

UNIVERSIDAD DE SONORA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación

La tutoría como estrategia institucional: Implicación,
aplicación y efecto de propuestas alternativas



TESIS

Que para obtener el Título de:
Licenciado en Psicología

Presenta:

Ángel de Jesús Ángulo Moreno

Directora de Tesis:

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Asesores:

Dr. Julio Agustín Varela Barraza

Lic. Benjamín Alonso Barraza Celaya

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

M.A. Abelardo Domínguez Mejía

Jefe del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación

Universidad de Sonora,

PRESENTE.

Por medio de la presente nos permitimos informarle que el trabajo de titulación: "La tutoría como estrategia institucional: Implicación, aplicación y efectos de propuestas alternativas" del alumno Angel de Jesus Angulo Moreno con el expediente 209208634 egresado de la licenciatura en Psicología, cumple con los requisitos teóricos y metodológicos para ser sustentado en examen profesional, por lo anterior se autoriza que se le asigne fecha para la realización del mismo.

Sin más por el momento quedamos a su disposición para cualquier aclaración.




Dra. Blanca Aurelia Valenzuela



Dr. Julio Agustín Varela Barraza



Lic. Benjamín Alonso Barraza Celaya



Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Dedicatorias

A mi familia, que cada uno de ustedes contribuyó en mi formación, pero en especial a mis abuelos Fernando y Rosario por haberme dado tanto cariño y mis hermanos Osmara, Grecia y Carlos, sus sonrisas y abrazos son la energía que me impulsa.

A mis amigos que me acompañaron y ayudaron durante la licenciatura, por los momentos divertidos, por los momentos en los que la seriedad y la carga de trabajo me apagó pero en esos momentos ustedes se encargaron de hacerme sonreír.

A todos los estudiantes que participaron en los proyectos de tutorías como tutores y tutorados, pero en especial a José, Gibran y Neyved, mis primeros alumnitos.

A Rosalba y Alejandro, ustedes me hicieron recordar por que de los estudios dentro de tutorías. A Ramón que siempre me refuerza a ver el lado divertido de las cosas. A Gustavo que siempre me apoyó y me guió en todo este tiempo.

A mis viejos amigos Erika, Andrea, Joaquin, Sonia, Karen, Poulette, Carolina, Marlen, Omar, Addan, Paulina, Cesar, Usiel, Beatriz, Angel y muchos más, que con ustedes pasé de los mejores momentos.

Pero en especial está dedicado a todas aquellas personas que aportaron algo para que este trabajo concluyera.

Agradecimientos

A Blanca Valenzuela por acompañarme y apoyarme en este proceso, pero sobre todo por impulsarme a sacar lo mejor de mí.

A Julio Varela, a quien le estaré infinitamente agradecido por destinar con tanta amabilidad de su tiempo y apoyo, sin usted no se hubiera logrado tanta claridad.

A Benjamín Barraza por sus consejos, regaños y motivaciones desde el inicio de los proyectos.

A Manuela Guillén por su entusiasmo, su apoyo, pero sobre todo por haberme recibido siempre con una sonrisa que contagia.

A Claudio Carpio, que aun cuando no fue formalmente dictaminador de esta tesis contribuyó directamente en aspectos esenciales de este documento.

Gracias por todo su apoyo, pero sobre todo gracias por creer en mi.

“El espíritu científico es pues “un modo de ser y de estar en el mundo” que nos protege contra toda forma de manipulación” (p. 38) Steve Freixa. 2011. Claudio Carpio. Investigación, formación, y practicas Psicológicas.

“Por definición, el ser humano está dotado de libre albedrio, y puede elegir entre el bien y el mal. Si solo puede actuar bien o solo puede actuar mal, no será más que una naranja mecánica, lo que quiere decir que en apariencia será un hermoso organismo con color y zumo, pero de hecho no ser más que un juguete mecánico al que Dios o el Diablo (o el Todopoderoso Estado, ya que está sustituyéndolos a los dos) le darán cuerda. Es tan inhumano ser totalmente bueno o totalmente malvado. Lo importante es la acción moral”. (p.11) Anthony Burgess. 2003. La naranja mecánica.

ÍNDICE

Resumen	x
CAPÍTULO I	11
I.1 Introducción	11
I.2 Objetivos	14
I.3 Justificación y utilidad de la propuesta.....	15
CAPÍTULO II	17
II.1 Introducción al programa de Tutorías en la Universidad de Sonora	17
II.2 Análisis, evaluación y sugerencias al Programa Institucional de Tutorías ...	26
CAPÍTULO III	37
III.1 Contexto de interacción didáctica y desempeños académicos en la tutoría	37
III.2. Plan de estudios y diseño curricular	38
III.3 Interacción didáctica	40
III.4 Discurso didáctico.....	42
III.5 El aprendiz.....	45
III.6 El agente enseñante	48
III.7 Evaluación de desempeños del estudiante.....	51
CAPÍTULO IV	55
IV.1 Consideraciones metodológicas.....	55
IV.2 Método del Estudio 1	56
IV.2.1 Participantes	56
IV.2.2 Diseño cuasi experimental.....	57
IV.2.3 Instrumentos	59

IV.2.4 Escenario	60
IV.3 Método del Estudio 2: Estudio de caso	60
IV.3.1 Participantes	60
IV.3.2 Instrumento	60
IV.4 Resultados del Estudio 1	61
IV.5 Resultados del Estudio 2	72
CAPÍTULO V	81
V.1 Discusión de los resultados	81
V.2 La tutoría como programa institucional	81
V.3 La docencia en relación a la tutoría	83
V.4 La tutoría de pares	84
V.5 La tutoría como interacción	86
Referencias	91
Anexos	96
Anexo 1. Definición y modos de Tutoría	96
Anexo 2. Evaluación Pre-Test y Post-Test del Estudio 1	98
Anexo 3. Evaluación 2 del Estudio 1	99
Anexo 4. Evaluación 3 del Estudio 1	100
Anexo 5. Evaluación Pre-Test y Post-Test del Estudio 2	101
Anexo 6. Evaluación 2 del Estudio 2	102
Anexo 7. Evaluación 3 del Estudio 2	103

Índice de tablas

Tabla 1. Contraste de cifras de la base de datos del PIT y los datos proporcionados por tutores.....	30
Tabla 2. Competencias profesionales y desempeños que implica la aptitud en los niveles funcionales.....	47
Tabla 3. Nivel de desempeño y condición de enseñanza.....	50
Tabla 4. Consideraciones sobre la evaluación y las relaciones con los elementos de la interacción didáctica.....	52
Tabla 5. Tipo de evaluación por nivel funcional.....	54
Tabla 6. Distribución de los participantes del Estudio 1 por grupo.....	56
Tabla 7. Esquema del diseño cuasi experimental del Estudio 1.....	58
Tabla 8. Ocurrencia de tutorías por grupo experimental y modalidad.....	61
Tabla 9. Elementos identificados como condicionales a la calidad de tutoría.....	69
Tabla 10. Categorización del desempeño docente registrado en las tutorías.....	72
Tabla 11. Resultados del desempeño del tutor por tutoría.....	73
Tabla 12. Categorización de los elementos que configuraron el discurso didáctico en cada una de las cuatro tutorías presenciales.....	77

Índice de Figuras

Figura 1. Representación gráfica del proceso ideal de selección de tutorados.....	23
Figura 2. Representación gráfica de los factores que regulan el rendimiento académico.....	24
Figura 3. Modelo de interacciones didácticas.....	41
Figura 4. Resultados del cumplimiento de criterios de tarea por modalidad.....	62

Figura 5. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea del modo en línea	64
Figura 6. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea del modo presencial .	65
Figura 7. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en la tutoría grupal ...	66
Figura 8. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en el grupo con tutores pares	67
Figura 9. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en el grupo control ...	68
Figura 10. Categorización y frecuencia de los elementos que configuraron el discurso didáctico en todas las tutorías.....	76
Figura 11. Ejemplo del orden en el que se estructuró el discurso didáctico en la primera sesión de tutoría.....	77
Figura 12. Porcentaje del criterio de logro cumplido en las evaluaciones por cada participante.....	79
Figura 13. Porcentaje de los criterios de logro cumplidos por participante y evaluación	80
Figura 14. Propuesta de orden y elementos que configuran una tutoría	88

Resumen

Con la finalidad de contextualizar los elementos que configuran las tutorías se realizaron dos estudios, el primero con el objetivo de evaluar los efectos de las modalidades de ocurrencia de la tutoría en el desempeño académico de los estudiantes y el segundo con el objetivo evaluar el desarrollo de competencias disciplinares y de didácticas, caracterizar el discurso didáctico del tutor y su relación con el desarrollo de competencias disciplinares del tutorado

Para la evaluación de desempeños académicos se utilizaron pruebas a criterio y para evaluar el desempeño didáctico se utilizaron registros y grabaciones de las tutorías impartidas. Los resultados exponen las limitaciones bajo las que se encuentran las tutorías y el programa institucional, en este sentido, se hacen sugerencias para aumentar la influencia de las tutorías en el desempeño académico de los estudiantes y mejorar la calidad del funcionamiento del programa.

CAPÍTULO I

I.1 Introducción

Una de las problemáticas más importantes de la educación en México es el rezago educativo ya que existe una tendencia al abandono escolar. En promedio, de cada cien estudiantes que ingresan a educación primaria, solamente la mitad termina la educación media superior, veintiuno egresan de una institución de educación universitaria, solo trece se titulan (Tuirán, 2011).

A nivel de la educación superior, las instituciones enfrentan retos importantes para reducir el rezago que se produce dentro de ellas y para asegurar la calidad educativa. Entre estos retos, se encuentra la creciente demanda de nuevo ingreso a las instituciones universitarias, lo que ha hecho necesario tener que elevar la oferta de programas educativos, las modalidades y la cantidad de alumnos que ingresan a licenciaturas u otros niveles de educación superior. Precisamente la matrícula de educación superior ha crecido no solo en los programas impartidos bajo la modalidad escolarizada, sino también en la no presencial (Tuirán, 2011).

El aumento de la oferta educativa y la matrícula creciente, han generado algunas dificultades que conllevan a variaciones de la calidad en los procesos institucionales, en la calidad de desempeño del docente o de los estudiantes, entre otros elementos que de la estructura y funcionamiento institucional. En relación a los estudiantes, Borja (2010) refiere que la mayoría de los jóvenes que son aceptados en las instituciones, no cumplen con los perfiles de ingreso de la carrera o habiendo reprobado el examen de admisión.

Borja (2010) además indica que debido a que los índices de reprobación y deserción siguen en aumento, y en virtud de que la matrícula universitaria es cada vez mayor, se ha hecho evidente la necesidad de poner en marcha programas extraordinarios que resuelvan lo que la docencia no ha podido cubrir. Las políticas o reformas educativas de la educación superior regularmente van dirigidas para elevar o mantener el desempeño de los estudiantes -llámese becas, descuentos, apoyos, programas institucionales, actualizaciones de planes de estudio por mencionar algunas- pero tales estrategias son enfocadas en algunos casos para cubrir criterios de corte administrativos, sin tomar en cuenta las competencias de los estudiantes o la funcionalidad de la estrategia que se implementa al igual que las evaluaciones que responden a cuestiones administrativas y no de su función.

Una muestra del caso anterior es la propuesta de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la implementación de los programas de tutoría en México. Como antecedente de estos programas, Pablo Latapí en el año de 1988 elaboró un documento en el que esbozó como podría funcionar un sistema de tutorías generalizado, indicando que no se trataba de una propuesta formal que perfila todo lo que involucra un programa de tutorías institucionalizado; ahora para 2014 se tienen ya más de once años con programas institucionales de tutoría operando en universidades de toda la república mexicana y que se rigen por los lineamientos que propone la ANUIES. Resulta relevante destacar que esta organización retoma de modo literal el esbozo desarrollado por Latapí, y al no tratarse de un una propuesta formal que profile el hacer de los agentes involucrados en los programas de tutoría así como la cualidad de la tutoría en tanto programa y evento didáctico, nos encontramos ante una

fundamento inacabado que se necesita revisar y complementar con miras a mejorar los esfuerzos de las instituciones para implementar y operar programas de tutoría efectivos.

Una mirada a la implementación de los programas de tutoría lleva a reconocer que se ha invertido de manera importante en infraestructura y recursos humanos para cumplir con el objetivo de elevar la calidad del desempeño de los estudiantes, sin embargo se observa también que algunas acciones solo se aplicaron para seguir la tendencia-requisito a nivel nacional. Es de notarse que la evaluación de los programas tutoriales consiste en reportes de bases de datos, los cuales demuestran un óptimo funcionamiento, con un gran número de tutores y tutorados, que solo reflejan el funcionamiento de tipo administrativo, pero no dan cuenta de la verdadera funcionalidad y del impacto que estos pueden tener en los estudiantes y en sus desempeños o competencias.

Bajo esta lógica Angulo (2013) indica que los factores que regularmente se contemplan como condicionales para un óptimo funcionamiento de un programa de tutoría institucionalizado, indican la calidad del funcionamiento administrativo, lo cual no se relaciona con la calidad de la tutoría en sí, así mismo, al considerar los factores que se suponen reguladores de la calidad del desempeño del estudiante y el área de incidencia del tutor se observa poca claridad y congruencia entre los medios y los objetivos de la acción tutorial, es decir, se están retomando factores que por su naturaleza no impactan de manera directa en el aprendizaje, lo que lleva a que el docente como tutor limite su hacer en términos de su misma profesión y de la docencia.

En tanto, se considera de suma importancia realizar evaluaciones para conocer qué es lo que hacen los tutores y qué es lo que aprenden los tutorados, ya que en sentido estricto los programas tutoriales tienen años de funcionamiento pero no se han mostrado datos acerca de qué es lo que caracteriza el hacer del tutor, el hacer del estudiante y al referente instruccional al que se media al tutorado.

1.2 Objetivos

El objetivo general al que se aboca la investigación es analizar y caracterizar la tutoría como interacción entre tutor y tutorado en el marco del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad de Sonora (UNISON).

La presente investigación intenta aclarar algunas interrogantes acerca del funcionamiento real de la tutoría como programa y particularmente como evento o interacción didáctica. Se trata de dar cuenta de cómo es que se configura la tutoría, en qué medida la tutoría puede impactar en el desempeño académico y cuáles son las limitantes a las que se enfrenta la operación del programa de tutorías.

Particularmente, desde esta perspectiva, se pretende caracterizar la tutoría como interacción entre el tutor – tutorado, bajo diversas disposiciones específicas, a saber: como tutoría institucional (que corresponde al apoyo y acompañamiento personal), como tutoría académica así como por modalidad (en línea, presencial, grupal y de pares). Asimismo se pretende plantear opciones alternativas para modificar procesos administrativos del PIT y generar una propuesta para la tutoría académica entre pares como interacción didáctica que profile el desempeño de los agentes de la interacción tutorial.

En el Estudio 1 se evaluó el efecto de las modalidades de ocurrencia de la tutoría en el desempeño académico de los estudiantes de primer semestre de psicología. Para ello se elaboró un diseño cuasi experimental con evaluaciones a criterio donde el desempeño que los tutorados debieron mostrar consistió en identificación y justificación en momentos pre, post y durante el periodo del estudio.

El estudio 2 consistió en un estudio de caso donde se dio seguimiento a la labor tutorial de un tutor en específico, se evaluó el desarrollo de competencias disciplinares y de docencia en él mismo, se caracterizó su práctica tutorial así como el discurso didáctico y se evaluó su relación con el desarrollo de competencias disciplinares de los tutorados.

1.3 Justificación y utilidad de la propuesta

La importancia de una investigación de esta naturaleza radica en que permite conocer el funcionamiento del programa y contrastar los resultados con el alcance de los objetivos planteados en el mismo al no existir una propuesta que detalle o delimite el hacer de cada integrante de la interacción tutorial, los resultados del estudio pueden sentar bases para comenzar a hacer propuestas para definir los desempeños de los actores dentro del programa, a la vez que puede servir para identificar si la tutoría como evento o programa necesita ajustes sobre la marcha. Esto abona a la posibilidad de elaborar propuestas alternativas para organizar un sistema de tutorías con coherencia y congruencia entre los medios y los objetivos.

Así, las propuestas que se presentan como resultado de la investigación, se plantean como acciones de implementación y evaluación que permiten tener datos sobre las ejecuciones y el logro real de objetivos de aprendizaje, pero que además

representan una iniciativa innovadora e integradora que promueven alternativas para la interacción entre estudiantes, y de los docentes con los estudiantes, que permitan la estructuración de procesos, situaciones y espacios enriquecedores que promuevan el desarrollo de desempeños inteligentes.

CAPÍTULO II

II.1 Introducción al programa de Tutorías en la Universidad de Sonora

Con motivo de organizar un sistema de tutorías, no formalmente una propuesta como programa institucional, Latapí desarrolló en 1988 un planteamiento en el que describe y explica algunas orientaciones implicadas en un contexto de esta índole. La intención no fue elaborar un manual para tutores, tutorados o coordinadores para organizar, aplicar o evaluar un programa de tutorías, mucho menos para aplicarse en todas las instituciones educativas. En este escrito se perfilan ciertas acciones que corresponden a los agentes que se pueden ver inmersos en las tutorías y sus modalidades de aplicación.

Posteriormente ANUIES, que desde su fundación en 1950 ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, retoma la proposición de Latapí y, de acuerdo con Varela, Nava y Lara (2011); ésta llega a implantarse como Sistema Institucional de Tutoría para formar parte de la solución a los problemas de la deserción y reprobación, mismos que atentan contra la calidad de la educación. Para esto, la ANUIES consideró a la tutoría como una estrategia viable para promover la mejora de la calidad de la educación superior y se enunciaron los compromisos de cada uno de los actores universitarios para luego pasar a lo que es propiamente la propuesta de organización y operación de las acciones, así como para la articulación de los esfuerzos entre las diferentes instancias universitarias para la organización e implementación de un programa de este tipo.

De ahí que las instituciones de educación superior establecieron sus programas de tutorías siguiendo el modelo de ANUIES. En el caso de la UNISON, la elaboración del Programa Institucional de Tutorías Académicas aparece como parte de las “estrategias institucionales para impulsar y favorecer propuestas innovadoras que permitan mayores índices de calidad y eficiencia” descritas en el Informe anual correspondiente al periodo 2000 -2001. En este marco se instrumentaron dos talleres, el primero para conocer e intercambiar experiencias institucionales y el segundo tuvo como objetivo elaborar la propuesta institucional propia, éstas fueron las primeras acciones formales realizadas para la consolidación de un programa institucionalizado de tutorías.

Entre los meses de Abril y Junio de 2002 según el Informe Anual 2001-2002, se llevó a cabo el Diplomado de Tutorías con una duración de 120 horas, para capacitar a 42 docentes; asimismo un curso-taller de formación de tutores con una asistencia de 560 profesores. En este mismo año, con la intención de formar integralmente al estudiante, se proponen programas para “cubrir aspectos de información necesarios para el desempeño del estudiante, como son la normatividad escolar y el uso de la infraestructura de apoyo académico en computación y recursos bibliográficos y durante el curso de sus estudios, proporcionar servicios de becas, educación deportiva, salud, orientación educativa y tutorías; así como los apoyos en su egreso, a través de la bolsa de trabajo y educación continua, principalmente” (UNISON, 2002). Haciendo especial énfasis a la propuesta instrumentada del PIT, el informe indica que el objetivo es apoyar con procesos y sistemas integrales de atención personalizada al alumno sobre los problemas que pueden afectar el desempeño escolar, que además del aspecto

educativo incluye asesorías en las áreas sociales, psicológicas, económicas y de salud y se pretende que el estudiante logre culminar sus estudios en el plazo previsto conforme a los objetivos de formación establecidos en planes y programas de estudio.

El PIT se comenzó a ejecutar en el inicio de cursos del periodo 2002–2003, después de integrarse una Comisión Coordinadora con representantes de cada una de las divisiones académico-administrativas y de la Dirección de Servicios Estudiantiles. La Comisión Coordinadora se encargó de difundir el PIT además de aspectos relacionados con el entrenamiento de docentes en la función de tutor, para esto cinco instructores de la ANUIES impartieron un diplomado en tutorías con 120 horas de duración donde se abarcaron los temas: 1. Tutoría y calidad de la educación, 2. Áreas de intervención del tutor, 3. La tutoría en la formación integral, 4. Estrategias de la actividad tutorial, 5. Operación del programa institucional de tutorías y 6. Nuevas tecnologías de la educación en la capacitación docente, al cual asistieron 42 maestros, uno para cada licenciatura de la Unidad Regional Centro y por cada Departamento de las Unidades Norte y Sur además de la Comisión Coordinadora. También se elaboró un diagnóstico para la valoración de necesidades en tutoría, la evaluación incluyó las categorías: a) situación económica, b) condiciones de estudio, c) orientación profesional, c) expectativas educativas - ocupacionales y d) hábitos de estudio. Para finalizar también se llevó a cabo el primer curso-taller de formación de tutores con una asistencia de 560 profesores de tiempo completo y se realizó un panel de especialistas en el primer curso-taller con una asistencia de 480 personas.

De acuerdo con los indicadores de la UNISON, para 2004, el 97.2% del total de 880 de Profesores de Tiempo Completo (PTC) se consideraron capacitados para la función de tutoría ya que participaron en los cursos que se impartieron, se había establecido como meta contar con 757 PTC capacitados para impartir tutorías, cifra que fue superada en 13.1% al alcanzar el total de 856 PTC capacitados para ese efecto, de lo cual se desprende que se cumplió la meta y el objetivo específico contenido en las Reglas de Operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en relación a fortalecer los programas institucionales de tutoría para propiciar una mejor atención y seguimiento de los alumnos; se comprobó que la UNISON cuenta con un sistema Web de tutorías, a través del cual los tutores pudieron verificar información sobre la trayectoria académica y datos personales del alumno, permitiendo llevar un seguimiento de las entrevistas con los estudiantes. Por otro lado, como una manera de atender de forma integral al estudiante, la UNISON puso a disposición de los alumnos los servicios siguientes: médico, odontológico, nutricional, pedagógico, psicológico, bolsa de trabajo, becas, emprendedores y de apoyo a procesos educativos.

Para el periodo 2012-2013 el Informe Anual expone que el número de alumnos activos en el PIT se elevó a 23,207 mientras que el número de docentes capacitados como tutores en el periodo ascendió a 388, con lo cual se suma un total de 1,137 profesores que llevan a cabo esta actividad de apoyo a los estudiantes. En este periodo se trabajó en la adecuación de un área de 300 m² para salas de tutorías en el tercer nivel del edificio 5-A del Departamento de Ciencias Químico Biológicas de la Unidad Regional Centro, por un monto de \$105,066.45. Asimismo se trabajó en la reestructuración del Programa de Tutorías y Asesoría Académica,

la reestructuración de las tutorías implicó concentrar la atención en los alumnos considerados en riesgo, para lo cual buscó identificarlos mediante el análisis de las trayectorias escolares, entonces se dio un proceso que consistió primeramente en su implementación como programa piloto en una de las Divisiones de cada Unidad Regional, se realizaron actividades ligadas a este propósito como un foro taller; se introdujo la estrategia de la asesoría de pares, primero a nivel piloto y después se hizo extensivo a todas las divisiones; se incorporaron los planes de acción tutorial como una herramienta más en el servicio de tutorías. Se procuró que la totalidad de los profesores activos participaran como tutores, lo que implicó la capacitación de más de 1,137 profesores.

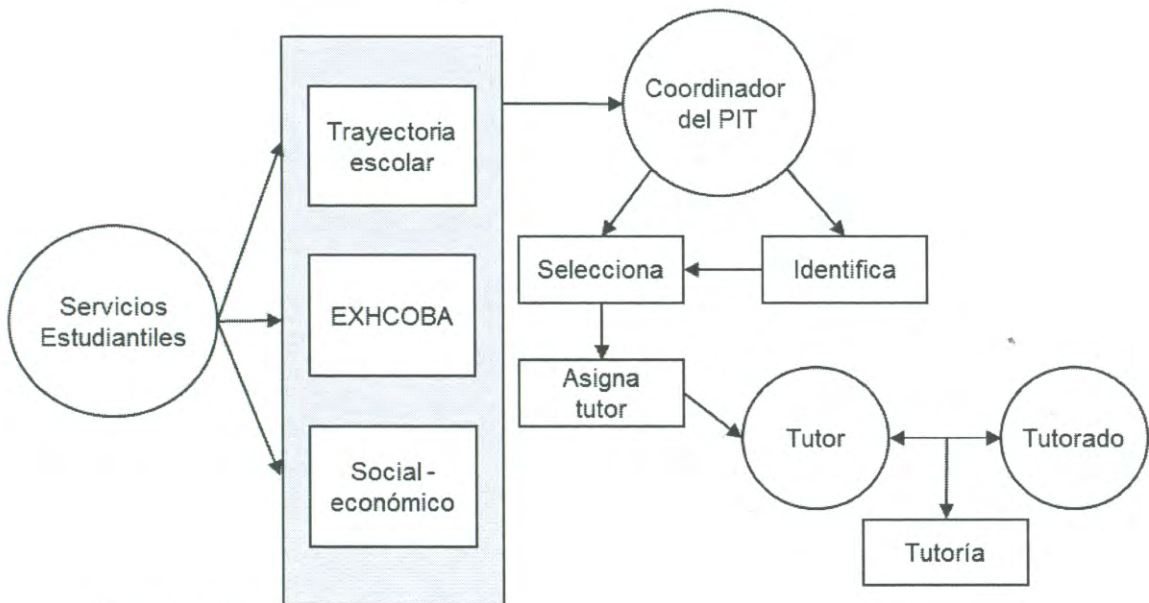
Es importante destacar que la función tutorial también se ha armonizado a ciertas disposiciones académicas, el Artículo 2 del Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Personal Académico (2012) establece como uno de sus objetivos generales fortalecer las funciones de docencia frente al grupo, de generación, aplicación del conocimiento, la actividad de tutoría y la participación en órganos colegiados; con respecto a la evaluación el programa de estímulos trata de impulsar la calidad, la dedicación y la permanencia del personal académico de la Institución. En particular, se pretende entonces fomentar la obtención del máximo grado de formación de los académicos, su participación en Cuerpos Académicos, así como la integración de las funciones de docencia frente a grupo, de generación y aplicación del conocimiento, la participación en órganos colegiados y la actividad de tutoría.

Ahora bien, para su operación los programas de tutoría en la UNISON utilizan recursos provenientes del Presupuesto Ordinario (Interno) y del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) para algunos rubros. En el periodo de 2012 a 2013 el presupuesto ascendió a \$346,409.10 pesos y se destinó a cursos de capacitación para docentes en concepto de hospedaje y alimentos de instructores (\$50,913.10), en honorarios (\$226,200.00), boletos de avión (\$ 45,130.00) y servicio de cafetería (\$24,166.00), según consulta realizada a la Unidad de Enlace y Acceso a la Información (2013).

En relación al funcionamiento de los programas de tutorías, Romo (2008) indica que la responsabilidad de los programas institucionalizados corresponde a las áreas de atención al estudiante, lo que ha permitido precisar las necesidades y problemáticas de los alumnos en relación a su trayectoria académica. Precisamente en la UNISON, el criterio de inclusión al PIT se dirige a los alumnos con riesgo de desertar de la licenciatura, siendo el área de Servicios Estudiantiles la encargada de identificar los posibles candidatos para recibir tutoría.

En el proceso de selección se toman en cuenta tres factores sobre los alumnos de primer semestre, a saber: a) trayectoria escolar, b) puntuación del examen de admisión (EXHCOBA) y c) social - económico. A partir del momento de identificación y evaluación, se envían los posibles candidatos a la Coordinación del PIT en el programa de licenciatura de procedencia del estudiante, ahí es donde se da la labor de seleccionar a quienes debieran recibir la tutoría, además de identificar y seleccionar posibles tutorados de semestres posteriores. El proceso señalado es el ideal que se contempla dentro del funcionamiento del programa. En la Figura 1 se representa de manera gráfica dicho proceso.

Figura 1. Representación gráfica del proceso ideal de selección de tutorados



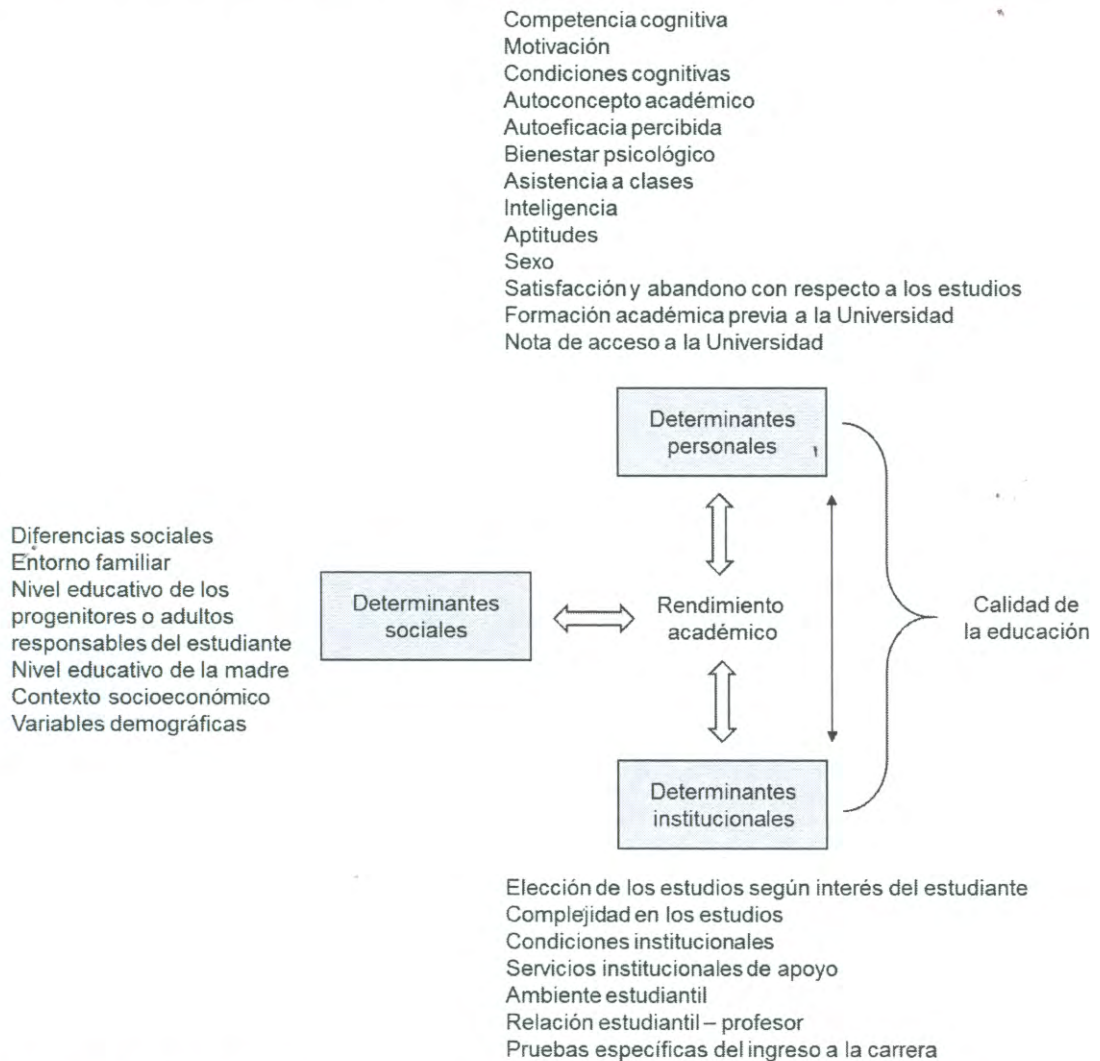
Fuente: elaboración propia

Como se mencionó, el PIT se encuentra bajo la responsabilidad de Servicios Estudiantiles y tiene como objetivo general: *"Elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante, con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana."* En este contexto la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función.

Según los lineamientos del PIT se considera parte de la labor del tutor identificar la interacción entre factores de corte institucional, personal y social -que

al estar “relacionados entre sí” (véase Figura 2) impactan en el desempeño académico y a su vez regulan la calidad educativa, en dicha interacción la labor del tutor es indispensable debido a que deben de manipular los factores para reducir efectos negativos en el desempeño académico logrando elevar la calidad del mismo.

Figura 2. Representación gráfica de los factores que regulan el rendimiento académico



Fuente: Garbanzo (2007)

Para cumplir con su objetivo el tutor debe de apoyarse conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza; aquí las funciones del tutor son orientar al alumno tutorado y ayudar a identificar qué factores que interfieren con su desempeño académico reduciendo así su impacto.

Bajo esta perspectiva la tutoría implica una modalidad de desempeño del docente que es independiente en espacio–tiempo a la del programa de estudios, en ésta se considera al tutor como PTC acreditado como tutor por la Dirección de Servicios Estudiantiles, y al tutorado como alumno de licenciatura de la Universidad de Sonora al que se le ofrece el servicio de tutoría (Dirección de Servicios estudiantiles, 2012). Desde la perspectiva de Latapí (1988) que indica que la enseñanza tutorial es una modalidad de instrucción donde el docente proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido, en el sentido complementario para estudiantes con dificultades para seguir los cursos ordinarios; al hablar de tutoría ésta se entiende como un tipo de seminario donde el tutor tiene el rol de ser el guía o consejero, en una dinámica y lugar acogedor para los estudiantes, donde los participantes deciden los métodos y ritmos de aprendizaje; el autor describe las diferencias entre asesorías y tutorías que en algún momento podrían llegar a confundirse por su similar finalidad. De manera inicial describe que un asesor esclarece las dudas o ayuda en la integración de planes de estudios a un alumno o a un grupo de alumnos cuando éstos acuden a él, seguido a esto contrasta describiendo que por tutoría es más común entender un sistema de atención educativa en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática, posteriormente indica que dentro de la tutoría es necesario estructurar objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza

apropiadas, integración de los grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control, para poder delimitar la tutoría.

Retomando los puntos expuestos en los párrafos anteriores, el PIT es un programa complejo al que se le invierte tiempo, se le conceden recursos económicos, se le dota de infraestructura, que emplea de los esfuerzos de profesores y estudiantes, y que sin duda merece especial atención como programa fundamental en las instituciones educativas de nivel superior.

II.2 Análisis, evaluación y sugerencias al Programa Institucional de Tutorías

La tutoría en los contextos educativos ha tenido atribuciones compensatorias en el abatimiento del rezago educativo, del currículum formal y vivido además de plantearse para resolver una serie de problemáticas psicosociales que no han sido generadas en las propias instituciones educativas (ANUIES, 2012). La tutoría, siguiendo a Luna (2009), es además entendida como una modalidad de la actividad docente, que comprende un conjunto sistematizado de acciones académicas que brinda el tutor al alumno en momentos de dudas o cuestiones educativas, siendo este el tipo de orientación que propone la ANUIES en los programas de tutorías; por lo tanto en el caso del PIT de la UNISON al ejecutarse bajo estas propuestas, el programa tiene como objetivo general elevar la calidad del proceso educativo, y las funciones del tutor son orientar al alumno y ayudar a identificar los factores que interfieren con el desempeño académico reduciendo su impacto (División de Ciencias Sociales, 2005).

Este supuesto indica que existe una falta de correspondencia o claridad entre los medios y los objetivos, si se considera que no habrá efecto cuando el

docente imparta tutoría con la finalidad de apoyar el “desarrollo de la personalidad” y así querer elevar directamente el desempeño académico, además hay que considerar que el tutor no necesariamente es un psicólogo –o un profesional capaz de intervenir en todos los factores-, pudiendo ser por ejemplo médico o ingeniero químico, en tanto cualquiera que sea el caso, psicólogo o no, la temática de la personalidad no se corresponde con el aumento del desempeño.

Al respecto, Latapí (1988) describe tres tipos de apoyo en tutoría: a) Seminario de Apoyo Académico, orientado al repaso de los cursos regulares, esclarecimiento de dudas, ejercicios, preparación de tareas, etcétera; b) Seminario de Desarrollo de Habilidades Básicas, orientado al aprendizaje del estudiar, lectura de comprensión, hábitos y métodos de estudio individual, disciplina intelectual, redacción, etcétera; y c) Seminario de Desarrollo de la Personalidad, para la orientación humana y profesional de los estudiantes.

No obstante siguiendo lo planteado por Camarena y Gómez; Covo; Fernández Juárez; Lázaro Martínez; Tejada y Arias Galicia; (1986, 1985, 2004, 1997, 2003 citados en Varela et al, 2011) son cuatro los factores que regulan el desempeño académico: fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos; por lo que en este sentido el programa de tutorías solo puede intervenir en estos canalizando al estudiante a instituciones o instancias correspondientes cuando el profesor no está capacitado para ayudar, en consecuencia la tutoría se delimita por la docencia y la profesión.

En cuanto a la operación de los programas, Romo (2008) refiere que una garantía para el buen funcionamiento de los programas de tutorías es la identificación, selección y actualización de tutores así como aspectos relacionados

con las condiciones institucionales, características personales, y necesidades de los estudiantes, como se mencionó con anterioridad en la UNISON estas acciones corresponden a la coordinación del PIT a nivel universidad y la coordinación del PIT a nivel licenciatura, lo que puede generar problemas para la actividad tutorial efectiva, para ilustrar Varela et al (2011) indica que al ser asignados los tutorados al tutor no existe conocimiento recíproco entre alumno – profesor implicando así una relación eventual donde se desconoce el desempeño del estudiante en clases impartidas por otros profesores, lo que puede dificultar: a) el conocimiento recíproco entre tutor y tutorado, b) la identificación de deficiencias específicas del alumno en clase, c) que el profesor verifique en las siguientes clases el avance del alumno y d) la relación entre tutor – tutorado que es constante a lo largo del curso.

Retomando los puntos anteriores Varela et al (2011) indican que estos pueden ser comprendidos en lo que se denomina “tutoría natural”, la que posiblemente se dio desde los inicios de la educación, en donde la tutoría consistió en pedirle al alumno quedarse tiempo extra en el salón de clase con la finalidad de poner en igualdad pero en un modo individual el aprendizaje con respecto al resto del grupo, hay que aclarar que este método funcionó como una acción libre, y no se ejecutó y funcionó de primer momento bajo lineamientos u objetivos administrados.

Bajo esta lógica Angulo (2014) realizó un estudio con la finalidad de conocer cómo se da la implementación del PIT en una licenciatura de la División de Ciencias Sociales, para lo cual durante un semestre se llevó a cabo un registro evaluando el desempeño de un coordinador del PIT con las categorías: selección e identificación de tutorados y tutores, difusión, seleccionar nuevos tutorados y asignar tutor a

tutorados; además se analizó la base de datos del PIT y se seleccionó una muestra de 10 tutores para darles seguimiento.

En el primer momento para la selección de los tutores a evaluar se realizó el análisis a la base de datos, la cual reportó 77 tutores en total, pero 31 tutores se repiten dos veces cada uno como individuos diferentes (62 en total), entonces el número de tutores reales disminuye a 46 profesores de licenciatura ya sea con contratación de horas o de tiempo completo, entre ellos se seleccionó de manera aleatoria a diez tutores.

Los hallazgos del estudio indicaron que de los 10 tutores con seguimiento (22% del total de tutores reales) que se encuentran registrados en la base de datos del PIT, solo siete siguen con la función de tutores, los tres restantes dejaron de formar parte del programa, por lo tanto sus tutorados correspondientes no existen. De los siete tutores el número siete forma parte del programa y está vigente pero desde que comenzó no le han asignado tutorados por lo que aunado a los tres tutores que dejaron de formar parte del programa, quedan solo seis tutores con tutorados vigentes.

Con respecto a los tutorados que asistieron el número varió entre 0 como mínimo y 30 como máximo para el tutor uno, mientras que la frecuencia semestral osciló entre las 0 asistencias como mínimo y 24 asistencias como máximo (no necesariamente las asistencias implicaron un encuentro tutorial) por cada tutorado tal como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Contraste de cifras de la base de datos del PIT y los datos proporcionados por tutores.

Tutor	Tutor actual	Tutorados oficiales	Tutorados actuales	Tutorados que asistieron	Frecuencia con la que asistieron los tutorados en el semestre
1	Si	4	30	30	24
2	Si	12	10	2	1
3	Si	35	23	23	1
4	Si	6	6	0	1
5	Si	13	4	2	1
6	Si	34	37	7	1
7	Si	0	0	0	0
8	No	12	0	0	0
9	No	11	0	0	0
10	No	11	0	0	0
Total	70%	138	110	64	29

Fuente: Angulo (2014)

Siguiendo los lineamientos del PIT en relación a las actividades que debe realizar el Coordinador del PIT, a partir de los registros realizados se encontró que estuvieron ausentes la selección e identificación de tutorados y tutores, así como la promoción del PIT, además de que no se seleccionaron nuevos tutorados de semestres posteriores y por consiguiente no se asignaron tutores, aquí sobresale la interrogante ¿Cuáles son los criterios para asignar un numero de tutorados por tutor?.

Si se consideran los números oficiales y reales se puede identificar una serie de incongruencias al ser contrastados, es decir, la base de datos es la que ha almacenado toda la información de los integrantes en el programa, pero los datos no se han actualizado, ésta puede ser una de las razones por las que no coinciden

los números oficiales y los “reales” (hay que considerar que es una base de datos acumulativa y que no depura los datos que ya no forman parte).

En relación a las no correspondencias llama la atención que los tutores 1 y 6 tienen asignados (según la base de datos) a cuatro y 34 tutorados respectivamente, pero refieren tener 30 y 37 tutorados actuales con frecuencias de 24 y 1 veces al semestre cada tutorado, esto se pone en duda debido a la cuestión acumulativa de la base y lo referido por cada participante, es decir, indica una cantidad oficial, ésta incluye los tutorados que están inscritos en la licenciatura, los que egresaron y los que desertaron, por tal motivo el número real, es decir de tutorados actuales debe de ser menor al que reporta la base de datos y no mayor, en caso de serlo, el tutor tiene tutorados no oficiales o simplemente dio un número al azar.

Se encuentra que de 138 tutorados de 10 tutores quedaron solo 6 tutores con 70 tutorados, la interrogante del porqué, podría estar fuertemente asociada con la demora de la actualización o falta de actualización de los datos; ¿es para obtener estadísticos?, ¿falta de tiempo?, ¿exceso de trabajo?, Si se actualizan tan solo los datos referentes a los 10 tutores el número de tutorados que ha asistido caería en un 46.3%, lo que por consecuencia llevaría a tener que trabajar por parte de los coordinadores en la actualización de los integrantes (identificar, seleccionar y asignar tutor a tutorados, además contactar tutorados y difundir el funcionamiento del programa para atraer a nuevos integrantes), hay que aclarar que la finalidad no debería de ser tener llenos los espacios de tutorados, ya que el número de tutores es bajo en proporción de la cantidad de alumnos que integran la matrícula.

De manera independiente de cuál sea el número real, la cifra de tutorados que han asistido no tiene similitud con la oficial, resulta relevante que estas cifras

descienden si se toma como criterio la frecuencia con la que asisten a tutoría (debido a que de seis tutores disponibles cinco respondieron que solo asistieron una vez sus tutorados). Aun cuando el tutor contacta mediante correos o sale a buscar a los tutorados, refieren que los alumnos no tienen interés al respecto, por otra parte los tutores describen que no solo son tutores de los tutorados que les asigna el PIT, sino que, alumnos que no están dentro del programa los buscan por cuestiones académicas; por deducción parte de los alumnos seleccionados no necesitan tutoría y parte de los alumnos no seleccionados las requiere, lo que parece indicar problemas en la identificación y selección de participantes. Esta cuestión invita pues a poner atención en el proceso, en la medida que es notorio que los criterios de inclusión al PIT están fallando y debieran ser ajustados a la realidad por la que está pasando el programa, ya que las bases y sus datos estadísticos reportan otra realidad.

En síntesis se describen las siguientes sugerencias:

- 1) Monitorear los promedios de semestre a semestre como indicador de desempeños académicos, con este indicador no es necesario hacer investigaciones exhaustivas para identificar en relación a qué curso, con qué alumnos y que maestros aplicar la tutoría (la reprobación no solamente es por cuestiones de alumnos, en algunos casos es debido a docentes en particular donde se da con más frecuencia la reprobación), y por conclusión qué tutor será el pertinente, por esto el docente con función de tutor debiera ser experto del área o asignatura que se apoya. Por ejemplo, en el caso hipotético de que los alumnos de la licenciatura en Física en el primer semestre reprobaban o se reporten bajos desempeños en la asignatura “Calculo Diferencial e Integral”, el mismo docente pudiera auspiciar espacios en

donde se permita la generación de interacciones con la finalidad de mediar a los estudiantes al tema de la materia en curso debido a las ventajas que implica, en caso de que el docente responsable de la asignatura no pueda cumplir con un horario extra es posible seleccionar a un docente experto en el área que pueda dar este tipo de apoyo académico personalizado.

2) Aun cuando los criterios se modifiquen, el programa pudiera ir enfocado a una población en general y no ser limitado solo a los integrantes actuales del PIT, además de que sus fines pudieran ir no solo en la corrección de desempeños, si no en la prevención de problemáticas. Es decir, si se tienen identificados cuáles son los estudiantes que llegan a licenciatura y que no cumplen con las precurrentes para entrar en contacto con los referentes disciplinares, se pudieran planear tutorías en las que se les entrene en los temas necesarios para poder aprender los nuevos temas. Hay que recalcar que la intención no es hacer expertos del área a los estudiantes con un curso de tutoría, si no permitir concretar partes básicas del aprendizaje integral de la disciplina que les permitirán entrar en contacto con los demás elementos que deben aprender y que enmarcan el plan de estudios.

3) Para la selección de tutores se debiera de evaluar en base a su conocimiento para su posterior acreditación, y como medida secundaria si un tutor que ya forma parte del PIT no es experto de un área que se puede abordar en tutoría se debiera arreglar un encuentro con expertos de la temática, así como la descripción de las instancias de la universidad encargadas de brindar beneficios particulares en relación a la problemática a los tutorados. Si el tutorado tiene problemas legales y su tutor tiene formación profesional en el derecho pudiera apoyarle en ese caso, pero si en el mismo caso el tutor es Ingeniero Agrónomo su labor como tutor está

limitada por la profesión de la Agronomía y la docencia, luego entonces este tutor puede apoyar solo en estas áreas, indicando que la universidad tiene departamentos especializados en ciertas áreas disciplinares para apoyar a los estudiantes. Un aspecto muy importante es que aun cuando la tutoría es limitada por la disciplina y la docencia hay un punto que todos los tutores pueden manejar y que está altamente asociado con la permanencia y motivación de los estudiantes en las instituciones, lo referente a la integración social, donde el tutor puede llevar a los tutorados a conocer las instalaciones y eventos donde se desarrollan practicas académicas enriquecedoras donde los estudiantes se reúnen, darles a conocer la dinámica institucional y mostrarles los grupos, laboratorios e integrantes del cuerpo académico de la universidad; se hace esta propuesta en el sentido de que muchos estudiantes llegan a la universidad sin siquiera haber leído el plan de estudios al que se inscriben y que además tienen desconocimiento de los espacios y de las interacciones que se configuran en las instancias universitarias, que también pudiera dar lugar en los cursos propedéuticos que imparte la universidad a los estudiantes de nuevo ingreso.

4) El modo en que ocurre actualmente la tutoría que promueven los tutores es de modo individual, por esta razón señalar que es posible dar lugar a tutorías en modalidad individual, de parejas, grupos pequeños y modos en línea según las necesidades de la situación académica, además tomando en cuenta el ambiente distinto y específico que genera confianza entre un docente y un estudiante.

5) Promover periódicamente el PIT mediante conferencias, volantes, trípticos, carteles, correos o visitas al salón de clases.

6) En cuestiones administrativas se sugiere tener mayor control en la información así como en su actualización semestral constante además de una evaluación y retroalimentación continua por parte de los coordinadores y tutores. Tal como lo describe Romo (2008), estas acciones son una garantía para el funcionamiento del PIT, pero que en este contexto solo tratarían el funcionamiento administrativo y no sería condicional a la calidad de la tutoría.

7) Desarrollar un modo de evaluación de la tutoría como evento o interacción que permita obtener información de lo que se vive realmente, pues no se tienen datos sobre lo que el tutor enseña, lo que el tutorado aprende y el modo en el que se imparte la tutoría, en este sentido una opción pudiera ser la de evidenciar las tutorías en tanto interacción didáctica.

8) Agregar al programa la opción de ser tutor par, ya que en su mayoría se inclina a tener tutores docentes. Resulta importante considerarlo ya que de esta forma se pueden desarrollar interacciones más naturales entre estudiantes que asisten a un mismo salón de clase o con apoyo de un estudiante que ya haya cursado la materia, porque éstos conocen los métodos de enseñanza, la evaluación y los referentes de las materias, en este sentido se pueden facilitar los encuentros tutoriales, además de que con esta opción los estudiantes conocen los puntos de encuentro entre estudiantes, fuentes de información de temas relacionados al plan de estudios, cuestiones administrativas por las que el estudiante debe de pasar en su estancia universitaria, en fin una serie de procesos de la vida institucional a los que se enfrentará el estudiante.

En resumen se han descrito los ideales de la ejecución del PIT y lineamientos que se consideran que sustentan la ejecución para tener un óptimo funcionamiento,

que aunque no contienen coherencia y congruencia en los resultados (lineamientos, desempeños, cifras oficiales y cifras que reporta cada tutor) de manera lógica no condicionan la calidad del funcionamiento del PIT, solo se relacionan con la calidad del proceso administrativo del programa y no con la tutoría como evento o interacción.

CAPÍTULO III

III.1 Contexto de interacción didáctica y desempeños académicos en la tutoría

Dentro de los lineamientos, bases teóricas, metodologías y prácticas que articulan lo que formalmente es un PIT es necesario comenzar a considerar y reestructurar lo que administrativamente se ha venido haciendo y que no ha permitido desarrollar e implementar propuestas que de manera real sirvan para el aprendizaje de los estudiantes. El programa de tutorías al tener como finalidad que el estudiante “aprenda” “algo” de su disciplina, necesariamente se deben de reconocer temas ligados a lo que es la interacción didáctica, el aprendizaje y la evaluación de los desempeños, que en sentido estricto corresponde a la ciencia psicológica y sus derivaciones tecnológicas. Si se comienza a considerar el incorporar estos ejes temáticos al PIT para planear una guía de cómo impartir tutorías, primeramente se debe de entrenar a los docentes con función de tutor para que conozcan cada uno de los elementos que configuran una interacción didáctica y posteriormente entrenar para que puedan instrumentar los procedimientos en las tutorías.

Esto es de suma importancia porque, debido a que el tutor no puede ayudar al tutorado en cuestiones económicas, sociales, familiares o personales, al ser docente de la universidad y profesionalista en una disciplina en particular, estrictamente no puede cumplir con todos los criterios que impone el PIT en la acción tutorial, por tanto y de modo contrastante, lo que puede hacer el tutor es apoyar al tutorado en sus prácticas escolares que representan mayor probabilidad de impacto en el aprendizaje al ser un factor inmediato a la calidad del desempeño académico, pero esta finalidad solo se logrará si el tutor demuestra desempeños

competentes en el área que planea apoyar (saber lo que enseñará) y en la didáctica (saber cómo enseñar).

III.2. Plan de estudios y diseño curricular

El diseño e instrumentación de un currículum delimita de alguna manera la enseñanza del campo disciplinario, el campo profesional, los intereses institucionales y posturas ante la ciencia, que al legitimarse se expresan a través de la didáctica.

Siguiendo esta idea, Campos (1999) indica que es de importancia reconocer que en la práctica concreta el currículum es un concentrado de representaciones sociales que incluye aspectos del conocimiento formal y a su vez del conocimiento científico. Según parámetros formales del diseño curricular las prácticas concretas, acciones y comportamientos informales configuran relaciones interpersonales dentro y fuera del salón de clases (sin que estén delimitados por el currículum de manera formal), estas relaciones junto a los saberes y desempeños que se entrecruzan con el conocimiento formal cumplen una función didáctica.

En este contexto el currículum como práctica se puede tomar en cuenta como un espacio definido institucionalmente y en síntesis los elementos que configuran al diseño del currículum provienen de la sociología, la epistemología, la pedagogía y la disciplina específica. Aunado a esto, existen una variedad de aspectos que determinan la calidad de la educación, pudiendo ser filosóficos, sociológicos, psicológicos, legales, históricos, entre otros; estos aspectos se manifiestan e influyen dentro de un plan de estudios en donde la calidad educativa

se refleja en distintos grados de eficacia del desempeño real de los profesionales así formados.

La relación entre los elementos antes mencionados es de suma importancia, debido a que las relaciones entre ellos regulan el proceso formativo y el uso del conocimiento. El uso del conocimiento refiere a las interacciones de intercambio de conceptos, categorías, teorías, datos, saberes, representaciones y lenguajes de un modo formal e informal, mientras que el proceso formativo refiere a la explicitación de intenciones con base en parámetros reguladores (que también incluye procesos no formales que escapan de las manos de la formalidad) que como práctica concreta son materializados en planes de estudio, programas de curso o asignaturas. Por otro lado los estándares del desempeño docente hacen referencia al hacer del maestro a nivel del aula, explican lo que el docente realiza en un salón de clases, así como las maneras que lleva a cabo su labor durante el proceso de construcción del conocimiento con los alumnos, por lo que a su vez se rigen en referentes para la reflexión y la mejora continua.

El diseño de planes de estudio, a pesar de su importancia, es una tarea que en muchas instituciones de este país se realiza de manera intuitiva, improvisando o copiando planes de universidades con más tiempo en el sistema, esta costumbre puede deberse a la falta de personal adecuado para realizarlo, condiciones óptimas de trabajo, recursos, entre otras (Ibáñez, 2007).

Ibáñez (2007) señala que para la planeación sistemática de la formación profesional, la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985) se convierte en una herramienta útil en tanto puede auxiliar a la definición de la práctica profesional, la secuencia en la que se deben de ordenar las competencias profesionales,

determinar las condiciones de las situaciones para el desarrollo de competencias, y para derivar criterios objetivos para la evaluación del aprendizaje, enseñanza y del propio diseño curricular.

III.3 Interacción didáctica

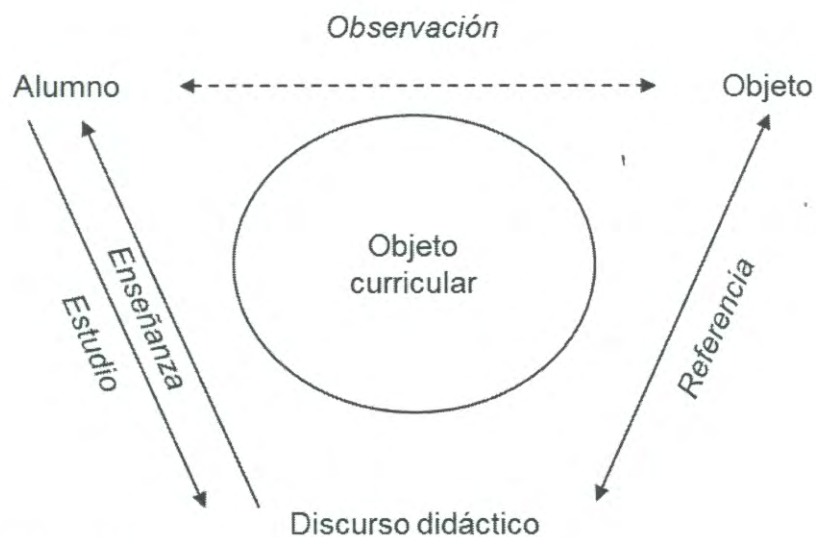
El concepto de interacción refiere a la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc., (Real Academia Española, 2014). Bajo esta lógica, al contextualizar una interacción didáctica es necesario que los elementos que la configuran entren en contacto recíproco, de lo contrario no forman parte de la interacción (funcionalmente hablando), esto debido a que los elementos pueden planearse y pueden estar presentes físicamente, pero su presencia no es condición necesaria para el contacto funcional y algún aprendizaje.

En este sentido se requiere que los estudiantes, como agentes activos se desempeñen tratando de dejar de lado la imagen “reactiva” del estudiante como figura inferior que solo recibe conocimientos o información en un salón de clase.

Según Ibáñez (2007), las interacciones didácticas permiten caracterizar estilos de enseñanza de profesores particulares o de métodos pedagógicos específicos, en las cuales se pueden dar ocho tipos de interacciones entre varios factores como: a) objetivo instruccional, b) discurso didáctico y c) objeto referente, los cuales son dispuestos por el docente regulando así el desempeño del aprendiz en un nivel contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, que van delimitados en un objetivo instruccional, que al cumplir con dicho objetivo el estudiante entra en contacto con el objeto referente y el discurso didáctico del maestro probabilizando así el aprendizaje. En este contexto la

interacción didáctica, expresada gráficamente en la Figura 3, es entendida como el conjunto de factores y variables (el alumno, el discurso didáctico, el docente, el objeto referente, y el objetivo instruccional) mínimos que al interactuar entre sí probabilizan el aprendizaje del estudiante. Debido a que no está presentes en el modelo del autor es importante señalar que en una interacción didáctica el estudiante no solo observa, si no que se desempeña con distintas morfologías y funcionalidades, con respecto al docente, él debe de estar presente debido a que es el quien planea las interacciones didácticas, identifica los desempeños iniciales del estudiante, determina los objetivos de la clase, ilustra, modela, supervisa, evalúa y notifica al estudiante sobre su desempeño.

Figura 3. Modelo de interacciones didácticas



Fuente: Ibáñez (2007)

III.4 Discurso didáctico

El discurso didáctico es pieza clave en la articulación y conformación del proceso de enseñanza–aprendizaje, o bien como algunos autores le llaman, procesos educativos o propiamente “interacciones didácticas”.

En lo que respecta a mantener o generar alternativas al entrenamiento o revisión de competencias profesionales o disciplinares para un programa educativo, es menester conocer los factores que intervienen en los procesos de enseñanza–aprendizaje y/o desarrollo de competencias, dichos factores sufren variaciones tanto socioeconómicas, institucionales e incluso como composición científica.

Cabe señalar que tradicionalmente se le ha dado el papel de enseñar al maestro o docente y el de aprender al alumno; convergen un amplio espectro de factores como la motivación y lógica del alumno o la influencia que pudiese auspiciar el docente por mencionar algunos puntos al respecto, por otra parte, Coll (1985) define los procesos de enseñanza–aprendizaje como procesos con interacciones complejas y variadas entre, como mínimo, tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor.

Desde el punto de vista cognoscitivo se le concede una gran relevancia e importancia a la relación que se establece entre el alumno y el maestro cuando tienen que aprender y enseñar respectivamente, desde aspectos afectivos y relacionales dando a entender implícitamente una concepción de guía o de ayuda, la cual depende de la “competencia” o dificultad que tenga el alumno en las tareas que se le plantean; cuanto mayores sean las dificultades para resolver la tarea de una manera independiente podría aumentar la necesidad de “ayuda” o “guía” para apoyar el proceso de aprendizaje.

Las interacciones didácticas son las relaciones que se establecen entre los agentes y los factores de los procesos educativos durante un *episodio instruccional*, esto es, durante un tiempo y un lugar determinado y organizado expresamente para proveer y generar condiciones propicias que permitan el aprendizaje del estudiante. Puede decirse que las interacciones didácticas en un episodio instruccional determinado “explican” el desarrollo, o no, de las competencias objetivo del estudiante. Constituyen entonces la fuente de información a analizar como determinantes del grado de efectividad del aprendizaje del estudiante (Ibáñez y Ribes, 2001).

En este contexto, se retoma a Gilbert Ryle que en 1949 dentro de su famosa obra *“El concepto de lo mental”* -el cual hace una crítica al concepto de mente que se ha mantenido en ciencias como la psicología y que se ha reproducido de manera generacional incurriendo en errores lógicos- hace referencia a medios lingüísticos a partir de los cuales se enseñan o se imparten lecciones que resultan en logros intelectuales y que se traducen como discurso didáctico.

Ryle puntualiza dos importantes características del discurso didáctico; en primer lugar, éste se fundamenta en el habla convencional, y segundo, se le distingue de ella por ser discurso estudiado, no sociable, ni espontáneo; se proporciona estilo magistral. Comenta que si el discurso didáctico se diera en estilo conversacional, además de que su recepción en ese mismo estilo sería inapropiada, se le reconocería como fraude.

Ryle señala algunas características similares entre el discurso didáctico y las lecciones, pero diferentes a otros tipos de habla, que se enlistan a continuación:

- 1) Su fin es que sea recordado, imitado y ensayado por el receptor.

- 2) Puede repetirse una y otra vez sin perder sentido y es adecuado para retransmitirse mediante la palabra hablada o por escrito.
- 3) Se preserva, lo que no ocurre con las demostraciones ni los ejemplos, por lo que puede acumularse, reunirse, compararse, tamizarse y criticarse.
- 4) Presenta la característica de ser impersonal ya que su sentido no requiere de circunstancias específicas para entenderse, las lecciones podrían ser dadas por cualquier instructor convenientemente entrenado y a cualquier receptor adecuadamente preparado; las ocasiones para impartirse no son fijas, como sí ocurre con otras formas de habla.
- 5) Su objetivo, su función, es enseñar, instruir, volver competente al que recibe la lección, no solo que repita las palabras.
- 6) Su influencia puede ser ejercida sobre uno mismo para hacer o decir cosas distintas a la mera repetición de las palabras.

La noción de discurso didáctico se desprende de Ryle y es formalizada por Ribes y ejemplificada por Varela (2008) incluyendo seis categorías de interacciones entre el agente enseñante y el aprendiz. El conjunto de categorías refieren a: 1) la variación instancial, 2) apercibimiento de la consecuencia, 3) identificación de los elementos funcionales para la solución del problema, formulación de regla, principio o norma, 4) evaluar y enseñar a otra persona, 5) transferir la regla máxima, norma o principio, y 6) enseñar a otra persona que desconozca la solución del problema. Desde este contexto se trata de categorías que al formar parte de la interacción didáctica regulan el desempeño tanto del agente enseñante como del aprendiz.

Como reflexión se concluyen que el factor fundamental que interactúa en los procesos educativos no es propiamente el profesor o maestro sino el *discurso*

didáctico, por lo que este factor representa a todo aquello que emite disertación didáctica la cual refiere los criterios morfológicos y funcionales del desempeño convenidos por una comunidad epistémica pertinente, incluyendo en primera instancia al profesor. Vale la pena advertir que pareciera que al proponer como factor fundamental al *discurso didáctico* se estuviese minimizando el papel que puede desempeñar un profesor como un simple emisor de criterios, dejando de lado otros aspectos de importancia didáctica, como por ejemplo factores de índole motivacional y afectivo como se comentaba en un principio, así como del aprendiz.

III.5 El aprendiz

En relación al contacto entre el estudiante y el discurso didáctico, Ibañez (2007) menciona que el estudiante responde ante el discurso didáctico como escuchante, observador, lector, dibujante, escritor y hablante, pero dicho modo de responder va regulado por la historia experiencial del aprendiz, la cual engloba: a) repertorios lingüísticos básicos, b) repertorios del dominio y c) el saber estudiar; este último refiere: a) la competencia del aprendiz con el uso de lenguaje como hablante, escritor y receptor de los productos lingüísticos, b) la experiencia del aprendiz con algún aspecto del dominio y c) la historia de contacto del aprendiz con distintas fuentes de discurso didáctico respectivamente. Tales repertorios influyen en la generación de competencias vía discurso didáctico.

Entonces no solamente es para manejar el “idioma” y tener conocimientos precurrentes del dominio, sino que también se requiere que el alumno sepa incidir en aspectos relevantes del discurso didáctico, aquellos que son condición para

cumplir el criterio de logro y ajustarse a ellos en caso de ser afectado por las contingencias.

Precisamente, Ribes y López (1985) partiendo del desligamiento funcional – entendido como la posibilidad que tiene un organismo de responder de manera ampliada y relativamente autónoma respecto a las propiedades físicas de los eventos y de los parámetros espacio temporales que los definen situacionalmente– proponen cinco tipos de intercambios entre el organismo y su medio ambiente funcional (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial) con criterios de logro a diferencialidad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia. Es a partir de esta estructura del sistema psicológico, que Ibáñez (2007) retoma las categorías antes mencionadas aplicándolas a la planeación de la educación superior y al respecto menciona que dicha propuesta permite distinguir tipos de comportamiento en términos de su organización y funcionalidad, es decir distintos niveles de aptitud funcional en que pueden clasificarse los desempeños.

La aptitud en el nivel contextual refiere a la identificación de la dimensión disciplinar de un caso, en el nivel suplementario refiere a la aplicación de técnicas o procedimientos establecidos para la obtención de información sobre un caso, en el nivel selector se discriminan las características particulares del problema a tratar en base a modelos, el nivel sustitutivo referencial indica la intervención en base a planeaciones diseñadas para atender problemas particulares, y por ultimo propone que el nivel sustitutivo no referencial requiere de la evaluación del hacer y decir sobre un problema, al respecto Arroyo, Canales y León (2011) ejemplifican las

actividades relacionadas a la evaluación de cada nivel de la taxonomía de Ribes y López (1985).

En la tabla 2 se presentan los elementos de la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985), de la propuesta de Ibáñez (2007) para la planeación de la educación superior y las ejemplificaciones de evaluación de Arroyo, Canales y León (2011).

Tabla 2. Competencias profesionales y desempeños que implica la aptitud en los niveles funcionales

Aptitud funcional	Criterio de logro	Desempeño	Competencia profesional	Acciones – Verbos
Contextual	Diferencial	Identificación	Identificar algo por su nombre o recordar información relativa a algo que sucedió, sucede o sucederá	Relacionar Enlistar Nombrar Identificar Señalar
Suplementario	Efectivo	Aplicación de técnicas	Realizar un procedimiento particular que llega a resultados efectivos	Aplicar Obtener Ejecutar Transcribir
Selector	Pertinente	Diagnóstico	Tipificar con precisión la naturaleza particular de un caso con base a modelos de clasificación o de idoneidad convencionalmente aceptados	Categorizar Tipificar Especificar Diagnosticar
Sustitutivo referencial	Congruente	Intervención con base a planes	Derivar una explicación o predicción congruente sobre un estado de cosas, a partir de un modelo conceptual de la realidad con la posibilidad de intervenir en ella modificándola	Describir Explicar Interpretar Predecir Intervenir
Sustitutivo no referencial	Coherente	Evaluación	Derivar un argumento o juicio coherente sobre algo que se dice, con fundamento en los criterios de un modelo o sistema de implicaciones	Justificación Evaluación Cálculo

Fuente: elaboración propia con base en Ribes y López (1985), Ibáñez (2007) y Arroyo et al. (2011).

La tabla anterior muestra las aptitudes funcionales con sus respectivos criterios de logro en orden creciente respecto al nivel de desligamiento funcional, a cada nivel

le corresponde un desempeño establecido en el contexto de la educación profesional o superior, el aprendiz entonces debe de desarrollar las competencias profesionales que están marcadas en el currículum en función de interacciones didácticas en gran medida configuradas por los agentes enseñantes.

III.6 El agente enseñante

Es importante que los profesores que tienen o tendrán un lugar frente a un grupo determinado de estudiantes cuenten con una formación, que estén capacitados para poder lograr su objetivo y que sean competentes en este ámbito, por lo tanto resulta de suma importancia que fortalezcan sus competencias para apoyar el éxito académico de sus estudiantes. Los propósitos de la formación han sido contribuir al desarrollo de la docencia, donde el objetivo principal es formar enseñantes de alto nivel, que sean capaces de hacer juicios sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y de cómo mejorar las maneras de hacerlo. Un profesor requiere competencias no solo para mejorar las maneras de potenciar el aprendizaje en sus estudiantes (Sánchez, 2013), por ejemplo, un periodo crítico en el cual más apoyo se necesita es el de los primeros tres años de ejercicio profesional, puesto que es ahí donde los maestros tienen la supervisión y apoyo de un maestro experimentado, su mentor, cuya práctica refleja excelencia docente y capacitación para realizar trabajos educativos.

Dado que no se puede conceptualizar al docente aislado sino en interacción con múltiples factores, las interacciones didácticas se configuran como una interacción de factores de tipo institucional, del docente y del estudiante, las cuales regulan la calidad de la misma interacción. Con respecto a los factores que

corresponden al hacer del docente, en México existe una problemática correspondiente a su educación profesional y a la actualización que sitúa como meta que el docente desarrolle las competencias necesarias para impactar eficazmente en el aprendizaje de los estudiantes.

La importancia que se le da a la formación y actualización parte de reconocer que las competencias docentes son fundamentales para la calidad educativa. Las competencias docentes, al ser un factor que configura una interacción didáctica, cobran relevancia en la medida en que regulan en términos morfológicos y funcionales los distintos niveles de intercambio – ya sea contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial o sustitutivo no referencial- del estudiante en relación a los referentes disciplinares (Ibáñez, 2007).

Asimismo, en función al factor de planeación didáctica se considera importante programar interacciones didácticas ya que pueden funcionar como condiciones idóneas para el desarrollo de las competencias objetivo de los estudiantes (Ibáñez, 2007), además de que realizar planeaciones didácticas permite contemplar y anticipar los elementos que deben de estar presentes en la clase, tales como el tema, el desempeño a desarrollar, los materiales didácticos, la evaluación, el desempeño del docente para mediar al estudiante y los tiempos requeridos para el éxito del proceso educativo.

Con respecto a las condiciones de enseñanza se describe qué elementos deben estar presentes en el segmento didáctico según la naturaleza del objetivo instruccional, esto es que dependiendo del nivel funcional en el que se delimite el objetivo variará las condiciones de enseñanza. En la Tabla 3 se mencionan los niveles contextuales, suplementarios, selectores, sustitutivos referenciales y

sustitutivos no referenciales además de la condición básica de enseñanza que se debe de estructurar a razón de la funcionalidad del desempeño esperado, además se acompaña de un ejemplo para ilustrar desempeños y condiciones.

Tabla 3. Nivel de desempeño y condición de enseñanza

Nivel	Condición de enseñanza	Ejemplo
Contextual	Es necesario la ocurrencia del discurso didáctico en presencia de los objetos o eventos físicos o convencionales, donde se establezcan relaciones directas y diferenciales entre referentes y referencias	Para enseñarle a un estudiante sobre lo que es una inyección (físicamente) se necesita que esté presente la inyección (o una representación de esta, puede ser un video, una impresión en hojas o una imagen) y lo que se habla tiene que ser de la inyección (referencia) en presencia de la inyección (referente)
Suplementario	Es necesario la ocurrencia de las acciones siendo reguladas estrictamente por el discurso en presencia de las condiciones ambientales necesarias para que estas puedan realizarse	El estudiante, una vez que conoce la inyección e identifica los pasos para aplicarla, en este nivel el desempeño, corresponde a aplicar la inyección a una persona o una naranja mientras que el enseñante regula con su discurso el hacer del estudiante.
Selector	Es necesaria la presencia de una gama de objetos y la acción del aprendiz sobre ellos en función de los criterios aportados por el discurso	En este nivel el docente necesita explicitar cual es el criterio, posteriormente el estudiante tomará la inyección y dependiendo de la enfermedad del paciente seleccionará un líquido en particular para inyectar.
Sustitutivo referencial	Se requiere que el aprendiz observe instancias ejemplares de los fenómenos o procesos bajo estudio y la descripción discursiva simultanea de sus características y condiciones de ocurrencia	Se puede retomar el ejemplo del caso anterior pero simultáneo a las acciones el aprendiz necesita derivar argumentos descriptivos que correspondan con lo que se hizo, hace o hará, para ello el profesor debe proveer los modelos o ejemplares que expliquen las prácticas ya entrenadas
Sustitutivo no referencial	Se requiere que el aprendiz actúe sobre una amplia diversidad de objetos convencionales en función de los métodos de transformación provistos en el discurso didáctico	En este nivel al incluir todos los niveles restantes, el estudiante necesita conocer lo que es la inyección, aplicar una inyección con pertinencia, seleccionar que líquido poner según la enfermedad, derivar argumentos o descripciones de lo que se realiza en función a la inyección y solo después de ello puede cumplir con el criterio propio a este nivel, que corresponde a que realice evaluaciones de la intervención, por ejemplo la inyección que aplicó, si la aplicó del modo correcto, justificar por qué el medicamento que seleccionó aliviará la enfermedad entre otros.

Fuente: elaboración propia

En resumen se ha señalado la importancia de que los profesores cuenten con las competencias necesarias para el óptimo ejercicio de la función docente, entre las cuales destaca la planeación didáctica en tanto ésta garantiza las condiciones idóneas para el desarrollo de los episodios instruccionales siempre que marquen objetivos de aprendizaje claros y las condiciones de enseñanza sean las adecuadas, a lo que se aúna la necesidad de llevar a cabo las evaluaciones del aprendizaje pertinentes.

III.7 Evaluación de desempeños del estudiante

Regularmente cuando se habla sobre la evaluación o se planea alguna actividad de esta naturaleza, se considera qué y cómo el estudiante se debe desempeñar en alguna situación problema, en este sentido la planeación didáctica indica qué temas se deben desarrollar y el docente diseña interacciones didácticas en las que el estudiante se entrena y desarrolla algún comportamiento, en este proceso la evaluación puede realizarse antes, durante y después de los segmentos didácticos según los intereses del educador. En estos episodios educativos la evaluación tiene pues, un papel importante en la medida que informa el estudiante sobre sus ejecuciones y puede auxiliar al agente enseñante sobre si sus métodos requieren alguna variación.

Para elaborar evaluaciones no solo es necesario considerar el tema que se debe enseñar bajo diferentes tipos de arreglos, se necesita una relación entre el tema, el objetivo, nivel de entrenamiento y el tipo de evaluación, es decir se necesita considerar: a) referentes a desarrollar o temas, b) la finalidad de la clase, el criterio

que se debe de satisfacer también llamado objetivo, c) cualidad del entrenamiento o “tipo de clase” y d) tipo de evaluación. En la Tabla 4 se presentan posibles consecuencias ante la congruencia-incongruencia de los elementos destacando el papel de la evaluación en el proceso educativo.

Tabla 4. Consideraciones sobre la evaluación y las relaciones con los elementos de la interacción didáctica

Congruencia de los elementos				Consecuencia
Referente	Objetivo	Entrenamiento	Evaluación	
+	+	+	+	Si el docente cumple con la correspondencia entre los elementos en la evaluación se exhibirá el dominio del estudiante
-	+	+	+	Al no seguir el referente que enmarca la planeación, el discurso didáctico pierde calidad condicionando el aprendizaje del estudiante, la calidad del entrenamiento y el no cumplir los criterios de logro
+	-	+	+	Si no se contempla el objetivo de la clase el nivel del entrenamiento puede variar a criterio del docente así como el criterio de evaluación dificultado así que el estudiante muestre el desempeño esperado
+	+	-	+	Si el nivel del entrenamiento no tiene correspondencia difícilmente se podrá cumplir en la evaluación el criterio de logro, o bien, aun cuando sea más alta la calidad del entrenamiento que el que requiere la evaluación no necesariamente implica que se pueda cumplir con evaluaciones con niveles menores
+	+	+	-	El estudiante puede cumplir con el objetivo de la materia, pero si la evaluación es distinta a las categorías restantes probablemente en evaluación no se capte lo que se esperaba.

Fuente: elaboración propia

En la correspondencia que debe de tener la evaluación con las categorías antes mencionadas resaltan tres relaciones que deben presentarse para poder capturar en la evaluación el desempeño delimitado de manera oficial en los programas de las materias (el objetivo de la clase, el nivel de entrenamiento y el nivel de la evaluación), de este modo si el objetivo de la clase es que el estudiante identifique conceptos, el entrenamiento va dirigido a la contextualización entre categorías y sus definiciones y por consiguiente la evaluación del aprendizaje tendría que ser orientada a este nivel de identificación, a esto se refiere la correspondencia entre las categorías. Siguiendo esta lógica, en la Tablas 5 se presentan las aptitudes funcionales, los criterios de logro, desempeños, situaciones de evaluación y el tipo de evaluación.

Con respecto a las categorías aptitud funcional y tipo de evaluación hay que aclarar que la primer categoría refiere a la aptitud necesaria para responder los ítems, no necesariamente evalúa el nivel funcional en el que se estructura el comportamiento, pero si evalúa la aptitud mínima en el que se puede responder cada ítem, por ejemplo, en un ítem de tipo suplementario se espera un desempeño de tipo suplementario, pero la persona puede responder ante el ítem en modo selector o sustitutivo y seguir cumpliendo con el criterio de la tarea, por tanto la respuesta al ítem no nos habla del nivel de comportamiento de la persona, solamente indica las aptitudes mínimas para responder al nivel funcional, es por eso que un solo rubro aislado como los que se ejemplifican en la categoría “tipo de evaluación” no condiciona a un nivel de interacción o nivel funcional, pero si indican las aptitudes funcionales mínimas que se deben desempeñar.

Tabla 5. Tipo de evaluación por nivel funcional

Aptitud funcional	Criterio de logro	Desempeño	Situación	Tipo de evaluación
Contextual	Diferencial	Identificación	Examen	¿Qué? ¿Cuál? ¿Dónde? ¿Cuándo? Corrige Seguir instrucción
Suplementaria	Efectivo	Aplicación de técnicas	Instructivo	Elaborar esquemas Elaborar un resumen Elaborar diagnóstico
Selectora	Pertinente	Diagnóstico	Casos	Búsqueda de información
Sustitutiva referencial	Congruente	Intervención con base a planes	Proyecto	Define Explica Ejemplifica ¿Por qué?
Sustitutiva no referencial	Coherente	Evaluación	Ensayo	Compara a – b Justifica

Fuente: elaboración propia

Retomando el ejemplo anterior, en el caso de un objetivo de identificar (hechos, fechas, lugares, personas, conceptos etc.) corresponde a la aptitud funcional de tipo contextual y la evaluación del aprendizaje puede llevarse a cabo por medio de un examen convencional en el que el estudiante señala o nombra aquello que debió haber aprendido.

CAPÍTULO IV

IV.1 Consideraciones metodológicas

Retomando el objetivo general de la investigación que versa en analizar y caracterizar la tutoría como interacción entre un tutor y un tutorado en el marco del PIT de la UNISON, se considera necesario hacer algunas precisiones metodológicas.

En primer lugar para observar el funcionamiento real de la tutoría es importante diferenciar entre la tutoría como proceso bajo el lente administrativo del programa y el evento tutorial como interacción entre tutor y tutorado partiendo del contexto del PIT, cuya finalidad es aumentar el desempeño académico de los estudiantes- ésta última debiera ser regulada y evaluada en función a lo que se debe de aprender en las asignaturas en curso, es decir, como interacción y no como programa institucional (se trata pues de dos tipos de evaluaciones con modos y finalidades distintas). Ligado a lo anterior, si se regula la labor del tutor en función del plan de estudios se puede hacer más eficiente finalidad de la tutoría, además de obtener datos de qué tan efectiva es la labor del tutor, si requiere hacer ajustes a su desempeño y le puede servir al tutorado como informe del avance de su aprendizaje.

En segundo lugar la delimitación del evento tutorial como interacción regulada por los contenidos de los programas y del plan de estudios, permite evaluar la medida en que la tutoría puede impactar en el desempeño académico real de los tutorados, por medio de evaluaciones que se relacionan directamente con los desempeños esperados definidos en los programas de las materias.

Desde este marco se considera factible caracterizar la tutoría, el desempeño del tutor y tutorado, y su configuración en función de disposiciones específicas: como tutoría institucional, como tutoría académica así como por modalidad (en línea, presencial, grupal y de pares). Para ello se opta por realizar dos estudios en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora como contexto que delimita el ámbito disciplinar y en el cual se insertan los agentes de la interacción tutorial.

IV.2 Método del Estudio 1

IV.2.1 Participantes

Para los tres grupos del diseño, se seleccionaron 24 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Psicología y seis docentes de la misma licenciatura. De manera consecuente los 24 estudiantes se dividieron en tres grupos (Tabla 6), el primer grupo comprendió a estudiantes y tutores del PIT, el segundo a estudiantes con un docente y un tutor par, y el tercero como grupo control sin tutoría.

Tabla 6. Distribución de los participantes del Estudio 1 por grupo

Grupo 1 PIT			Grupo 2 Fuera del PIT			Grupo 3 Control	
Modo	Tutorados	Tutor PIT	Modo	Estudiantes	Tutor	Modo	Estudiantes
En línea	3	1	En línea	3	1		
Presencial	3	1	Presencial	3	1	Sin tutoría	3
Grupal	4	1	Grupal	4	1		
			Tutor par	3	1		

Fuente: elaboración propia

A los tutores que forman parte del PIT no se les asignaron tutorados nuevos, si no que de los tutorados previamente asignados y reportados en la base de datos se seleccionaron los tutorados más recientes y a cada tutor se le asignó una modalidad a desarrollar además de mostrarle los lineamientos del PIT y su labor como tutor, así mismo a los tutorados se les notificó de las tutorías, a los tutores se les notificó que su participación fue solo voluntaria y no tendría ningún beneficio.

Para el grupo dos y tres se seleccionaron estudiantes y docentes interesados en impartir y asistir a tutorías académicas, una vez conformados los grupos se les explicó a cada uno el procedimiento de las tutorías y no se les explicitó alguna consecuencia o beneficio por participar además del aprendizaje y el apoyo académico de un docente o estudiante.

Antes de comenzar con las tutorías a cada tutor se le hizo entrega de una copia del plan de estudios así como de la planeación didáctica de la materia que cursaban los estudiantes y un registro, además de esto a los docentes y al estudiante con función de tutor se les entregó un documento a modo de lineamiento de tutorías para regular su actividad como tutor (ver anexo 1).

IV.2.2 Diseño cuasi experimental

El diseño contempló tres grupos, como puede observarse en la Tablas 7, el primero bajo los lineamientos del PIT con tres modalidades (presencial, en línea y grupal), el segundo con énfasis en las practicas escolares del estudiante, es decir el énfasis consistió en desempeños académicos con cuatro modalidades (en línea, presencial, grupal y tutor par) -la diferencia entre el grupo uno y dos radica en que la tutoría consistió en apoyo personal y en apoyo académico respectivamente- y en el tercer

grupo tuvo la función de control. Este último se evaluó con las mismas pruebas y a los mismos tiempos en que a los tutorados del grupo 1 y 2 con la intención de tener dato comparativo del desempeño de los estudiantes que no asisten a la tutoría y contrastar la influencia en el aprendizaje de la asignatura y la tutoría.

Tabla 7. Esquema del diseño cuasi experimental del Estudio 1

E	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				E			
	Modalidad	Semana				Modalidad	Semana				Control	Semana				
		1	2	3	4		1	2	3	4		1		2	3	4
	En línea	+	+	+	+	En línea	+	+	+	+	Sin tutoría	+	+	+	+	
	Presencial	+	+	+	+	Presencial	+	+	+	+						
	Grupal	+	+	+	+	Grupal	+	+	+	+						
Pre					Tutor par	+	+	+	+						Post	
	EP		+		+	EP		+		+	EP		+		+	
	CT		I		J	CT		I		J	CT		I		J	

Se contemplaron dos grupos con modalidades en línea, presencial, grupal, tutor par y un grupo control. A los tres grupos se les programaron cuatro momentos de evaluación (+= Presencia E=Evaluación Pre= Pre-test, Post= Post-test, EP= Evaluación de proceso CT= Criterio de tarea, I= Identificar, J= Justificar). Fuente: elaboración propia.

En un primer encuentro se presentó a los tutorados y al tutor, en ese momento se les explicó la dinámica de la tutoría, sus lineamientos así como las situaciones a las que estarían expuestos (evaluación). Una vez terminada la presentación se le pidió al tutor que por cada encuentro que se programara notificara al coordinador del proyecto para realizar las evaluaciones. Antes de iniciar las tutorías se aplicó la evaluación pre-test, y al concluir el proyecto se aplicó el post-test. En el proceso se aplicaron dos evaluaciones, una al concluir la semana uno y la evaluación tres se aplicó al terminar la semana dos (tres semanas en total). Para las evaluaciones de los desempeños se utilizaron pruebas a lápiz y papel con criterio de identificación

en el pre-test, post-test y la evaluación dos, para la evaluación tres el criterio se estableció en identificación y justificación de lo identificado.

IV.2.3 Instrumentos

Las variaciones en el desempeño se identificaron a partir de pruebas pre-test y post-test donde la tarea o criterio a cumplir fue identificar definiciones de conceptos en una prueba de 11 preguntas basadas en el programa de la materia Práctica Básica 1, nodal para el primer semestre según el plan de estudios. Entre el pre-test y post-test se llevó a cabo un entrenamiento de cuatro semanas, es decir la acción tutorial, en la semana 2 y 4 se aplicaron dos pruebas de proceso, la primera prueba de proceso (evaluación 2) contó con el mismo número de reactivos y criterio que el pre-posttest y la segunda (evaluación 3) con cuatro reactivos pero con un nivel de aptitud con cualidad distinta puesto que se requirió en un primer momento identificar el nombre de un evento y posterior a esto implicó la justificación de la respuesta del primer ítem (para mayor detalle véase los anexos 2, 3 y 4). En la aplicación de evaluación se solicitó a los participantes que asistieran a un salón de clases, los tres grupos se valoraron el mismo día, pero cada modalidad se evaluó por separado.

Se controló la labor tutorial asignando lineamientos acerca de la modalidad que se debía seguir y el programa de la materia en curso además de un registro con las categorías a) Modalidad, b) Número de Tutorías, c) Pertinencia al programa de la materia, d) Modo de ocurrencia de tutoría, e) Entrega de material didáctico f) Horas y g) Desempeño como agente enseñante.

IV.2.4 Escenario

Los espacios donde tuvieron lugar las tutorías en el caso de los docentes fue en sus respectivos cubículos, mientras que los lugares que frecuentaron los participantes del grupo de tutoría de pares fueron la biblioteca, cubículos de biblioteca y áreas de descanso dentro de los edificios de la licenciatura.

IV.3 Método del Estudio 2: Estudio de caso

IV.3.1 Participantes

Se seleccionó un estudiante de sexto semestre que había participado como tutor par con anterioridad y a cuatro estudiantes de segundo semestre como tutorados que nunca habían formado parte de algún programa de tutoría, todos ellos de la Licenciatura en Psicología. La participación fue totalmente voluntaria y no se especificó ningún beneficio por la participación en el estudio.

IV.3.2 Instrumento

Para identificar como se llevó a cabo la labor del tutor como agente enseñante se utilizó un registro con las categorías: a) Número de tutorías, b) Tema a abordar, c) Entrega o no entrega de material de apoyo, d) Modalidad de tutoría, y por último e) Descripción del desempeño como agente enseñante.

Para la evaluación de las competencias disciplinares del tutor y los tutorados se utilizaron pruebas a lápiz y papel en distintos momentos (pre-test, post-test, y dos evaluaciones de proceso), dichas evaluaciones contuvieron distintos criterios de tarea (identificar, graficar, tipificar, definir y justificar). Estas evaluaciones pueden consultarse los anexos 5, 6 y 7.

Para el análisis del discurso didáctico se realizaron grabaciones de las tutorías que se impartieron durante el proyecto, posteriormente se categorizaría cada uno de los elementos del discurso didáctico según su naturaleza.

IV.4 Resultados del Estudio 1

En primer lugar se destaca que el grupo 1 tuvo que ser eliminado del estudio ya que no se registraron tutorías (ver Tabla 8) aun cuando este grupo comprende a integrantes oficiales del PIT, por esta situación no es posible hacer contraste entre la modalidad de la tutoría y su efecto en el desempeño académico. Se pudiera tomar como otro grupo control con tutores y tutorías programadas pero sin ocurrencia, pero ya que los tutorados no asistieron a los momentos de evaluación no se pudo obtener datos sobre su desempeño académico en contraste con el grupo tres dos y tres.

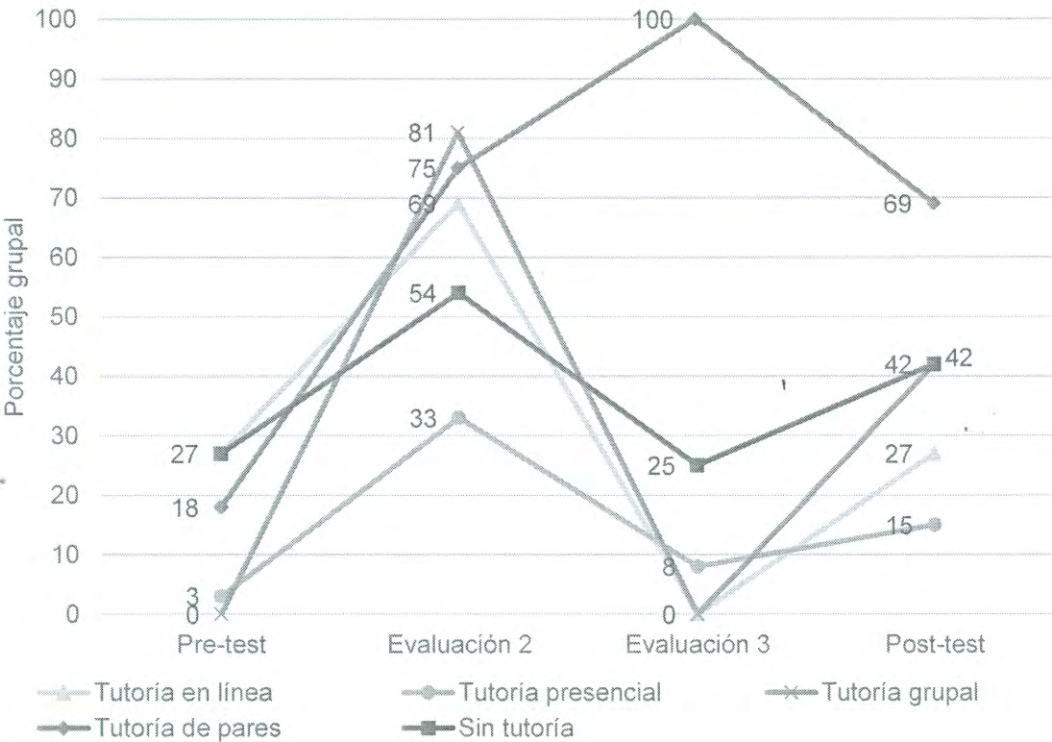
Tabla 8. Ocurrencia de tutorías por grupo experimental y modalidad

E	Grupo 1				Grupo 2				Control	Grupo 3				E	
	Modalidad	Semana				Modalidad	Semana				E				
		1	2	3	4		1	2		3		4	1		2
	En línea	-	-	-	-	En línea	-	-	-	-	Sin tutoría	+	+	+	+
	Presencial	-	-	-	-	Presencial	-	-	-	-					
	Grupal	-	-	-	-	Grupal	+	-	-	-					
Pre						Tutor par	+	+	+	+					Post
	EP		-		-	EP		+		+	EP		+		+
	CT		I		J	CT		I		J	CT		I		J

Se contemplaron dos grupos con modalidades en línea, presencial, grupal, tutor par y un grupo control. A los tres grupos se les programaron cuatro momentos de evaluación (-= Ausencia, += Presencia, E=Evaluación Pre= Pre-test, Post= Post-test, EP= Evaluación de proceso CT= Criterio de tarea, I= Identificar, J= Justificar). Fuente: elaboración propia.

En la Figura 4 se puede observar el porcentaje grupal de criterios cumplidos, en otras palabras calificación promedio según la modalidad de la tutoría en las cuatro evaluaciones. La forma en que se categorizaron las respuestas estuvo en función del cumplimiento o incumplimiento del criterio de la tarea (identificar correctamente en las pruebas 1, 2 y 4 y justificar correctamente en la prueba 3), los datos muestran el porcentaje de reactivos en los que se cumplió con el criterio establecido por modalidad.

Figura 4. Resultados del cumplimiento de criterios de tarea por modalidad



Fuente: elaboración propia

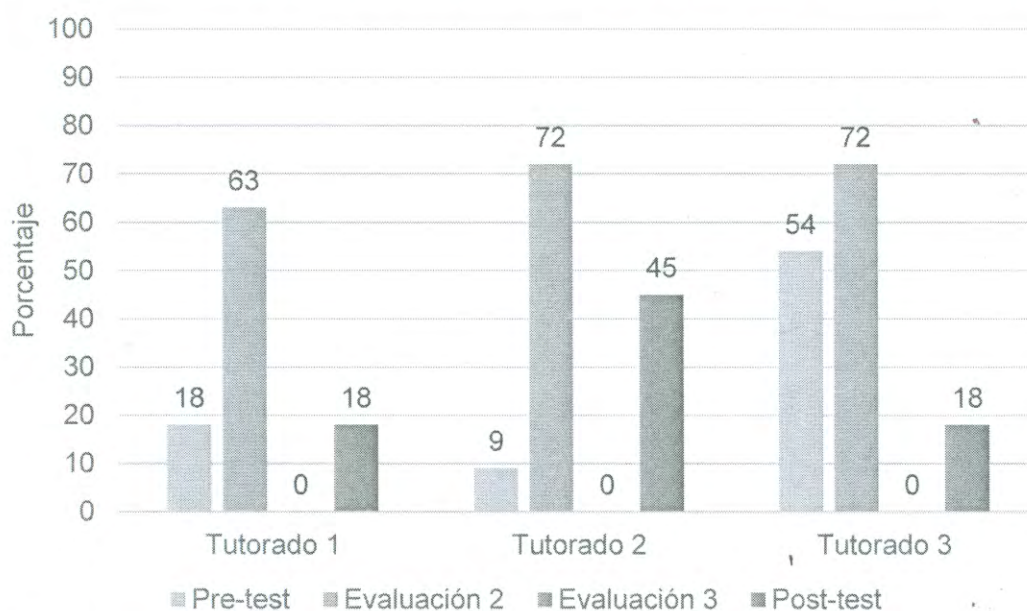
En la figura se puede apreciar que los porcentajes de los grupos en el pre-test van del 0% al 27% y aumentan en el post-test un rango entre el 15% y el 69%. Aquí se puede identificar tal variación probablemente debida a la influencia de las clases y no por efecto de la tutoría a excepción del grupo de pares debido a que no se dieron encuentros entre tutores y tutorados. Así mismo es de notarse que en la prueba 2 (identificación) los porcentajes aumentaron considerablemente, pero no sucedió lo mismo en el prueba 3 que corresponde al criterio de justificación, donde los grupos bajo modalidad grupal, presencial y sin tutoría obtuvieron promedios menores a 25%.

Como puede observarse en el caso de los tutorados por pares, se cumplió con el criterio de mayor "dificultad" (la justificación) con un porcentaje grupal que alcanzó el 100%. En este caso también se encontró el mayor incremento entre las pruebas pre-test y post-test ya que aumentó de 18% a 69% y la tendencia positiva de los desempeños se mantiene con consistencia en promedios aprobatorios. Aquí el promedio grupal en la evaluación post-test descendió a 69% debido al desempeño de un estudiante que dejó de asistir a las sesiones de tutoría en la última semana y al momento de la evaluación mostró desempeños bajos en contraste con los estudiantes que sí asistieron constantemente, dado este fenómeno es de interés el evaluar a los estudiantes de modo individual y no grupal.

En la Figura 5 se muestran los resultados individuales de los tutorados bajo la modalidad en línea. Como puede notarse en la figura, solo en la segunda evaluación se mostraron desempeños aprobatorios (de 63% en el tutorado 1 y 72% en el tutorado 2 y 3), fuera de ahí los desempeños máximos corresponden al tutorado 3 en la evaluación pre-test y evaluación de identificación. Nótese que los

tres tutorados obtuvieron un puntaje de 0% en la prueba de criterio de justificación. En los resultados tenemos el desempeño de estos estudiantes producto de su estudio y de la influencia de su las clases, no se puede observar algún efecto por la influencia de la tutoría ya que precisamente no se registró ningún encuentro.

Figura 5. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea del modo en línea

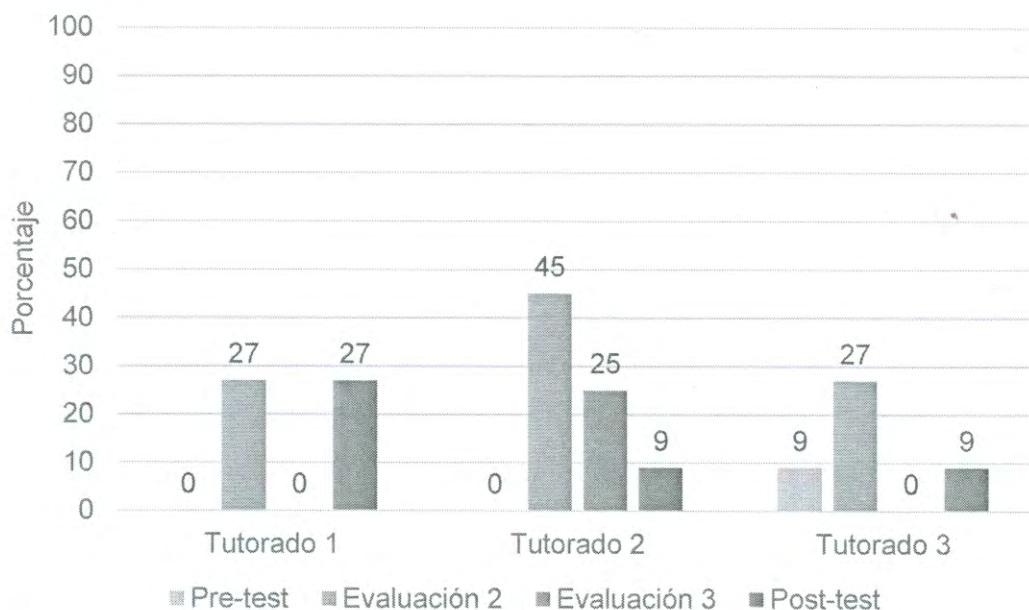


Fuente: elaboración propia

En la Figura 6 se describen gráficamente los resultados de las evaluaciones del grupo de estudiantes que trabajó bajo la modalidad de tutoría presencial. Se puede observar que ningún estudiante mostró desempeños aprobatorios en alguna de las cuatro pruebas a lo largo del mes de evaluación, se obtuvo un mínimo de 0% en el pre-test y prueba de justificar del tutorado 1, en el pre-test del tutorado 2 y en la prueba de justificar del tutorado 3, la puntuación máxima fue de 45% en la prueba de identificar del tutorado 2. Cabe recalcar que al igual que el grupo anterior, en éste

no se registraron tutorías, por lo que no se puede evaluar el efecto de la modalidad en el desempeño académico, las variaciones que se muestran probablemente se debieron al efecto de las prácticas académicas del estudiante y al efecto de la clase.

Figura 6. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea del modo presencial

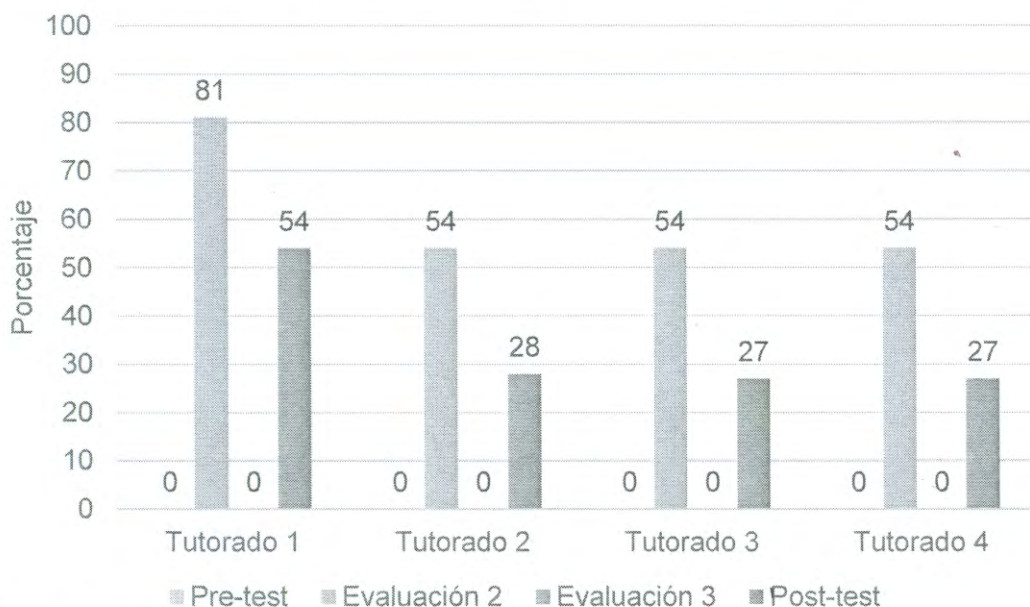


Fuente: elaboración propia

La Figura 7 muestra los resultados de los tutorados de la modalidad grupal, en este grupo de tutorados (además del grupo de pares) sí se dio la tutoría, no obstante al ser solo un encuentro tutorial registrado difícilmente puede verse el efecto de la tutoría grupal en el desempeño académico. En la figura puede verse que los cuatro tutorados en esta modalidad obtuvieron un puntaje de 0% en las evaluaciones pre-test y prueba 3, los desempeños en la prueba 2 aumentaron pero quedaron todavía en un nivel no aprobatorio (54% para los tutorados 2, 3 y 4) salvo en el caso del tutorado 1 que logró un 81%, es importante aclarar que el único encuentro se llevó

a cabo en la primer semana del estudio entre el momento de evaluación pre-test y la evaluación de identificación lo que podría haber influido en esta variación en el desempeño. Las calificaciones en el post-test fueron mayores al pre-test en todos los casos pero menores a la prueba de identificación.

Figura 7. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en la tutoría grupal

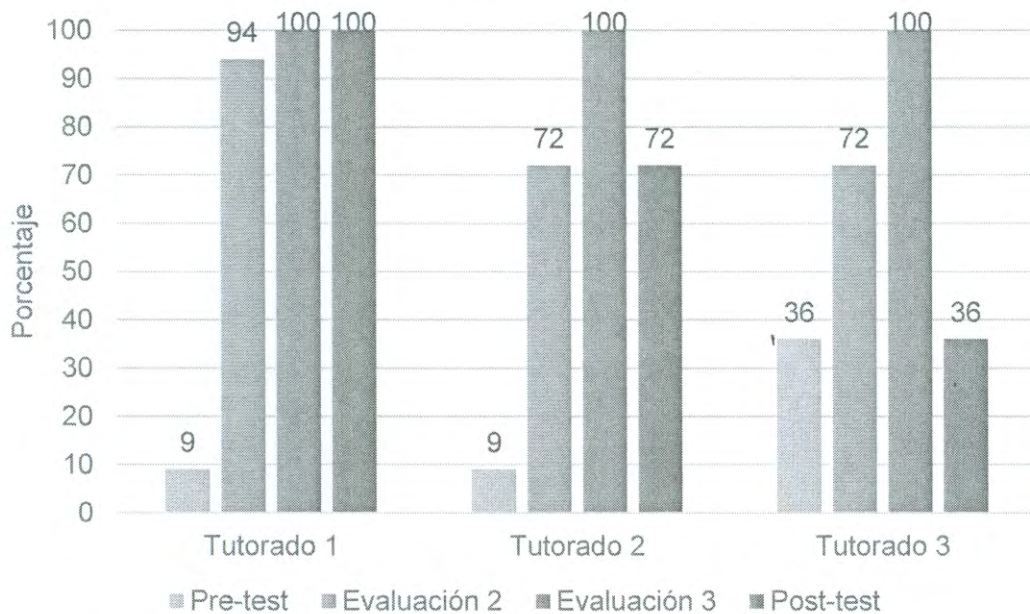


Fuente: elaboración propia

En la Figura 8, que presenta los resultados de los tutorados bajo la modalidad de pares donde efectivamente se dieron tutorías, llama la atención en particular que en un inicio los tres estudiantes tuvieron desempeños reprobatorios en las evaluaciones pre-test (9%, 9% y 36% respectivamente), pero al pasar a la evaluación 2 con el criterio de identificación de conceptos, el promedio aumentaron a 72% y 94% como máximo. Para la tercera evaluación, los tres tutorados lograron cubrir los criterios que implicó la tarea (justificación de la respuesta) en un 100%.

Al pasar a la evaluación post-test, hay que señalar que el promedio mínimo fue del tutorado 3 con 36%. El tutorado tres del grupo de tutoría de pares dejó de asistir con la misma frecuencia durante los últimos diez días de tutoría debido a que había conseguido un trabajo. No obstante se optó por aplicar la evaluación post-test al mismo tiempo que fue aplicada al tutorado 1 y 2 para observar la variación del desempeño. Se encontró la misma tendencia de los grupos anteriores, el aprendizaje decayó mostrando poca resistencia en el tiempo.

Figura 8. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en el grupo con tutores pares

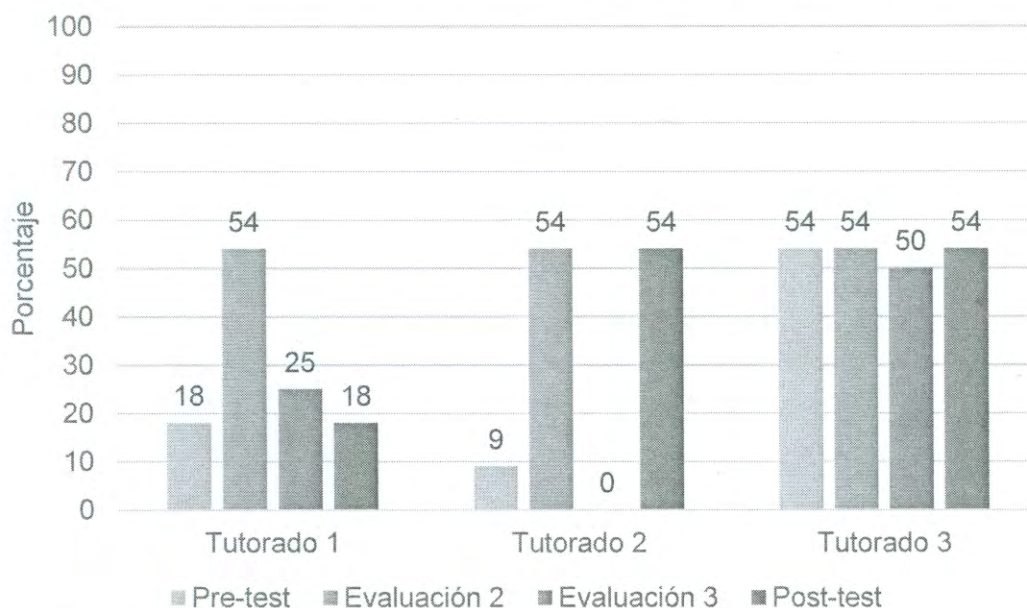


Fuente: elaboración propia

La Figura 9 muestra una tendencia similar puesto que se encontraron desempeños por debajo del 54% en los tres tutorados y en los cuatro momentos de evaluación,

esto se le puede atribuir entonces a las competencias del docente en la clase y a las prácticas escolares del estudiante.

Figura 9. Resultados del cumplimiento del criterio de tarea en el grupo control



Fuente: elaboración propia

El estudio permitió además identificar ciertas precisiones de elementos presentes y ausentes dentro de cada modalidad que sin duda ayudan a configurar la calidad de la acción tutorial. Nótese en la Tabla 9 que en el grupo de tutoría de pares las tutorías se dieron con una frecuencia de tres veces por semana, además se entregaron materiales didácticos con pertinencia al programa de la materia y se buscaron otras formas de impartir la tutoría. De las modalidades restantes solo el tutor del modo grupal impartió la tutoría una vez. Los reportes indican que sí hubo interés por parte de los tutores y tutorados, pero que por cuestiones de tiempo no

se pudieron concretar encuentros, es decir, aun cuando se cambiaron los factores a abordar en tutoría, no se impartieron tutorías.

Tabla 9. Elementos identificados como condicionales a la calidad de tutoría

Modalidad	Número de Tutorías	Pertinencia al programa de la materia	Modo de ocurrencia de tutoría	Entrega de material didáctico	Horas de tutoría	Desempeño como agente enseñante
En línea	-	-	-	-	-	-
Presencial	-	-	-	-	-	-
Grupal	1	+	Presencial	-	1	Ilustra
Pares	13	+	Presencial, grupal y en línea	+	17	Ilustra, Ejemplifica, Apercibe consecuencias

Fuente: elaboración propia

La razón por la cual los tutorados del tutor par tuvieron mejor desempeño en las pruebas sobre los demás, tiene que ver con la frecuencia con la que se asiste a tutorías, las horas dedicadas a la tutoría y que en estas se abordaron temas directamente relacionados con el programa de la materia en cuestión. Estos elementos se consideran indicativos de la calidad de tutoría para el impacto en el desempeño académico. Retomando la interacción que se configura entre los estudiantes llama la atención el desempeño del tutor par como agente enseñante (apercibimiento, ilustración y ejemplificación), que de acuerdo con Varela (2013) son el tipo de arreglo que se puede estructurar a partir del discurso didáctico, que como práctica pudo haber tenido influencias en el aprendizaje del tutor, no solamente en los tutorados.

Una vez expuestos los resultados en cuanto a los desempeños individuales y grupales, resulta de interés conocer cuál fue el contexto y cómo fue el proceso en el que se dieron las tutorías de pares:

a) En relación a las características de los tutorados, estos no fueron incluidos en función de un criterio de promedio si no por el propio interés de formar parte del proyecto. Se señala de cualquier forma que al momento de integrarse, los tutorados tenían un promedio por debajo de 50 (calificación reprobatoria para la materia), mientras el promedio del tutor par fue de 70%.

b) Para las actividades tutoriales a los estudiantes de la tutoría de pares no se les brindó un espacio fijo como un cubículo o un salón, se sugirió trabajar en las aulas de la biblioteca, pero de igual modo los estudiantes lo ajustarían a los espacios y horas según sus necesidades.

c) Lo que se encontró con respecto a los horarios y los lugares fue que de 13 tutorías, solo dos se dieron en los cubículos de biblioteca, las 11 restantes se impartieron en las bancas del edificio de la licenciatura y los horarios variaron entre las 1 de la tarde y las 8 de la noche (alrededor de la hora de entrada y salida de los estudiantes).

d) En esta dinámica llama la atención el hecho de que los tutorados pidieron en la mayoría de las ocasiones que la tutoría fuera momentos antes de entrar a su clase de "Practica Básica II" (materia que se apoyó con la tutoría), al igual que, durante el periodo de exámenes los encuentros tutoriales se dieron antes.

e) Debido a que los participantes no se conocían, al menos el tutor y tutorados, al momento de presentar a los participantes no se dio un reporte sobre el historial académico de los tutorados. El tutor par en la primera tutoría compartió con los

estudiantes su número de telefónico y correo electrónico para seguir en contacto, posterior a esto pidió que los estudiantes mostraran sus notas de la materia para conocer los temas que revisaron en clases anteriores, además exploró sobre los temas que los estudiantes reportaron como confusos.

f) Esta dinámica se hizo consistente en todas las tutorías, de este modo el tutor al saber sobre qué conceptos o definiciones tuvieron dudas, pudo elaborar ejemplos y variaciones de éstos sobre el mismo tema así como ejercicios en donde los estudiantes debían definir el tema, identificar el concepto y elaborar ejemplos, con base en estos desempeños el tutor par fue corrigiendo sus desempeños y mostrando de qué modo se podían realizar las tareas.

g) Con respecto al modo de estudio el tutor elaboró materiales para los tutorados, en general los documentos contuvieron definiciones textuales, seguidas de ejemplos, espacios en blanco para hacer anotaciones y en algunos casos ilustraciones. Al estar en encuentro los estudiantes revisaron los conceptos, definiciones y los ejemplos, a partir de esta dinámica los estudiantes realizaron sus anotaciones o preguntas, y no se pasó a otro tema hasta que los estudiantes mostraron dominio sobre el tema en curso.

h) En función a la dinámica que se estructuró en la interacción tutorial se puede decir que los temas que revisaron corresponden con el plan de estudios y con los temas que se revisaron en la clase de los tutorados. Dado que la competencia profesional que demanda el primer semestre es la identificación, el tipo de entrenamiento le correspondió y permitió que los estudiantes desarrollaran este desempeño

IV.5 Resultados del Estudio 2

Los resultados de la caracterización de la tutoría muestran en primer momento seis tutorías a lo largo del proyecto que se resumen en la Tabla 10, en las sesiones se abordaron temas con pertinencia académica y basándose en estos referentes el tutor elaboró planeaciones didácticas y materiales de apoyo que de igual modo tuvieron correspondencia académica, dichos encuentros tuvieron modo de ocurrencia presencial y en línea, los desempeños del agente enseñante se relacionan con las competencias docentes que refiere Ibáñez (2007) como se observa en la Tabla 10.

Tabla 10. Categorización del desempeño docente registrado en las tutorías

Tutorías	Tema	Material	Didáctica	Correspondencia	Modalidad	Duración
6	Desligamiento funcional Elementos morfológicos de la función	+	Ejemplificación	+	En línea Presencial	205 minutos
			Material de apoyo			
			Planeación didáctica			
			Evaluación			
			Apercibimiento de consecuencias			
			Ajuste de tutoría			
			Seguimiento de plan de estudios			
Ilustración						

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 11 se expone el número de sesión de tutoría, los temas revisados, la entrega/no entrega de materiales de apoyo, la didáctica del tutor, la modalidad,

correspondencia y duración de la sesión permitiendo observar las variaciones de encuentro a encuentro

Tabla 11. Resultados del desempeño del tutor por tutoría

Tutoría	Tema	Entrega de material	Didáctica	Correspondencia	Modalidad	Duración en minutos
1	Plan de estudios de la Lic. en Psicología Programa de la materia y desempeños que debe desarrollar el alumno	-	Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	Presencial grupal	40
2	Desligamiento funcional Desligamiento Funcional	+	Planeación Elaboración de materiales de apoyo Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	En línea	5
3	Elementos morfológicos de las funciones	-	Planeación Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	Presencial grupal	35
4	Niveles Funcionales	+	Elaboración de materiales de apoyo Planeación Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	En línea	35
5	Niveles Funcionales	-	Planeación Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	Presencial grupal	40
6	Niveles Funcionales	-	Planeación Prescripción de criterios Evaluar Ejemplificar Apercibe consecuencias Ilustrar	+	Presencial grupal	50

Fuente: elaboración propia

En la primera tutoría se observa que el tutor tuvo que aclarar dudas de los estudiantes con respecto al plan de estudios de su licenciatura además de qué es lo que deben de aprender en su primer semestre según la planeación de su maestro y el programa de la materia. Posteriormente el tutor pasó a indagar con los estudiantes sobre lo que éstos habían revisado en sus clases así como las dudas que tenían con el tema y comenzó a estructurar la tutoría prescribiendo lo que como tutorados debían de hacer, a evaluar su desempeño, ejemplificar conceptos, apercebir las consecuencias (notificar al estudiante sobre su desempeño) e ilustrando en función al tema del *"desligamiento funcional"*.

Para la segunda sesión de tutoría, que tuvo modalidad en línea, el tutor agregó dos desempeños más a su estrategia didáctica. La planeación le permitió al tutor estructurar tiempos, temas, uso de materiales y su discurso (incluyó programación de ejemplos y casos), su duración fue de 5 minutos debido a que la intención fue notificar la nueva dinámica, agendar el siguiente encuentro y pedirle a los estudiantes que dieran lectura a un material que él realizó.

Para la tercera sesión el tema que se estuvo revisando se abocó a los *"elementos morfológicos de las funciones"*, en este encuentro no se entregó material de estudios porque ya se había compartido en la tutoría anterior, quedando así con un encuentro planeado donde el tutor de manera inicial explicitó lo que se debía de hacer en esa tutoría (prescripción de criterios), evaluó los desempeños, ejemplificó variando los casos, notificó sobre las ejecuciones a los estudiantes tutorados (apercebimiento) e ilustró. La duración de este encuentro fue de 35 minutos.

En la tutoría cuatro se mostraron todos los desempeños didácticos además de la entrega de material de apoyo, tuvo correspondencia con el plan de estudios.

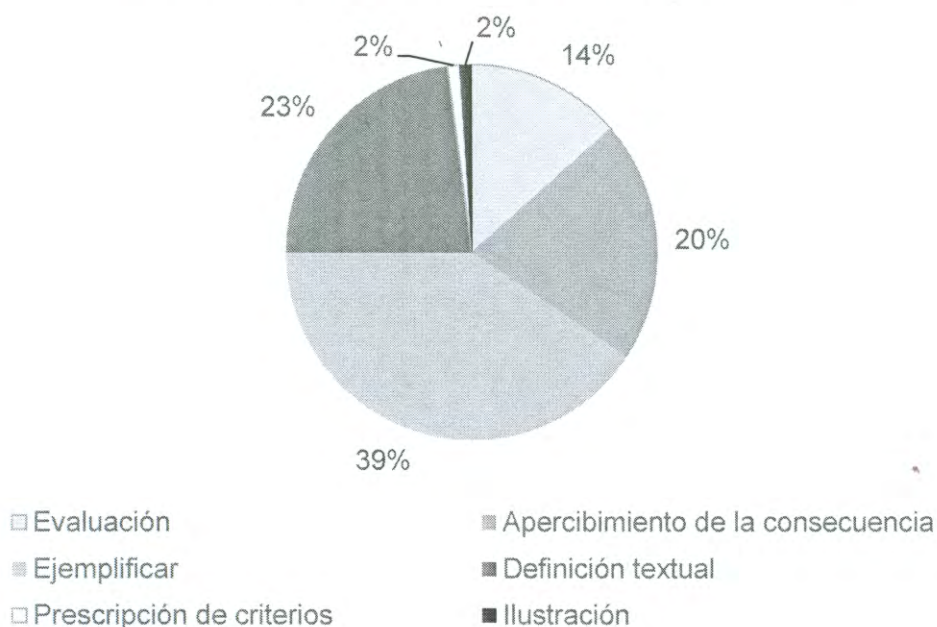
La modalidad fue en línea y se marcó una diferencia en contraste a la tutoría dos (también en línea) que solo duró cinco minutos, al tener una duración de 35 minutos en un *chat* grupal donde cada uno de los integrantes participó y donde el tutor ajustó su didáctica al modo en línea.

Con las descripciones elaboradas por el tutor, se ajustó el encuentro en línea por cuestiones de tiempo, pero el reporte describe que la tutoría en línea sustituye algunas de las dificultades de impartir tutoría presencial, aunque no sustituye de manera completa la calidad de la tutoría presencial, indicando que solo podría limitarse a un modo de contacto para programar tutorías, envió de documentos u otras tareas muy puntuales.

Para la tutoría cinco y seis el tutor consideró de relevancia de abordar el tema de "*la función contextual*", en ambas tutorías, los desempeños del tutor fueron los mismos (planeación, prescripción de criterios, evaluar, ejemplificar, aperecibir consecuencias e ilustrar), la duración de las tutorías fue 40 y 50 minutos respectivamente.

Para el análisis del discurso didáctico se realizaron grabaciones con una duración total de 165 minutos. En la Figura 10 se muestra la categorización de cada uno de los elementos que configuraron el discurso didáctico a lo largo del proyecto, es decir se observa cada una de las categorías y el porcentaje de la frecuencia. En total fueron seis categorías, siendo la ejemplificación la que se presentó con mayor frecuencia con un 39%, mientras que la ilustración y la prescripción de criterios tuvieron la menor frecuencia, 1% cada una.

Figura 10. Categorización y frecuencia de los elementos que configuraron el discurso didáctico en todas las tutorías



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 12 se puede observar el resultado de la caracterización del discurso didáctico en todas las tutorías presenciales por frecuencia y el porcentaje. La primer categoría que se muestra es la evaluación con 14% en total, aquí las evaluaciones consistieron en preguntas con modalidad de respuesta hablada o escrita. El apercibimiento tuvo 20% de ocurrencia en el discurso, esto es importante porque el tutor notificó sobre las ejecuciones de los tutores. La ejemplificación fue el desempeño con mayor frecuencia (39%), esto pudiera condicionar el aprendizaje de los estudiantes y hacer la distinción entre la clase y una tutoría, ya que el tutor no impuso temas, si no que apoyó al curso o materia en el que estuvo inscrito el tutorado, en este sentido necesitó aclarar los temas que estuvo revisando el estudiante, al respecto Varela (2013) indica que la variación de los ejemplos es de suma importancia para la formulación de relaciones entre instancias, modos o

relaciones. La categoría de definiciones textuales ocupó el 23%, considerando que en algunos casos se repitieron definiciones pero el número de veces que se verbalizaron fue 50 en total. La prescripción de criterios fue una sola vez por tutoría al igual que la ilustración.

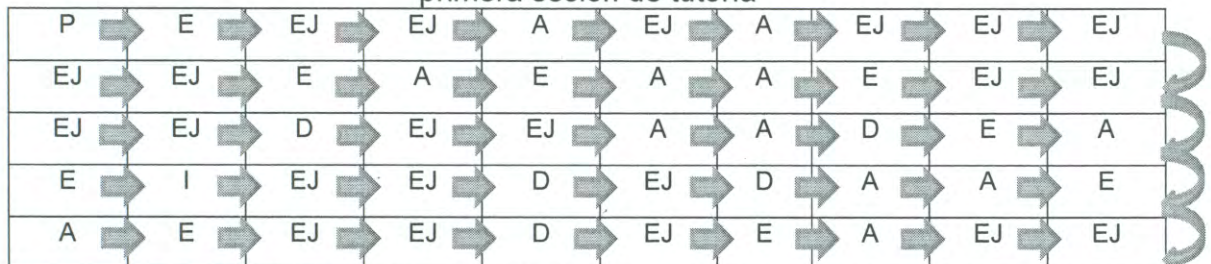
Tabla 12. Categorización de los elementos que configuraron el discurso didáctico en cada una de las cuatro tutorías presenciales

Sesión	Evaluación	Apercibir	Ejemplificar	Definición textual	Prescripción de criterios	Ilustrar
1	8	10	26	15	1	1
3	6	9	16	9	1	1
5	8	12	21	6	1	1
6	9	14	25	10	1	1
Frecuencia	31	45	88	50	4	4
Porcentaje	14	20	39	23	2	2

Fuente: elaboración propia

Un ejemplo de cómo fue el orden del discurso didáctico se aprecia en la Figura 11 con las categorías evaluación, apercibimiento de la consecuencia, ejemplificación, definición textual, prescripción de criterios e ilustración.

Figura 11. Ejemplo del orden en el que se estructuró el discurso didáctico en la primera sesión de tutoría



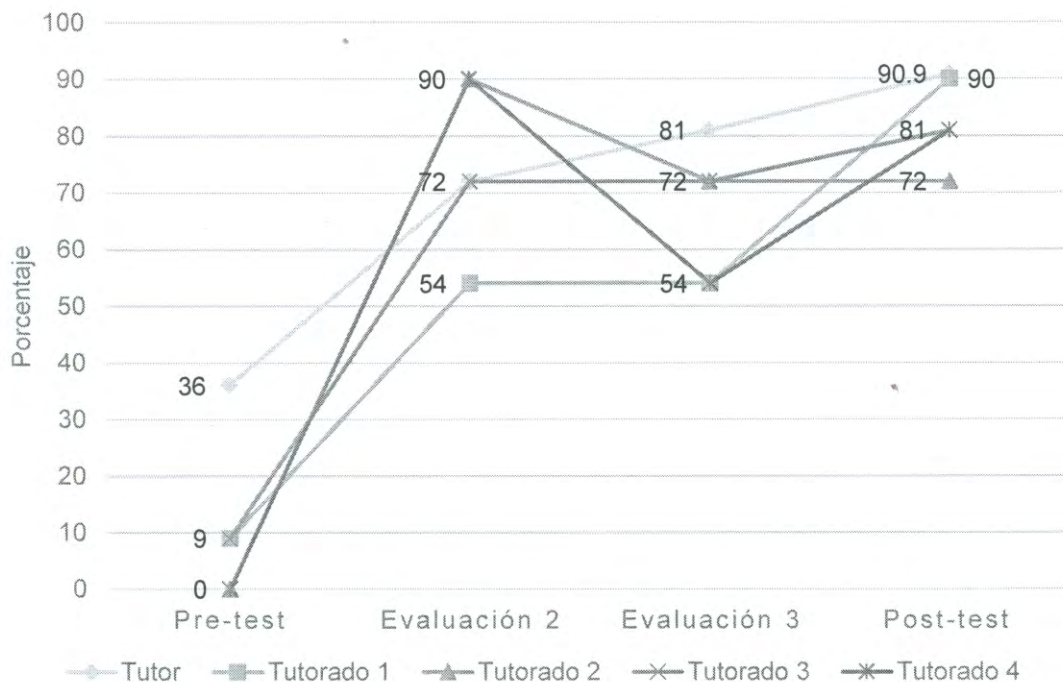
E: Evaluación, A: Apercibimiento de la consecuencia, Ej: Ejemplificar, D: Definición textual, P: Prescripción de criterios, I: Ilustrar) Fuente: elaboración propia

Si se categorizan los resultados del presente estudio en relación a cómo se estructura la tutoría se tendrían las categorías a) Agente enseñante, b) Aprendiz, c) Discurso didáctico, d) Referentes disciplinares, e) Desempeño como agente enseñante, f) Desempeño del aprendiz y g) Plan de estudios. Haciendo una relación entre ellos se puede decir que la tutoría consistió en una mediación entre el enseñante, el aprendiz y el referente disciplinar que va regulado por el plan de estudios pero que a su vez se condiciona por el desempeño del tutor regulando el desempeño del tutorado.

Ahora bien, para determinar el efecto de la acción tutorial en el desempeño académico tanto del tutor como del tutorado, los cinco participantes fueron evaluados en cuatro momentos: pre-test (claramente la evaluación pre-test tuvo la función de determinar el desempeño inicial de los participantes), evaluación 2, evaluación 3 con criterios de tarea de identificar, graficar, tipificar, definir y justificar en las que se midió la variación de la cualidad de los desempeños.

En la Figura 12 se expone el porcentaje de criterios de logro que cumplió cada uno de los participantes en cada evaluación. Los estudiantes iniciaron las tutorías con un porcentaje de 9% o 0%, el tutor obtuvo un 36% de criterios de logro cumplidos en la evaluación pre-test. Al pasar a la segunda evaluación el desempeño de todos los participantes aumentó a un mínimo de 54% y un máximo de 90%. Al pasar a la evaluación tres los estudiantes tuvieron un decremento con porcentajes que los ubica entre 54% y 81% de criterios cumplidos. En la evaluación post-test el desempeño fue en aumento con porcentajes entre el 72% y 90%.

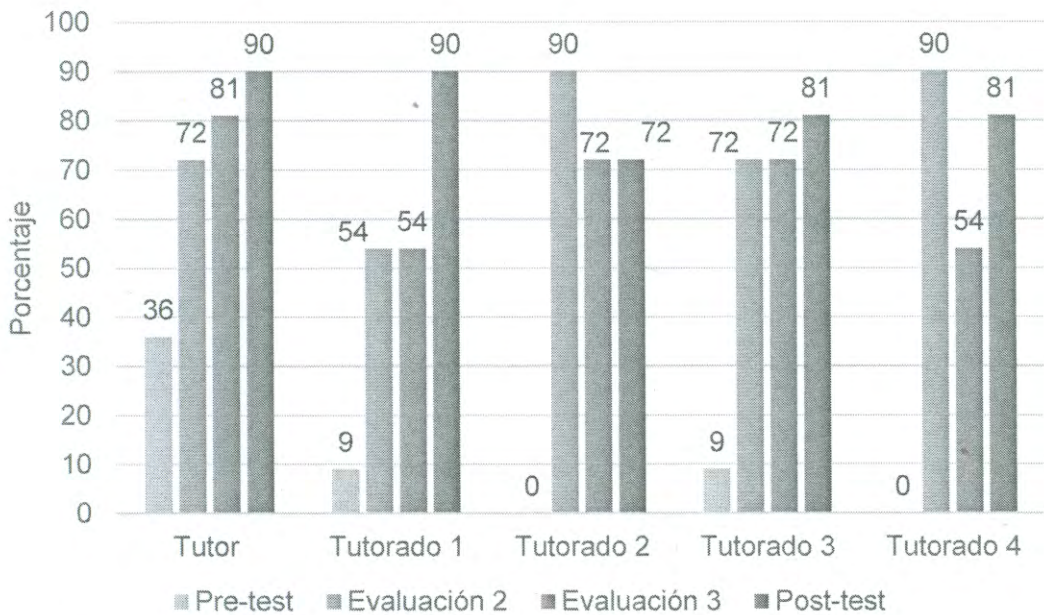
Figura 12. Porcentaje del criterio de logro cumplido en las evaluaciones por cada participante



Fuente: elaboración propia

En la Figura 13 se muestra la variación de los desempeños de los participantes a mayor detalle, se puede identificar que la tendencia del desempeño fue en aumento, de evaluación a evaluación. Llama la atención y suena lógico que en la evaluación pre-test el tutor cumplió con el 36% de los criterios de la prueba, y los tutorados debajo del 10% debido a que el primero es un estudiante de semestre avanzado y se da por hecho que tiene mayor dominio por el semestre que cursa. Sin embargo aquí se identifica que el semestre que se cursa no necesariamente es condición del dominio de los desempeños de cursos anteriores, ya que como se vio en el Estudio 1 la tendencia del aprendizaje de los estudiantes es a devaluarse funcionalmente.

Figura 13. Porcentaje de los criterios de logro cumplidos por participante y evaluación



Fuente: elaboración propia

En las evaluaciones 2, 3 y 4 los participantes demostraron variaciones de aumento en sus desempeños permitiendo terminar sus tutorías con promedios aprobatorios, en el caso del tutor se dio un aumento en pre-post de 36% al 90% en post-test. Este evento se relaciona con lo que Varela et al. (2011) mencionan en relación al tipo de interacción que se puede estructurar a partir del discurso didáctico, esto es que el efecto que implica que un estudiante enseñe a otro estudiante, el que enseña aprende dos veces.

CAPÍTULO V

V.1 Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación permiten generar conclusiones en distintos ámbitos de la operación y funcionamiento de los programas de tutoría institucionalizados. En primer lugar se describen las implicaciones en el marco del PIT, en segundo momento se describen algunas reflexiones sobre la docencia en relación a la tutoría, en consecuencia se presenta la modalidad de tutoría de pares y se describe un modelo-propuesta de tutoría como interacción

V.2 La tutoría como programa institucional

Los hallazgos nos han permitido observar que el PIT tiene dificultades en su operación, en el Estudio 1 al no registrarse ningún encuentro tutorial en el grupo que formalmente pertenece al PIT (al igual que en el grupo dos con los modos presencial, en línea, y en el grupal donde solo hubo un encuentro) se ha generado una limitante para la investigación al no poder cubrir el objetivo plenamente, ya que solo se ha podido caracterizar la tutoría académica de pares.

Haciendo énfasis en el funcionamiento del PIT, aparentemente no solo hay una cuestión de “falla” en los lineamientos del programa, si no que en parte, el mal funcionamiento podría deberse a alguna circunstancia que regula la disponibilidad de los maestros, esto tiene una profunda relación con la flexibilidad y dinámica que se establece en los encuentros tutoriales que caracterizaron a las tutorías con un par.

De manera independiente a las limitaciones en las que se encuentran inmersos los docentes, en el estudio se enfatizó en los factores que abordarían los tutores en las tutorías y se presentaron las mismas consecuencias que conllevan los criterios de selección del PIT. Esto es que los criterios de evaluación y selección del PIT y los criterios de inclusión y selección de este estudio limitan al tutor y al tutorado en que: a) el tutor no conoce a los tutorados b) los tutorados no conocen al tutor, c) el tutor no tiene conocimiento del historial académico del estudiante d) los tutorados no conocen el estilo didáctico del tutor, e) el tutor no conoce los estilos de “aprendizaje” y los temas de las materias en las que está inscrito el tutorado, f) los horarios de los tutorados y el tutor no coinciden, que de modo general pueden traer como consecuencia poco interés por la tutoría y el tutor, desconocimiento del PIT, inasistencias y poca “calidad” o “confianza” en la interacción.

Se pueden hacer diversas observaciones para aumentar el funcionamiento o la calidad del PIT, pero hay que señalar que es muy distinto la calidad de la tutoría como interacción didáctica (que debiera de mostrar datos de la dinámica tutor-tutorados y del aprendizaje) y la tutoría como programa institucional (que debiera de mostrar funcionamiento administrativo y claridad en su base teórica y metodológica, modo de aplicación y evaluación), así como la tutoría en tanto política educativa (la educación al ser una práctica politizada se inserta en un marco legal, debe de fortalecer la conformación y operación del sistema nacional de educación, contar con una adecuada serie de mecanismos e instancias involucradas entre otros requerimientos).

V.3 La docencia en relación a la tutoría

Primeramente hay que hacer énfasis en los resultados del primer estudio al menos en lo referente al aprendizaje de los estudiantes. Como se describió en los resultados, los efectos que pudieron haber regulado el aprendizaje de los estudiantes provinieron de la “clase” o bien de la calidad de las estrategias de estudio de los tutorados y no precisamente de la tutoría, especialmente con mayor profundidad en los casos donde no se registraron tutorías.

Bajo estas circunstancias se pone en duda lo que hacen los docentes en clase, sus competencias docentes o modos de enseñanza -es de notarse que todos los estudiantes tutorados del primer estudio estuvieron inscritos en la misma materia con el mismo docente- lo cual es relevante ya que el desempeño del docente regula en gran parte las competencias instrumentales (saber hacer) y discursivas (saber decir) en términos morfológicos y funcionales, que corresponden a desempeños de identificación, aplicación, selección, intervención y evaluación, y que corresponden a los niveles funcionales contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial (Ribes y López, 1985; Arroyo et al., 2011; Ibañez, 2007 y Varela, 2008).

Por otro lado es de reconocer que aun cuando hubo interés por parte de los tutores y tutorados, por cuestiones de tiempo no se concertaron interacciones tutoriales, (solo el modo grupal tuvo un encuentro), es decir, aun cuando se cambiaron los factores que abordarían en tutoría con sus tutorados y se les entregó material que delimitó su hacer, no se impartieron tutorías, es decir funcionalmente dio lo mismo si se está dentro o fuera del PIT como tutor.

La situación en la que están inmersos los docentes tutores del PIT y los no que no pertenecen formalmente al programa es muy similar, al menos en este estudio lo fue. Los tutores fueron profesores de la disciplina del tutorado, pero también son parte de algún cuerpo académico, publican artículos, libros, son encargados de investigaciones, trabajan en alguna otra institución etc., de este modo puede que estas circunstancias regulen el tiempo que pueden destinar a tutorías programadas en horarios flexibles para el maestro pero que a la vez sean atractivos para los tutorados.

Desde esta perspectiva se puede justificar la razón de que el grupo de tutoría de pares tuvo mejor disponibilidad y en tanto mejor desempeño (tutorías con frecuencia mayor, entrega de materiales didácticos elaborados por el tutor par y lecturas), debido a que el tutor par asistió a sus clases a la misma hora que los tutorados asistieron a las suyas (lo que implicó mayor contacto entre ellos, que de otra forma, al estar en horario distintos se pudo haber limitado en número de contactos). Asimismo el estudiante no tuvo otras actividades por lo que le podía dedicar tiempo a la elaboración de materiales o programación de encuentros, así como presentar a sus tutorados con otros compañeros, llevarlos a grupos de discusión de otros semestres y visitas a diferentes instancias dentro de la universidad (fuera de tiempos de tutoría).

V.4 La tutoría de pares

La primer ventaja de considerar la tutoría de pares es reconocer que el tutor par es un estudiante que comparte la dinámica escolar en espacio y tiempo de manera similar a la de sus tutorados (piénsese en horarios y áreas concurrentes), lo que

posibilita un contacto frecuente, en contraste con los tutores que son trabajadores de la universidad en la medida que son investigadores, estudian posgrados, o tienen alguna otra labor fuera de la institución, lo que les va impidiendo impartir tutorías y disminuye la posibilidad de contacto.

Retomando los resultados del Estudio 1, los participantes bajo la modalidad de tutor par, además de tener contacto en tutoría se encontraron en los pasillos de la universidad, recorrieron el campus conociendo las diferentes instancias y departamentos de apoyo a los estudiantes, en los encuentros no solo se habló de los referentes de la materia, también se habló de los docentes, de la selección de materias, de puntos curriculares, horarios de niveles de materias curriculares como el idioma inglés, de la dinámica institucional, entre otros; y que en la medida en que corresponde al ámbito de la disciplina y al proceso académico comprenden también una tutoría.

En cuanto a los resultados primordialmente del Estudio 2 se confirma el supuesto que expone Angulo (2013): que el ser tutor no solamente impacta al tutorado y al tutor en cuestiones disciplinares, si no que la situación a la que orilla estar en el contexto de tutoría académica implica que el tutor desarrolle competencias de docencia. Así mismo beneficia en la medida en que aumenta la probabilidad de que los estudiantes desarrollen competencias profesionales enmarcadas en el plan de estudios como lo indican Angulo, Grijalva y Valenzuela (2013). Siguiendo a Angulo y Valencia (2013) ser tutor par implica volver a entrar en contacto con los referentes de las materias por lo tanto el “conocimiento” se actualiza tal y como lo describe la máxima *Qui docet bis legit* que describe Varela (2013).

El efecto en el desempeño también indica como opción viable para lograr la finalidad de las tutorías (que es aumentar el desempeño académico) que se pudieran incluir en los lineamientos y procedimientos del programa los factores inmediatos de desempeño de los estudiantes – las prácticas escolares (Martínez, 2001)- debido a la posible influencia del tutor al pertenecer al mismo ámbito disciplinar y profesional.

Tanto en el estudio uno como en el dos se identificó que los tutorados del tutor par replicaron el comportamiento, es decir, los desempeños de su tutor los imitaron con otros compañeros de clase enseñándoles a elaborar materiales de apoyo, aclarando sus dudas con respecto a las materias, ejemplificando y evaluando su desempeño utilizando el lenguaje disciplinar, esta situación se debería de estudiar debido a que podría ser útil para conocer el efecto de los “pares” como interacción social. Este evento se le pudiera atribuir al modelamiento al que estuvieron expuestos los tutorados, pero al no haber sido objeto de estudio se tiene como una limitante la cual en estudios posteriores pudiera ser abordada.

V.5 La tutoría como interacción

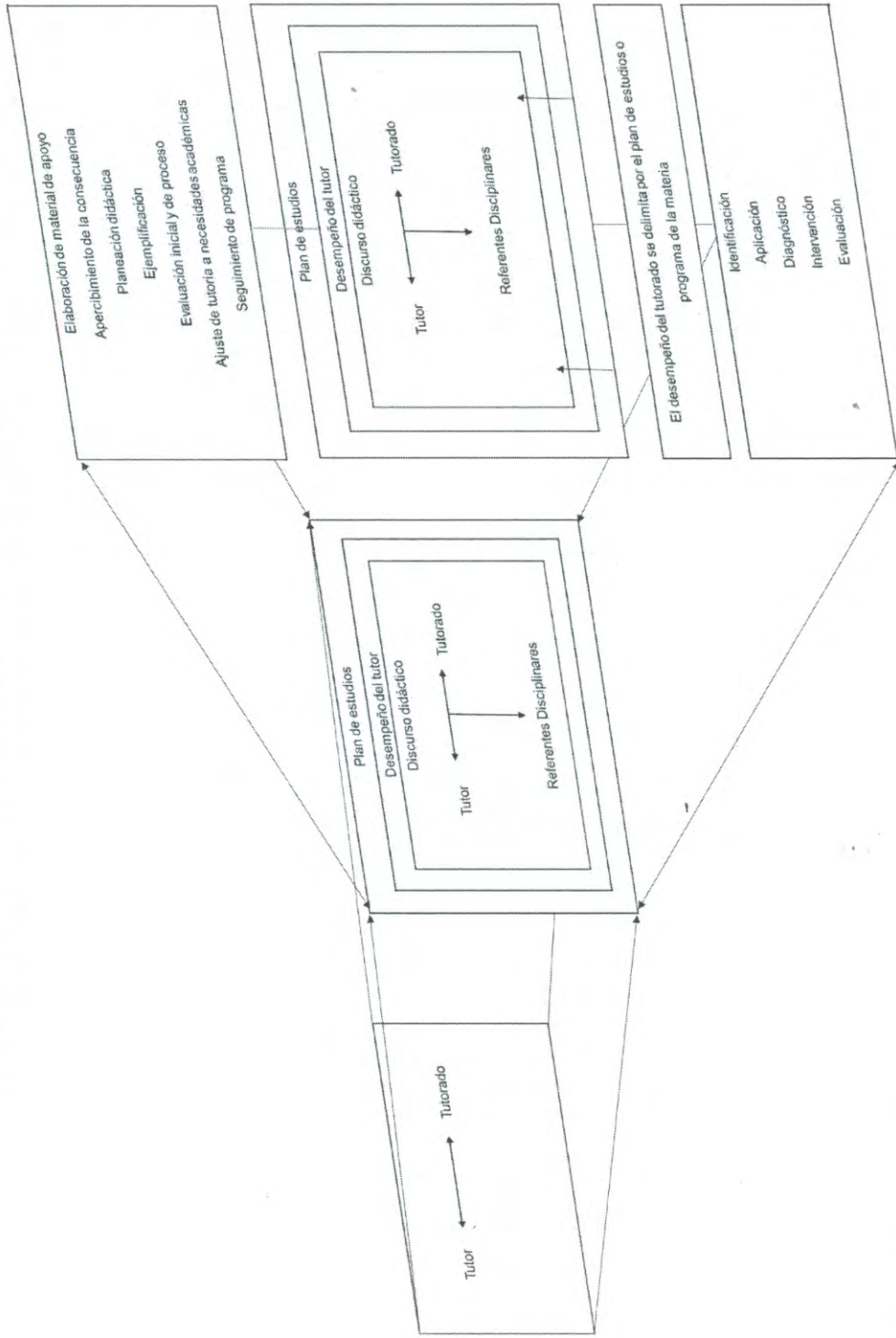
Se define la tutoría como una interacción en la que un agente enseñante media al aprendiz a los referentes disciplinares mediante el discurso didáctico, esto es que gran parte del aprendizaje se regula por el discurso didáctico y por lo tanto se pueden identificar las siguientes categorías de acuerdo con Angulo y Campos (2014) y Varela (2013): a) variación instancial, b) apercibimiento de la consecuencia c) identificación de los elementos funcionales para la solución del problema, d) formulación de regla, principio o norma, e) evaluar y enseñar a otra persona, f)

transferir la regla máxima, norma o principio y g) enseñar a otra persona que desconozca la solución del problema.

En este sentido, la Figura 14 representa de manera gráfica la evolución y los elementos que estructuran la tutoría. En el modelo, la tutoría como interacción no es un evento aislado, tiene como base los primeros encuentros que se dan entre el tutor y el tutorado, esto no significa que se impartan tutorías, pero es un momento importante debido a que el tutor se presenta con su tutorado, pueden llenarse formas que corresponden a cuestiones administrativas y dar pie a posteriores encuentros.

El segundo tipo de interacción es muy parecido a la asesoría académica (se configura después del primer tipo), en este donde se dan encuentros entre el tutor y el tutorado, aquí el tutor media al tutorado a referentes disciplinares mediante el discurso didáctico, esta interacción va regulada por el desempeño del tutor y a su vez se encuentra condicionada por el plan de estudios, es en este segmento donde se comienzan a plantear los objetivos de la tutoría y se planean posteriores encuentros pero aun no se trata de una tutoría totalmente estructurada ya que la interacción es situacional, un ejemplo sería un tutorado que llega con su tutor a preguntarle sobre un concepto que tiene en duda. A partir de este segmento hay que aclarar que la tutoría va orientada a los referentes disciplinares, los cuales no solamente incluye temas de las materias, también dan apoyo en cuestiones de tipo administrativo o en el caso de que el tutorado tenga problemas que corresponden a otras disciplinas el tutor se debe de encargar de indicarle al tutorado donde se encuentran las instancias correspondientes.

Figura 14. Propuesta de orden y elementos que configuran una tutoría



Fuente: Elaboración propia

El tercer tipo de interacción es formalmente una tutoría académica, esta se puede estructurar primeramente como producto de una interacción “natural” donde se estableció una dinámica en la que el tutor y el tutorado llegan a acuerdos en tiempos y modos de tutoría, es decir hay un compromiso mutuo. El tutor una vez identificada la aptitud del estudiante y las áreas en las que necesita apoyo académico, mediante sus desempeños como agente enseñante evalúa, sigue el programa o plan de estudios, ajusta la tutoría a necesidades académicas, planea mediante la didáctica, elabora material de apoyo, apercibe la consecuencia y ejemplifica con la finalidad de aumentar la calidad del desempeño académico del estudiante en términos de la delimitación que establece el plan de la materia o plan de estudios que puede ser a identificación, aplicación, diagnóstico, intervención y evaluación.

Partiendo de este modelo propuesto, en función de los hallazgos de la investigación y tomando como base estudios realizados dentro de esta misma temática por Angulo (2013), Angulo y Campos (2014), Angulo, Grijalva y Valenzuela (2013) y Angulo y Valencia (2013) se puede decir que la tutoría como programa y evento puede ajustarse e ir en paralelo y casi simultáneo a un plan de estudios debiendo mostrar correspondencia con sus objetivos, lineamientos y métodos, de tal forma se podría hablar de pertinencia académica desarrollando opciones didácticas en las que docentes y estudiantes puedan lograr formar grupos de debate y discusión, apoyo académico, e incluso de investigación estudiantil. Como un modo de tradición académica puede ser organizado, analizado evaluado y ajustado por docentes y estudiantes en conjunto, esto debido a que son ellos quienes se encuentran inmersos en las problemáticas institucionales.

A más de once años de aplicación, el PIT sigue necesitando evaluación y ajuste, con los datos expuestos en este trabajo de manera general se hacen propuestas para generar nuevo conocimiento y mejorarlo como acción tutorial e interacción didáctica, que en este contexto la psicología interconductual puede ser una opción debido a que permite abordar la dimensión psicológica desde una aproximación científica y puede auxiliar a la definición de la práctica profesional, la secuencia en la que se deben de ordenar las competencias profesionales, determinar las condiciones de las situaciones para el desarrollo de competencias, y para derivar criterios objetivos para la evaluación del aprendizaje y enseñanza (Ibañez, 2007). De esta manera se invita a seguir explorando de un modo metodológico más riguroso las vertientes que las mismas propuestas implican en sus facetas de: a) interacción didáctica (la enseñanza, el aprendizaje del tutorado y la evaluación de los desempeños), b) programa institucional (identificación, selección de tutorados y tutores, evaluación de la acción tutorial, evaluación de la ejecución como programa institucional y elaboración de documentos que demuestren resultados), c) como política educativa (análisis y evaluación de la coherencia y congruencia) y d) como estrategia que puede aplicarse en diferentes licenciaturas (modos de ajustar la tutoría a los distintos referentes disciplinares que varían de licenciatura a licenciatura y manuales o modos de entrenamiento a los tutores para que se desempeñen en tutorías).

Referencias

Angulo, A. (2013). *Caracterización del desempeño de tutores pares en tutorías académicas*. En Memoria electrónica del IV Seminario Internacional sobre Comportamiento y Aplicaciones (2013, Hermosillo, Sonora). Universidad de Sonora (2013).

Angulo, A. (2014). *Evaluación a los lineamientos y ejecución del programa institucional de tutorías en la universidad de sonora*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora, Sonora, México

Angulo, A. y Campos, R. (2014). *Caracterización del discurso didáctico de estudiantes universitarios en tutorías de pares*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora, Sonora, México

Angulo, A., Grijalva, M y Valenzuela, R. (2013). *Evaluación del impacto de la tutoría académica de pares en la práctica científica de estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora, Sonora, México

Angulo, A. y Valencia, E. (2013). *Efecto de la tutoría "par" en el desarrollo de competencias en estudiantes de educación superior*. En Memoria del XXI Congreso Mexicano de Psicología. Formación Profesional y ética: Ejes de la práctica de la

Psicología. (XXI, 2013, Guadalajara, Jalisco). Sociedad Mexicana de Psicología A. C., 2013. pp. 209-217.

Arroyo, R., Canales, C., y León, A. (2011) *Aportes de la Psicología a la planeación educativa. Investigación, Formación y Prácticas Psicológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. Recuperado de: www.anuies.mx/c_social/pdf/inclusion.pdf

Borja, J. (2010). Las tutorías: El caso de Psicología en la Universidad de Sonora. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, (15) 417-422.

Campos, M. (1999). El conocimiento: Un eje estructurante del curriculum. En R Tyler (Ed.), *Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios Básicos del Curriculum"*. México: Jose Jaime Avila Valdivieso.

Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*. 33, 59-70.

Dirección de Servicios Estudiantiles de la Universidad de Sonora. (2012). *Tutoría*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de www.dise.uson.mx/Tutor%C3%ADa.html

División de Ciencias Sociales. (2005). *Programa de Tutorías*: Recuperado 20 de mayo 2012, de www.dcsociales.uson.mx/estudiantes/programadetutorias.html

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de la universidad de Costa Rica*. 31, (1), 43-63.

Ibáñez, C. (2007) *Metodología para la Planeación de la Educación Superior Una aproximación desde la psicología-interconductual*. México: UNISON

Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001) Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 359-371

Latapí, S. P. (1988). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de Educación superior*. 68 (4), 5-19.

Luna, C. (2009). *Las Tutorías académicas en el nivel superior. Estudio de caso en universidad pedagógica nacional*. (Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional) Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/25848.pdf>

Martínez, F. (2001). *La educación, la investigación educativa y la psicología. Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: El manual moderno.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (22.aed.)*. Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=interaccion>

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Universidad de Sonora (2012). *Reglamentos del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad de Sonora*. Extraído de http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/reglamento_del_pedpd.pdf

Universidad de Sonora. (2013). *Informe Anual 2012-2013*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara

Varela, J. (2013). Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual. Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*. 1 (1). 103-140.

Varela J., Nava G. y Lara B. (2011). La tutoría académica en la educación superior: ¿Redireccionamiento?. En C. Colunga y A. González (Eds.), *La tutoría en educación superior*, pp. 47-64. México: Editorial Acento Editores.

Anexos

Anexo 1. Definición y modos de Tutoría

Tutoría

La tutoría se considera como una modalidad de actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas relacionadas con el estudiante. Como práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudio. (ANUIES, 2000).

La tutoría consiste en un trabajo de mediación o facilitación entre el profesor, los alumnos y los objetos referentes disciplinares, la cual puede ocurrir en distintas modalidades como:

Tutoría en línea

Es el encuentro entre el tutor y el tutorado de manera no presencial que puede darse en dos lugares y/o momentos distintos de manera simultánea, lo cual puede implicar tener encuentros presenciales.

La tutoría en línea se caracteriza por el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) que facilitan el proceso de interacción entre docente-tutor y el estudiante, aunque ambos no compartan un mismo espacio físico y a veces se comuniquen en diferentes tiempos. Este tipo de tutoría se puede realizar de manera individual o en grupos reducidos mediante uso de medios electrónicos como el correo electrónico, chat, teléfono, videoconferencia.

Tutoría presencial

Es el encuentro del tutor y el tutorado que implica necesariamente la presencia de ambos dentro de la universidad.

La tutoría individual es una forma de relación interpersonal entre tutor y estudiante a través de la entrevista.

Tutoría grupal

Es la realización de la tutoría en un grupo compuesto por los estudiantes y conducido por el tutor.

Hablamos de grupo si se interiorizan fines y objetivos comunes, se logra un conjunto de interrelaciones entre los estudiantes, se funciona con arreglo a unas normas, y cada miembro identifica y asume diferentes roles para conseguir los objetivos fijados.

La tutoría grupal es la tutoría con un grupo de alumnos, y el tutor es el conductor de grupo. Para que un grupo funcione adecuadamente y alcance unos objetivos concretos, son necesarias técnicas de grupo (para dar cierta estructura al grupo y sentar las bases de su organización y funcionamiento).

Seguimiento

- Evaluación de saberes que forman parte de la planeación didáctica, de cada miembro del grupo.
- Análisis de la situación del grupo, cumplimiento de los compromisos o imprevistos acontecidos.
- Resultados del semestre.
- Identificación de los aspectos académicos de mejora que identifica el grupo.

Tutoría de pares

La tutoría de pares es una forma de incentivar la responsabilidad compartida en el proceso de formación en la universidad. Puede definirse como el apoyo que se dan entre iguales, en este caso, entre estudiantes.

La tutoría de pares está fundamentada en que aprender es un proceso social, por lo tanto es facilitado por la interacción, evaluación y cooperación entre iguales. (Ovejero et al, 2000).

El aprendizaje cooperativo se define como un proceso que enfatiza el aprendizaje y los esfuerzos de cooperación en grupo para el logro de tareas específicas. Se basa en las interacciones participativas que promueven el desarrollo de habilidades en relación al curso. Agrupa diferentes metodologías, desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales. (Trujillo, 2002). En este sentido los monitores tienen la función de auspiciar interacciones entre iguales en función a desempeños específicos delimitados por la asignatura en curso.

En Los modos de ocurrencia de la tutoría anteriormente descritos no se debe de dejar de lado el hacer del tutor, es decir, el tutor debe de ajustar la tutoría a las necesidades de los tutorados, evidenciar su labor como docente mediante registros de asistencia, bitácoras, o elementos que demuestren su labor y su influencia en el desempeño del estudiante. La tutoría debe de limitarse a abordar factores próximos al desempeño del estudiante, por ejemplo apoyo en tareas, proyectos, exámenes, lecturas, facilitación de referencias etc., en caso de identificar factores que tienen impacto en el desempeño pero fuera de los contemplados como próximos al desempeño describir al tutorado la instancia de la universidad responsable de abordar dichas temáticas.

Anexo 3. Evaluación 2 del Estudio 1

Nombre: _____ Tutor: _____

- I. A continuación se muestran elementos del segmento interconductual, este ítem consiste en subrayar aquellos elementos que están presentes en la representación gráfica elaborada por J. R. Kantor.

- | |
|----------------------|
| 1. Organismo |
| 2. Aptitud |
| 3. Contingencias |
| 4. Nivel Funcional |
| 5. Objeto |
| 6. Función respuesta |

- | |
|------------------------------|
| 7. Medio de contacto |
| 8. Lenguaje |
| 9. Eventos dispositionales |
| 10. Historia interconductual |
| 11. Función estímulo |

- II. En el siguiente segmento se te presentan seis preguntas, debajo de cada una hay tres opciones de respuesta a las cuales debes de subrayar solo una por ítem.

- Es una interacción donde el organismo es mediado por relaciones espacio-temporales entre los objetos del medio ambiente, y se produce como una forma de estructuración de diversas relaciones biológicas, es decir, la actividad condicionada en forma directa por las propiedades fisicoquímicas del objeto.
a) Función contextual b) Interacción c) Modelo de campo
- En la función contextual se pueden identificar tres segmentos: $Ex - Rx$, $Ey - Ry$ y $Exy - Rxy$. ¿A cuál de estos elementos corresponde el segmento incondicional?
a) $Ex - Rx$ b) Ry y Exy c) $Exy - Rxy$
- En la función contextual se pueden identificar tres segmentos: $Ex - Rx$, $Ey - Ry$ y $Exy - Rxy$. ¿A cuál de estos elementos corresponde el segmento condicional?
a) $Ex - Rx$ b) Ry y Exy c) $Exy - Rxy$
- En la función contextual se pueden identificar tres segmentos: $Ex - Rx$, $Ey - Ry$ y $Exy - Rxy$. ¿A cuál de estos elementos corresponde el segmento condicionado?
a) $Ex - Rx$ b) Ry y Exy c) $Exy - Rxy$
- En este subcaso lo contextualizado no es un segmento específico de estimulación, sino una relación entre dos estímulos que se encuentran en diferentes relaciones de condicionalidad respecto a Ex .
a) Configuración b) Asociación c) Interrupción
- En este subcaso Eyx representa una situación general de estimulación integrada por múltiples objetos y dimensiones, cualquiera de las cuales puede fungir, condicionalmente como la condición de la presencia de Ex , y por tanto, ser condicionados por el en cuanto a la forma en que modulan la actividad del organismo.
a) Configuración b) Asociación c) Interrupción

Anexo 4. Evaluación 3 del Estudio 1

Nombre: _____ Tutor: _____

1. A partir del video identifica los elementos del campo de interacción que están presentes anótalos en el recuadro y seguido a esto justifica tu respuesta.



2. ¿A qué nivel de desligamiento corresponde la interacción del video? Justifica tu respuesta.
a) Nivel contextual b) Nivel suplementario c) nivel Selector

3. ¿A cuál de los subcasos corresponde la interacción del video? Justifica tu respuesta.
a) Configuración b) Asociación c) Interrupción

4. Elabora la representación paradigmática del subcaso y justifica cada uno de sus elementos a partir del video.

Anexo 5. Evaluación Pre-Test y Post-Test del Estudio 2

Nombre: _____ Tutor: _____

1. ¿Qué mediación es la organización funcional de los sistemas reactivos convencionales con base en su relación por respuestas también convencionales?
a) Sustitutiva no referencial b) Sustitutiva referencial c) Sustitución instancial

2. La mediación se da como un proceso de interrelación de segmentos referenciales y no referenciales de naturaleza convencional.

a) En la sustitución no referencial b) En la sustitución de contingencias c) En la sustitución referencial

3. Describe en que consiste la mediación sustitutiva referencial

4. Elabora un ejemplo del subcaso "La referencia del referidor".

5. A partir de la descripción de la pregunta 3 elabora la representación paradigmática a la que corresponde
6. A partir del ejemplo de la pregunta 4 elabora la representación paradigmática a la que corresponde

7. Justifica tu respuesta de la pregunta 3

8. Justifica tu respuesta de la pregunta 4

9. Imagine que Fulvia y Dulcidio platican de una película que ambos vieron. Mientras Fulvia habla, Dulcidio la ve a los ojos y posiblemente haga alguna gesticulación ante lo cual, Fulvia continúa hablando. El habla de Fulvia consiste en la producción de palabras que se refieren a la película logrando la atención de Dulcidio. A partir del ejemplo proporcionado por Varela (2008), según sus características ¿a qué nivel y subcaso corresponde?

10. Imagine que una persona lee la siguiente proposición: Los planes no se consideran y se le pide que en ella encuentre dos palabras que sean iguales. A primera vista, las seis palabras de la proposición son diferentes pero la posibilidad de que la persona desligue (Rn?) las palabras de acuerdo a su acentuación (planes, y consideran, son palabras graves), respecto a la situación de referencialidad que describen, permite que el sujeto mediante la Rn? vincule funcionalmente Ry? (planes) y Rx? (consideran), al margen de las condiciones particulares en que las respuestas se emiten también bajo circunstancias particulares. En otras palabras, el individuo responde lingüísticamente a su propia conducta convencional, relacionando la funcionalidad de sus respuestas lingüísticas, independientemente de su historia y de contingencias específicas. A partir del ejemplo proporcionado por Varela (2008), según sus características ¿a qué nivel y subcaso corresponde?

Anexo 6. Evaluación 2 del Estudio 2

Nombre: _____ Tutor: _____

1. ¿Qué sustitución requiere, como condición necesaria, de la existencia de un sistema reactivo convencional, aunque la mera disponibilidad de dicho sistema no signifique que los individuos participantes en una interrelación de morfología lingüística se desenvuelvan en un nivel sustitutivo?

a) Sustitución referencial b) Sustitución no referencial c) sustitución de los elementos

2. Describe la mediación de relaciones referenciales por una respuesta convencional, al margen de toda contingencia situacional

a) Sustitución referencial b) Sustitución no referencial c) Representación paradigmática

3. Describe el subcaso "la referencia de los eventos independientes"

4. Describe el subcaso "la mediación referencial de respuestas no referenciales"

5. A partir de la descripción de la pregunta 3 elabora la representación paradigmática a la que corresponde
6. A partir de la descripción de la pregunta 4 elabora la representación paradigmática a la que corresponde

7. Justifica tu respuesta de la pregunta 3

8. Justifica tu respuesta de la pregunta 4

9. Una persona compara un mayor cociente intelectual (sea lo que eso signifique) de una persona con una mayor velocidad de un carro y relaciona estas proposiciones ordinarias con las fórmulas de ambos conceptos. en este caso, los sistemas simbólicos del CI y el de la velocidad no se corresponden entre sí pero, mediante el lenguaje, la persona iguala la razón que hay entre los distintos términos que definen ambos conceptos de acuerdo a las ecuaciones respectivas. De acuerdo con el ejemplo elaborado por Varela (2008) ¿según sus características a qué nivel y que subcaso corresponde?

10. Si Dulcidio le habla a Fulvia de ella misma, (siendo el referente algún aspecto de ella), dicho acto usualmente requiere de la existencia de varios elementos por parte de Dulcidio. En términos coloquiales, puede decirse que un elemento es que Dulcidio conoce en alguna medida cómo es y qué ha hecho o hace Fulvia. Otro elemento es que Dulcidio se lo puede describir a Fulvia, existiendo correspondencia lo que dice con lo que Fulvia ha hecho. De acuerdo con el ejemplo elaborado por Varela (2008) ¿según sus características a qué nivel y que subcaso corresponde?

Anexo 7. Evaluación 3 del Estudio 2

Nombre: _____ Tutor: _____

1. ¿Cuál de los siguientes subcasos corresponde al nivel sustitutivo referencial?

- a) La autorreferencia
- b) La mediación referencial de respuestas referenciales y no referenciales
- c) La referencia del referido
- d) La referencia de eventos independientes
- e) La mediación no referencial de respuestas referenciales

2. En este subcaso el referido es a la vez el evento referente, es decir el individuo habla de sí mismo a otro:

- a) Autorreferencia b) La referencia del referido c) La referencia del referido

3. Elabora un ejemplo del subcaso "La autorreferencia".

4. Elabora un ejemplo del subcaso "La referencia del referido".

5. A partir del ejemplo de la pregunta 3 elabora la representación paradigmática a la que corresponde

6. A partir del ejemplo de la pregunta 4 elabora la representación paradigmática a la que corresponde

7. Justifica tu respuesta de la pregunta 3

8. Justifica tu respuesta de la pregunta 4

9. cuando la persona se habla a sí misma, si lo hace en silencio, no está pensando, sólo se está hablando en silencio. Dado que la persona puede hablarse a sí misma en voz alta o en silencio, se puede considerar que hablarse en silencio o en voz alta, no hace alusión a fenómenos diferentes. Se trata del mismo fenómeno con morfología diferente y por ello, no se requiere ni se justifica emplear el término pensamiento. De acuerdo con el ejemplo elaborado por Varela (2008) ¿según sus características a qué nivel y que subcaso corresponde?

10. Reveriano puede interactuar ante algunas disecciones de animales en el laboratorio escolar de biología y de la misma forma, puede conocer muchos objetos y eventos propios de la biología en forma concreta directa o mediada convencionalmente. Un ejemplo de esto último es el estudio de textos que refieren la estructura celular a la que muy posiblemente Reveriano nunca ha visto directamente. Este tipo de hechos concretos, ante los que se interactúa de manera directa, o referidos convencionalmente pueden ocurrir en el campo de la física, de la sociología y de muchas otras áreas del conocimiento. De acuerdo con el ejemplo elaborado por Varela (2008) ¿según sus características a qué nivel y que subcaso corresponde?