar cómo los participantes ponen en práctica los aprendizajes en el puesto de trabajo).	-Cuestionario de seguimiento para profesores formados
Impacto	Valorar los efectos producidos por la acción formativa en el contexto al que pertenecen los participantes. Se centra en las repercusiones de la acción en términos de respuesta a las necesidades de formación y de resolución de problemas.	-Cuestionario para alumnos -Opinión de autoridades del CRENA

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar la complejidad que tiene una evaluación de esta magnitud, ya que cada una de estas categorías comprende distintas dimensiones las cuales deben ser medidas con diferentes técnicas que permitan obtener información de todos los actores involucrados sobre los distintos momentos del proceso formativo.

Las dimensiones que corresponden a cada categoría son las siguientes:

- Necesidades: Existencia de la necesidad de formar tutores, adecuación del diagnóstico de necesidades y grado en que la experiencia formativa satisface dichas necesidades.
- Diseño: Adecuación de temas, actividades, secuencia de contenidos y modalidad del curso.
- Implementación: Actitud de los destinatarios, condiciones que afectaron la implementación, acontecimientos relevantes.
- Aprendizajes: Competencias que desarrollan los profesores-tutores.
- Satisfacción: Agrado con las actividades y contenidos, utilidad de lo aprendido, opinión sobre el desempeño de los formadores.
- Transferencia: Aplicación de lo aprendido en los PAT y en el trabajo de academia, uso de competencias desarrolladas en la práctica cotidiana.
- Impacto: Cambios percibidos en la acción tutorial, opinión sobre las acciones incorporadas y sus resultados.

3.2. Muestra

La experiencia formativa se diseñó en respuesta a una petición específica de los directivos del CRENA, quienes se encargaron de conformar los grupos e invitar de manera directa a los tutores, por tanto, se trató de una muestra intencional compuesta por 26 tutores, organizados en dos grupos de 13 personas cada uno. Es importante señalar que el curso fue completado por 19 de los 26 tutores.

3.3. Procedimiento

El estudio abarcó tres principales actividades: diseño, validación e implementación de la propuesta. De marzo a junio de 2016 se trabajó en el diseño curricular y el planteamiento teórico-metodológico del programa centrado en las acciones tutoriales del profesor del nivel superior. La validación de la propuesta se hizo a través de un grupo focal con expertos en julio de 2016 y la implementación del curso-taller para tutores se desarrolló en modalidad semipresencial con dos grupos distintos; la primera vez de agosto a octubre de 2016 y la segunda de marzo a mayo de 2017.

El programa diseñado siguió la secuencia recomendada por el M-DECA: iniciar con una situación problema o un caso buscando la recuperación de experiencias y conocimientos previos, para posteriormente comparar con elementos teóricos y desarrollar, en tríadas, distintos productos y evidencias. El curso estuvo compuesto por tres módulos: Competencias docentes y acción tutorial, Herramientas de apoyo a la acción tutorial, y Evaluación auténtica y diseño del Plan de Acción Tutorial (PAT), a partir de los cuales se pretendía desarrollar las siguientes competencias:

- Reconoce qué aspectos de su acción tutorial deben mejorarse y busca procesos y recursos que le apoyen.
- Traduce los lineamientos nacionales e institucionales en materia de tutoría en acciones y estrategias específicas.
- Elabora un PAT que atiende necesidades particulares de formación de un grupo de estudiantes vinculándolo con la formación profesional y lo enmarca dentro de un modelo tutorial específico.
- Trabaja colaborativamente con profesores, personal de apoyo y otros tutores.

Los contenidos incluidos en la propuesta se encuentran en la Tabla 2.

Módulos	Objetos de Estudio
Competencias docentes y Acción Tutorial	1. La acción tutorial como competencia docente 2. Tipos y modalidades de la acción tutorial

Herramientas de apoyo a la Acción Tutorial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento del Plan de Acción Tutorial 2. Herramientas de apoyo al Plan de Acción Tutorial 3. Materiales y recursos web para la Acción Tutorial
La evaluación auténtica y el diseño del Plan de Acción Tutorial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación Auténtica de la Acción Tutorial 2. Diseño del Plan de Acción Tutorial

Fuente: Elaboración propia

El producto final que se solicitó a los profesores como evidencia de aprendizaje fue un Plan de Acción Tutorial que considerara las características y condiciones de los estudiantes, de la institución y de ellos mismos en su función de tutores, y en el cual se recuperaran los elementos revisados en los distintos objetos de estudio, cumpliendo así con los principios de una evaluación auténtica.

3.4. Análisis de información

Para el análisis de la información se utilizaron, en el caso de los cuestionarios, medidas de estadística descriptiva, principalmente frecuencias, y en el caso de opiniones, evidencias y grupo focal, se utilizó el procedimiento básico de análisis cualitativo: reducción de datos, transformación de datos y verificación de conclusiones, identificando la información correspondiente a cada categoría y dimensión.

Dada la diversidad de técnicas e informantes, la triangulación es un proceso no sólo recomendado, sino fundamental en la evaluación de programas:

El hecho de recoger distinta información procedente de diferentes fuentes (documentos, observaciones, notas de campo, entrevistas, etc.) que pueden manifestar puntos de vista diferentes es también un aliciente y una obligación ética. En esta tesitura el investigador no tiene más remedio que profundizar en los datos contrastando la fidelidad (coherencia de los mismos, o buscando una evidente **contradicción**)” (Tejada et al. 2008, pág. 172).

Por tanto, en este estudio se trianguló la información proveniente de profesores-tutores, formadores, expertos, alumnos, autoridades del CRENA, así como de las evidencias de aprendizaje derivadas de la experiencia formativa.

4. RESULTADOS: APRENDIZAJES CONSTRUIDOS Y SU TRANSFERENCIA.

Las categorías de sistematización definidas en la Tabla 1 son los que se retoman con el objetivo de validar el diseño e implementación de un proceso de formación de tutores, sin embargo, para este artículo solo se retoman los resultados correspondientes a los aprendizajes y su transferencia.

4.1. Aprendizajes derivados de la experiencia formativa

De acuerdo con los resultados y evidencias de los dos grupos con los que se implementó el curso, se puede decir que hay indicio de que se lograron las competencias propuestas y de las que se ha hecho mención en párrafos previos. Respecto a la primera competencia: reconoce qué aspectos de su acción tutorial deben mejorarse y busca procesos y recursos que le apoyen, el Módulo 1 fue básico para propiciar la reflexión de los profesores sobre su función como tutores; el uso de casos resultó particularmente significativo, pues les permitió identificarse y favoreció la discusión sobre las tareas que corresponden a las tutores, además de que los llevó a hacer explícitos sus conocimientos sobre las características de los estudiantes. En palabras del profesor Arturo⁶:

“Es claro que Paula⁷ necesitará incursionar al menos en tres ámbitos: capacitación, experiencia personal y trabajo colegiado, para desarrollar diferentes competencias como tutora, además de que deberá encontrar un punto firme de partida en un Programa Institucional de Tutoría que le dé cauce a todas las actividades que desarrolle como tal” (Sesión presencial, 17 de agosto de 2016).

⁶ Se utilizan pseudónimos para mantener el anonimato de los participantes.

⁷ Nombre utilizado en el caso analizado.

En la viñeta anterior es evidente que el profesor, al analizar el caso, identifica qué necesita para poder desarrollarse como tutor, reconociendo la importancia de tener un Programa Institucional de Tutoría que guíe las acciones, lo cual se vincula con otra de las competencias que se propusieron, y que tiene que ver con la traducción de lineamientos institucionales en estrategias y acciones concretas.

Otro ejemplo en donde es muy claro que la profesora reconoce sus necesidades de formación es la siguiente figura:

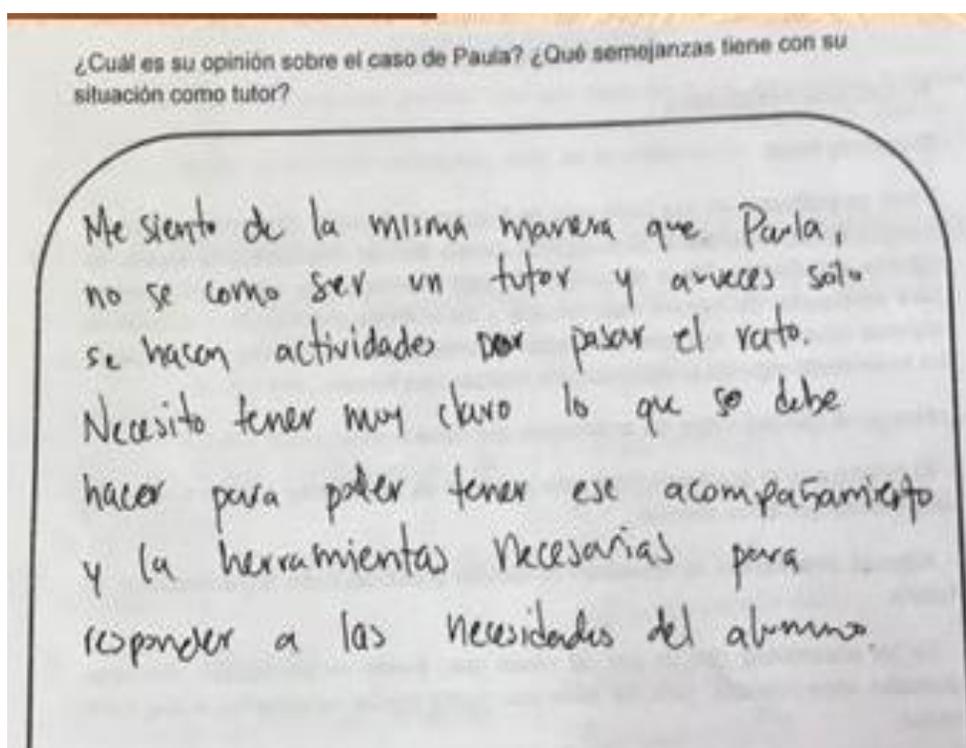


Figura 1. Reflexión sobre el caso de Paula. (Sesión presencial, 3 de marzo de 2017).

Los temas que resultaron más relevantes y novedosos para resolver esta necesidad manifiesta fueron las herramientas, tanto web como tradicionales, que se abordaron en el Módulo 2, así como la evaluación de la acción tutorial, tema revisado en el Módulo 3, ya que en palabras de la profesora Alejandra en la sesión de cierre "nunca habíamos evaluado la tutoría" pues si bien varios de los profesores son conocedores del tema, no se habían

precisado sus posibles usos en la acción tutorial. Los siguientes ejemplos nos muestran situaciones similares:

"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" (Mtra. Alejandra, comentario en foro, 2 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" (Mtra. Esperanza, comentario en foro, 22 de septiembre de 2016).

En los comentarios anteriores se puede observar cómo los profesores formados integran a su acción tutorial distintos tipos de evaluación, en un caso se habla de la evaluación diagnóstica, y en el otro de la autoevaluación, resaltando en ambos casos la conceptualización de la evaluación como una herramienta para que el estudiante tome conciencia y control sobre su propio proceso, lo cual es congruente con el enfoque de evaluación auténtica y con el modelo por competencias que están en la base de esta propuesta formativa. La comprensión que se logra sobre estos enfoques, se puede ver en la siguiente aportación.

"Leí con mucho interés su trabajo pues me parece que su contenido es importante. Subrayo la inclusión que 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". (Mtro. Arturo, comentario en foro, 23 de septiembre de 2016)

Así, 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, esto también es muy notorio en el caso de las 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". (Mtra. Laura, comentario en foro, 15 de septiembre de 2016)

Unido a lo anterior, los PAT elaborados como resultado del Módulo 3, fueron muy completos, dando así evidencia del desarrollo de la competencia respectiva. En el primer curso se organizaron en cuatro rubros: marco contextual, intenciones formativas, dispositivo de formación y dispositivo de evaluación (respondiendo a los elementos del M-DECA); y se incluyeron distintas actividades y especificaciones, así como supuestos teóricos abordados en el curso e instrumentos para la evaluación, conformando un PAT muy completo.

En el segundo curso, la mayoría de los PAT cuentan con los datos de identificación, parte de un diagnóstico del grupo donde se plantean elementos esenciales a seguir, y se deja en claro el propósito; su cronograma está estructurado y muy completo, ya que desglosa actividades, fechas y los recursos a utilizar y resalta la importancia que se le da a la evaluación. En este caso los PAT resultantes fueron más precisos y estructurados, y los elementos que se incluyeron son los que se establecen institucionalmente. La Figura 2 muestra un ejemplo.

Objetivo

Promover el desarrollo de estrategias de lectura a través del acompañamiento

Estrategias y Recursos	Productos y/o evidencias de aprendizaje	Mecanismos de Evaluación	Tiempo
<p>Actividad 1. Ideas principales, ideas secundarias y palabras clave.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera grupal leer y analizar qué es y cómo se identifica una idea principal, una idea secundaria y las palabras claves. • Individualmente leer un texto e identificar los aspectos mencionados anteriormente. • En plenaria analizar los resultados de la actividad y discutir semejanzas y diferencias. <p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayado de ideas principales. • Subrayado de ideas secundarias. • Listado de palabras clave 	Portafolio	100 min.
<p>Actividad 2. Mapa conceptual y Resumen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de una lectura grupal identificar los elementos claves de cómo elaborar un mapa conceptual y un resumen. • Retomar la información de la sesión anterior (listado de palabras clave) • Elaborar un mapa conceptual con las palabras clave. • Elaborar un resumen tomando como base el mapa conceptual. • Analizar en colectivo los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual • Resumen 	Portafolio	100 min.

Figura 2. PAT de la Mtra. Graciela. (Evidencia en foro, 5 de abril de 2017).

Como puede observarse, hubo diferencias entre los productos del primer y segundo curso, esto se debió en parte a los cambios que se hicieron en el diseño, para alinear la propuesta formativa a los lineamientos del PIT del CRENA, y con ello, coadyuvar a un mejor cumplimiento a la competencia: traduce los lineamientos nacionales e institucionales en materia de tutoría en acciones y estrategias específicas, que se había descuidado un poco en la primera emisión del curso.

Es importante señalar que, con el segundo grupo, esta alineación se buscó desde los primeros objetos de estudio (OE) y así quedó evidencia en los productos presentados en el OE2, del Módulo 2, donde, después de reflexionar sobre el PAT que estaban usando en ese momento, hicieron propuestas para modificar las sesiones planeadas, como resultado lograron una mayor estructuración de las mismas e incorporaron datos esenciales retomados del PIT tales como la inclusión de un diagnóstico y una evaluación final de la

acción tutorial y el uso de los expedientes para que sea una herramienta para conocer un poco más de la situación de los alumnos.

Valoración de mi PAT

Atendiendo a las reflexiones que se han planteado y a mis propias aportaciones, reconozco que cuento con la primera cualidad de un tutor debe de ser la disposición, sin embargo en alguna ocasión me vi envuelta en una situación como la de Paco, por eso hago las siguientes recomendaciones dirigidas a quien se encuentre en situación primeriza como tutor:

1. Leer el diagnóstico del tutor anterior, actualizarlo y de manera individual identificar los casos que más necesiten apoyo ya sea académico o personal, en caso de ser muy desafiante la situación, buscar una posible canalización.
2. Consultar con control escolar las listas de calificaciones, para poder actualizar el diagnóstico, revisar expedientes, realizar entrevistas personales y encuestas grupales, para poder identificar, necesidades, preferencias y situaciones que necesiten de atención personalizada.
3. Existen un sinnúmero de dinámicas de integración, por lo que sería bueno, después de hacer el diagnóstico ver cuáles son las más apropiadas para poder continuar con las entrevistas y las encuestas.

Atendiendo a la lectura de “estrategias y recursos para la acción tutorial”, considero que los formatos para recabar información sobre los alumnos que se presentan en la parte 1, considerada al inicio de los estudios es muy completa, tenemos un instrumento que recaba información de manera general, sería bueno implementar los que son más específicos como los de adaptación al nuevo contexto, ya que por lo general nos preocupamos por como vienen mas no por cómo se han adaptado.

En cuanto a la parte 2, durante los estudios, se le da seguimiento al desempeño académico de las y los estudiantes desde control escolar, pero sería significativo hacerlo desde el departamento de tutorías con algunos de los instrumentos que se presentan en este apartado, además para el expediente personal del alumno sería excelente rescatar información por medio del cuestionario sobre enfoques de aprendizaje. En cuanto al conocimiento personal de habilidades, competencias y destrezas, sería razonable aplicarlo no cada semestre sino cada inicio de ciclo y al final de la carrera para que el alumno tutorado tenga la oportunidad de ver los cambios desde su propia perspectiva, que además no va a ser información reportada por nadie más que él.

Para cerrar con esta lectura, la parte 3, que se considera al final de los estudios, puedo rescatar que la labor de tutoría no se da muy bien en este sentido, está el programa de seguimiento a egresados, pero sería importante cerrar esta etapa con tutoría que los ayude a concluir este ciclo satisfactoriamente, y el instrumento de “mi potencial como profesional novel” podría dar un panorama general al estudiante, el tutor y la institución del estatus en el que se encuentra.

En cuanto al archivo de formato para realizar un expediente de tutorías, en el CRENA lo llevamos a cabo de manera similar, aunque el que proponen es más completo, por alguna razón no se le da la importancia que se merece, se llena el formato en primer semestre pero en los semestre

Figura 3. Producto final OE2, Módulo 2, Mtra. Jeanete.
(Evidencia en plataforma, 15 de marzo de 2017)

En el ejemplo anterior (Figura 3), puede observarse cómo la maestra propone modificaciones al PAT a partir tanto de lo revisado en el curso como de fuentes institucionales (subrayado en la imagen), alineando así su propuesta a los componentes solicitados en el PIT.

Para cerrar esta categoría de análisis, es importante señalar que la estructura y modalidad del programa formativo fortaleció la construcción de relaciones colaborativas y favoreció aprendizajes no planeados como el uso de la plataforma Moodle, como se muestra en los siguientes párrafos.

En cuanto a la modalidad del curso, el trabajo en plataforma sirvió de modelaje para posibles usos en su acción tutorial y docente cotidiana, lo cual se corroboró en las sesiones 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", e incluso los llevó a pensar en estrategias institucionales para su incorporación, como puede apreciarse en el siguiente comentario de la Mtra. Gladys, quien es la responsable del PIT en el CRENA:

“Las consideraciones que ustedes hacen con relación al uso de las plataformas, me parece, que sí requieren de nuestra atención y reflexión al respecto. En cuanto al soporte tecnológico que debe tener la institución, me parece que es indispensable y si no se tiene al 100 %, creo que es importante decidirse a utilizar lo que se tenga, organizándose de tal manera, que todos los participantes en el programa tengan acceso a estos recursos. También estoy de acuerdo con ustedes al hablar de una capacitación a los docentes tutores, ya que a muchos de nosotros se nos dificulta utilizar estos recursos y en muchos de los casos no sabemos cómo hacerlo" (Mtra. Gladys, comentario en foro, 19 de septiembre de 2016).

Respecto al trabajo colaborativo, para los profesores fue muy significativo tener un espacio que favoreciera el diálogo, que les permitiera socializar sus experiencias y saber que otros profesores comparten sus preocupaciones:

“La sesión fue interesante, pues como docentes en ocasiones nos sentimos aislados cuando hablamos de tutoría, considera que las situaciones problemáticas que presenta es que no todos quieren participar en el programa de tutorías, realizando un trabajo poco adecuado, dejando secuelas en los alumnos, pues cuando

son asignados con alguien comprometido, ya no responden como debería”. (Mtra. Jeanete, reflexión sobre sesión presencial del 3 de marzo de 2017)

“Siempre es favorable actualizarse, y en este caso el hecho de tener la oportunidad de compartir experiencias con mis compañeros del CRENA en temas relacionados con la tutoría fue muy enriquecedor, además una oportunidad de aprender sobre lo que se ha realizado para dar un seguimiento sobre los avances que se han tenido en nuestra institución en relación a lo que se ha hecho, lo que se está haciendo y lo que se pretende hacer para mejorar institucionalmente, pero sobre todo mejorar mi participación como tutora” (Mtra. Graciela, reflexión sobre sesión presencial del 3 de marzo de 2017)

Como puede observarse ambos comentarios hacen referencia a la misma sesión presencial, lo cual nos lleva a pensar en las recomendaciones que hacen los profesores para incrementar el número de estas sesiones, puesto que según su experiencia y la evidencia que se tiene, es en este tipo de encuentros en donde mayor oportunidad se tiene de dialogar y reflexionar en conjunto sobre las necesidades y alternativas para mejorar.

4.2. Transferencia de aprendizajes a la acción tutorial cotidiana.

La transferencia hace referencia a cómo las personas ponen en práctica, en su trabajo cotidiano, lo aprendido durante una experiencia formativa, y en este caso, para evaluar este punto se aplicó, durante el semestre enero-junio de 2018⁸ un cuestionario a los profesores compuesto por dos secciones, la primera conformada por una lista de cotejo en donde se preguntaba sobre los elementos del Plan de Acción Tutorial (PAT) que estaban utilizando, elementos que eran congruentes con los temas revisados en los OE del curso; la segunda sección incluía algunas preguntas abiertas para indagar sobre los cambios realizados en la Acción Tutorial que los profesores atribuyen al curso tomado. El

⁸ Se consideró prudente dejar pasar unos meses entre el término del curso y la aplicación del cuestionario, para ver cuáles aprendizajes habían permanecido y se habían utilizado.

cuestionario lo contestaron 13 profesores de los 19 que concluyeron la experiencia formativa, 9 del primer grupo y 4 del segundo y sus respuestas se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Respuestas de los profesores formados al cuestionario de seguimiento.		
Mi PAT actual contiene los siguientes elementos y características:	Sí	No
Información inicial		
Datos generales de los alumnos (edad, sexo, etc.)	12	1
Antecedentes académicos de los alumnos	10	3
Condición actual de los alumnos (académica, económica, de relación)	12	1
Diagnóstico		
Se identifican las necesidades e intereses de los alumnos	12	1
Se establece la situación prioritaria a atender	13	0
Objetivo		
El objetivo se presenta claramente redactado	13	0
Es congruente con la situación detectada	13	0
Se inscribe en el marco del PIT (Programa Institucional de Tutoría)	13	0
Es factible y medible	11	2
Estrategias		
Son congruentes con el objetivo	13	0
Son adecuadas para los alumnos a atender	13	0
Incluyen recursos tradicionales	13	0
Incluyen recursos en línea	4	9
Mecanismos de evaluación		
Incluye formas para verificar el logro del objetivo del PAT	8	5
Se contempla la evaluación del desempeño del tutor	7	6
Se indaga sobre la satisfacción de los alumnos con respecto a las actividades realizadas	12	1
Se evalúa la utilidad de las distintas estrategias y recursos	7	6
Programación		
Se programan fechas de implementación	13	0
El tiempo que se dedica al PAT es suficiente	5	8
Se distribuyen las sesiones a lo largo del semestre	13	0
Se planea cada sesión considerando el tiempo y recursos disponibles	13	0

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo informado por los profesores, el PAT que utilizaban en el momento de contestar el cuestionario incluía la mayoría de los elementos básicos de la planeación: establecimiento de un objetivo, determinación de estrategias adecuadas, programación de actividades, todo a partir de un diagnóstico de necesidades del grupo, siendo las áreas a fortalecer los mecanismos de evaluación, la incorporación de recursos en línea y el tiempo dedicado al PAT.

Al ser cuestionados sobre cuáles de estos elementos habían incorporado a su PAT a partir del curso, sobresale la inclusión de un diagnóstico de los estudiantes como punto de

partida para el establecimiento de los objetivos y estrategias: “se tomó en cuenta la condición actual de los alumnos en el aspecto académico, con el propósito de orientarlos sobre algunas estrategias de estudio que sea pertinente que desarrollen” (Mtro. Martín, cuestionario de seguimiento). La mención de este aspecto la hacen otros 5 profesores y es una evidencia de que se ha logrado transferir la competencia que señala: *Elabora un PAT que atiende necesidades particulares de formación.*

Lo anterior, es congruente con los cambios que los profesores identifican en sus conocimientos, habilidades y actitudes, donde señalan una mayor sistematización en sus planeaciones para que estas respondan a necesidades reales, de igual manera señalan que ha mejorado su habilidad de escucha, de trabajo colegiado y su capacidad para mejorar la dinámica del grupo, pero sin duda el principal cambio se da en las actitudes, pues 10 de los profesores que contestaron el cuestionario señalan tener mayor conciencia de su función como tutor, lo que los ha llevado a tener mayor compromiso con la tarea y con los alumnos, un ejemplo de ello son las siguientes viñetas: “se ha asumido la responsabilidad de la tutoría con más conciencia. He mejorado en el entendimiento de mi función y la necesidad de planear mi intervención” (Mtra. Carmen, cuestionario de seguimiento); “los efectos se han notado más en mí; puesto que la motivación intrínseca mueve el sentido de compromiso a presentar cada vez un mejor proyecto” (Mtra. Esperanza, cuestionario de seguimiento).

Otro efecto que ha sido percibido por algunos de los profesores ha sido la mejora del trabajo colegiado, pues desde las academias se han compartido las experiencias y aprendizajes para lograr una mejor acción tutorial, señal de que se ha logrado transferir la competencia: *Trabaja colaborativamente con profesores, personal de apoyo y otros tutores.*

Respecto a los mecanismos de evaluación y los recursos en línea, que son los que menos tutores incluían en sus PAT, llama la atención que son justo estos temas los que los profesores reconocieron como principales aprendizajes del curso, sin embargo, la transferencia a la actividad de tutoría no se dio de la manera esperada, lo cual podría explicarse por la novedad que esto representa para ellos, y por tanto, requieren más tiempo para apropiarse de estos contenidos y encontrar la mejor manera de implementarlos, tiempo del que no disponen, de acuerdo a sus propias respuestas sobre las dificultades que han tenido para implementar la acción tutorial; sin embargo, dentro de sus intenciones permanece la incorporación de recursos tecnológicos en el corto plazo, así como el deseo de contar con un mayor número de sesiones con sus tutorados y poder dedicar más tiempo a la planeación e implementación de la tutoría.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados se puede concluir que, aun cuando existen algunos aspectos a mejorar, se logró adaptar de manera satisfactoria el M-DECA a la formación de tutores, puesto que hay evidencias del desarrollo de las competencias tutoriales propuestas: por un lado, reconocen aspectos que puede mejorar no sólo de su acción tutorial, si no de su labor como docentes en general; por otro lado, aprenden unos de otros, lo que es a la vez la base y la consecuencia del trabajo colaborativo y finalmente identificaron la forma de incorporar estas herramientas en el PAT que entregaron como producto final, ya que 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, además de enmarcarlo dentro de los lineamientos establecidos en el PIT.

En este sentido puede decirse que la experiencia formativa tuvo como resultado aprendizajes significativos para los profesores, y si bien no hubo una calificación como

resultado del mismo, los únicos profesores que no acreditaron fueron aquellos que por falta de tiempo no pudieron concluir las actividades. Estos logros se dieron a partir de la toma de conciencia de las necesidades formativas, la reflexión y el trabajo colaborativo, reconociéndose como estrategias pertinentes la presentación de casos para la activación de conocimientos y experiencias previas y la promoción del diálogo entre los participantes, coincidiendo con los factores de éxito señalados por otros formadores de tutores (Moleiro y Torres, 2013, Barreras et al., 2014; Sánchez, 2016; Castaño et al. 2011).

Es importante resaltar la toma de conciencia sobre lo que implica ser tutor lograda por los profesores formados, ya que durante el primer módulo llegaron a la conclusión de que el profesor-tutor debe conocer a sus alumnos, mostrarse interesado y empático con ellos, además de tener habilidades sociales y de docencia para poder interactuar con alumnos cada vez más heterogéneos en cuanto a aspectos socioculturales, preferencias sexuales, nivel de desempeño académico e interés por la profesión. Esta conclusión cobra importancia, pues de acuerdo con estudios previos (Macías y Valdés, 2014) para que se dé un cambio en la práctica de los profesores, primero se necesita un cambio en la percepción del propio rol, en este sentido, este cambio es un buen inicio para ejercer la tutoría de manera más eficaz; por otra parte, es evidencia de que con este módulo se dio respuesta a una de las principales dificultades que de acuerdo con Castaño et al. (2011) se tienen en la implementación de la tutoría: diferencias en la identificación de las obligaciones y responsabilidades del tutor.

Asimismo, hay algunos indicios de que la acción tutorial ha mejorado su eficacia, puesto que los tutores indican que entre los efectos que ven a partir de los cambios hechos en su acción, sobresalen un mayor entusiasmo de los alumnos al asistir a la sesión de tutoría y algunos tutores hablan de que los alumnos han logrado desarrollar competencias

referentes a estrategias de aprendizaje, lo anterior lo atribuyen a que ahora los alumnos le encuentran más sentido a la tutoría y se sienten más acompañados. Este hecho cobra relevancia, ya que responde a las expectativas que los estudiantes tienen sobre sus tutores y que fueron reportadas en el estudio realizado por Macías, Eudave y Carvajal (2016), en el 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.

Otro hallazgo importante es la dificultad que encuentran varios de los profesores para transferir los aprendizajes a su práctica cotidiana, ya que en las condiciones en las que se encuentran impide el diseño e implementación de acciones que incluyan los nuevos conocimientos y habilidades aprendidas.

De esta manera, la falta de tiempo es un obstáculo importante para el adecuado funcionamiento de la acción tutorial y corresponde a las autoridades de la institución tomar cartas en el asunto, igualmente los profesores señalan otras condiciones institucionales que afectan su desempeño como tutores, entre ellas la falta de acceso a recursos tecnológicos, las políticas de designación de tutores que impiden un seguimiento longitudinal, y las frecuentes suspensiones de actividades para que las alumnas asistan a distintos eventos (celebraciones por aniversario de la institución, concurso de rondas infantiles, etc.), lo que imposibilita la implementación de las sesiones programadas. De acuerdo con Macías y Valdés (2014) para que la transformación de la práctica de los profesores, en este caso tutores, se consolide se requieren tres tipos de mediaciones: la de un instructor que brinde elementos y ambientes para la construcción de aprendizajes significativos; la de los pares, ya que al compartir las experiencias y planes con otros profesores se genera una dinámica

de acompañamiento y cambio continuo; y la de la institución, al proveer las condiciones necesarias para la implementación de los cambios; al parecer esta última mediación no se está cumpliendo del todo.

Es importante considerar este aspecto para que en futuras experiencias trabajen de manera conjunta formadores y autoridades de la institución para garantizar las condiciones mínimas necesarias para lograr una verdadera transformación de la acción tutorial.

Finalmente, debe resaltarse que los resultados positivos se lograron gracias al compromiso tanto de los profesores-tutores participantes, como de las autoridades del CRENA, quienes demostraron interés y dedicación respecto a la acción tutorial, pero surge la duda de si este proceso formativo impactará en la situación de los alumnos, favoreciendo una formación más equitativa y pertinente, y si tendría resultados similares con profesores con un perfil y contexto diferente.

REFERENCIAS

- Aceves, Y., Martínez, Y., y Barak, M. (2019). Necesidades formativas en tutores universitarios del área de psicología. *Revista Espacios* 40(26), 23-39.
- Álvarez, V., García, E. Gil, J. Martínez, P., Romero, S. y Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: Editorial EOS, pp. 193-219.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. 2ª Ed.

- Barreras, O., Bujardón A. y Sánchez J. (2014). Estrategia educativa para fortalecer la formación humanista de tutores de la carrera de Medicina. *Humanidades Médicas*, 14(1), 48-66.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea ediciones
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, A., & Asensio Castañeda, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103> .
- Cendales, L. (2004). Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes* (57), 92-113.
- Ceniz, L. Colunga, S. y Ortiz, R. (2020). Profesionalización de la función orientadora del tutor en la Educación Superior. Roca. *Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 16, 897-908. Recuperado de: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1807> .
- Centro Regional de Educación Normal de Aguascaliente (2014). *Programa Institucional de Tutoría*. Aguascalientes: CRENA.
- Céspedes, C. (2015). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un Programa de Formación de Profesores Tutores de Prácticum de Centro Escolar, en la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad Chilena*. Tesis inédita del Doctorado Educación y Sociedad. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Chacón, Holgado, López y Sanduvete (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Delgado, M. y Delgado M. (2021). Prácticas docentes (remotas) como prácticas de acompañamiento en primer año de la formación docente inicial, en tiempos inéditos. *Praxis Educativa*, 25 (1) 1-12. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4981> .
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE-UB, Horsori Editorial.
- Guzmán, I., Marín R. y Inciarte A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación de competencias*. Maracaibo: Astro Data S. A.
- Macías, A., Eudave, D., y Carvajal, M. (2016). Tutoría y desarrollo de competencias académicas básicas. Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios. Informe Parcial del Proyecto PIE 15-1. Aguascalientes: UAA.
- Macías, A. y Valdés, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior: de enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, (43), 1-13.
- Molerio, L. y Torres J. A. (2013). Metodología para el perfeccionamiento de los tutores de formación de los estudiantes de pregrado. *Edumecentro* 5 (2), 103-115. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000200011&lng=es&tlng=es .

- Moreno T. El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. En Ducoing P. (coord) (2011): *Tutoría y mediación I*. (pp. 233-256) México: UNAM- ISUE.
- Parra, P., Cerezo, B. Parra, D. y Flores, M. (2018). Estudio teórico del proceso de tutoría psicopedagógica en la educación superior. *Revista Científica Ciencia y Tecnología* 18(19). Disponible en: <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i19.197> .
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Romo, A. (coord.) (2015). *Prácticas tutoriales, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Sánchez, M. (2016). Formación de tutores como Estrategia para mejorar el rendimiento Académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica en Psicología*, 4(12), 56-68. Disponible en: <http://integracionacademica.org/attachments/article/141/05%20Formacion%20Tutores%20-%20MLSanchez.pdf> .
- Secretaría de Educación Pública (20 de agosto de 2012). *Acuerdo No. 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*, México: Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navío, A., y Ruiz C. (2008). Implicaciones de la Evaluación de Impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón* 60 (1), 163-185.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.