



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - AJUSCO
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Tesis. La práctica tutorial en educación superior, el caso de la Facultad de Química.

Karen Adriana Tapia González

Comité tutorial

Tutor: Juan Mario Ramos Morales

Integrante de comité tutorial 1: Arturo Ballesteros Leiner

Integrante de comité tutorial 2: José Antonio Serrano Castañeda

Integrante de comité tutorial 3: María Luisa Murga Meler

Integrante de comité tutorial 4: Lorena del Socorro Chavira Álvarez

Ciudad de México, septiembre 2022

Dedicatorias

Para Adolfo por ser mi sostén y compañero de vida. Por la perfecta manera de estar, acompañarme y amar. A ti para la eternidad.

A mi mamá por su ejemplo de honestidad, amor, delicadeza y resiliencia. Por elegirme una y mil veces como tu hija. Siempre juntas.

A mi papá por ser mi maestro de vida, por cada espacio y momento compartido. Por cada palabra y enseñanza para mi espíritu. Cada día tu aprendiz.

A mi hermana Nora por tu cuidado, protección y consejos. Por ser la mejor hermana mayor, de la que todo el tiempo aprendo algo nuevo.

A mi hermana Adriana por enseñarme que el Universo siempre tiene planes perfectos, por ser una maestra en mi vida.

A mi hermano Emiliano por mostrarme tu forma de entender la vida, de agradecer, ser congruente y siempre la mejor versión.

Agradecimientos

A las tutoras y tutores que amablemente abrieron sus historias de vida para compartir. Sin ustedes esto no sería posible. Este trabajo es una conmemoración para la práctica tutorial, las tutoras y tutores con la firme intención de que estas páginas abran nuevas conversaciones de la tutoría. Por y para ustedes.

Al Dr. Juan Mario Ramos, reitero mi profundo respeto y agradecimiento a su labor académica y docente. Gracias por guiarme, leerme y corregirme una y cientos de veces para llegar hasta aquí. Por su retroalimentación y observaciones que me permitieron caminar con seguridad y evidencia por los andares de la investigación.

Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda por su singular manera de corregir y sugerir en mi proceso de investigación. Gracias por sus atinadas palabras que me impulsaron a no desertar del programa y disfrutar la experiencia.

A Noemí Hernández por su labor de acompañamiento y por la amistad que formamos. Gracias por tus enseñanzas, por tu disposición para escuchar mis inquietudes y ofrecer tu punto de vista. Que la vida nos permita coincidir en nuevos proyectos.

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser un espacio virtual y digital para mi formación. Al programa de posgrado: Maestría en Desarrollo Educativo por enseñarme otra perspectiva de la educación, por estar en mi agenda y pensamientos todo este tiempo. A mis profesoras y profesores que compartieron su conocimiento y experiencia siempre de una manera positiva, argumentada y bondadosa con mi tema de investigación.

A la Facultad de Química por ser una extensión de mi formación como maestra, por ser el espacio en el que descubrí un camino profesional. Gracias por ser un lugar abierto y solidario. Al coordinador de asignaturas sociohumanísticas Dr. Rolando Javier Bernal Pérez por su acompañamiento, guía y motivación a la distancia. Por su apertura para el diálogo y una segunda vuelta de palabras de encuentro.

Índice

Capítulo 1. El punto de partida	7
Interés por el objeto	7
Problema	13
Estado del Arte	15
Tutoría en educación superior	16
Tutor	20
Práctica tutorial	24
Perspectiva teórica. Lo cualitativo como estudio	27
Reconocer los significados	29
Tutoría, ¿profesión o práctica?	37
La tutoría como práctica	39
Perspectiva metodológica	44
La entrevista	46
La transcripción	48
Categorización	52
Capítulo 2. La tutoría	54
El nacimiento del Sistema Institucional de Tutorías	54
El Plan Institucional de Tutorías de la Facultad de Química	60
El Plan de Acción Tutorial	63
La Facultad de Química	66
Secretaría Académica de Docencia	67
Coordinación de Asignaturas Sociohumanísticas	67
Programa Institucional de Tutorías	67
Plan de Acción Tutorial	68
Desarrollo de la tutoría	68
Proceso de asignación	69
Ingreso de tutores	69

Otras alternativas de acompañamiento para primer ingreso	69
La tutoría en el contexto de las instituciones de educación superior	70
Capítulo 3. La voz de los tutores	74
Primera parte. La tutoría en las redes de la escolarización	77
A. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria docente. Antes de la universidad	78
B. Trayectoria académica en la universidad	87
C. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria profesional	102
Segunda parte. Los modos institucionales de ser tutor	107
A. La labor tutorial como una luz en el cosmos	107
B. El espacio de la tutoría	113
C. El tutor como catalizador	119
D. Estrategias de tutoría	122
Reflexiones	138
Referencias	145
Anexos	151

Introducción

La tutoría como objeto de estudio me ha llevado a cuestionarme sobre las movilizaciones institucionales o políticas de educación superior, para observar de cerca las prácticas que derivan de un intercambio entre sujetos. El escenario de la tutoría se compone de significantes múltiples y de matices particulares en cada historia de vida del tutor. Una parte valiosa de mi formación como pedagoga deviene del servicio social que realicé en la Facultad de Química. Durante un año y medio me adentré en la cultura escolar, académica y administrativa que envuelve y fundamenta las tutorías. Decidí indagar en las tutorías primeramente, por ser un escenario cercano en mi formación y por otro lado, por una pregunta que ha resonado en mi cabeza desde hace cinco años: ¿por qué los tutores eligen esta práctica? Recuerdo que durante mi tiempo en el servicio social compartí esta pregunta con el coordinador del programa y algunos tutores. Hasta este momento de mi carrera profesional creo que me acerqué a varias respuestas.

Remonto la apertura del documento a mi interés por el objeto de estudio en el que narro y comparto mi trayectoria y acercamiento a la pedagogía, la Facultad de Química, las tutorías y el problema de investigación. En esta narración me encontré con una versión e historias que significan mi vida que no había verbalizado en mucho tiempo. Plasmar en palabras mi andar por la pedagogía y las tutorías fue un ejercicio para observar dónde nació mi interés por adentrarme en un proceso de formación en investigación.

En un segundo apartado, expongo el Estado del Arte de las investigaciones en Instituciones de Educación Superior acerca de la Tutoría en educación superior, tutor y práctica tutorial como nociones principales. Consideré los avances y resultados de investigaciones de los últimos diez años. Encontré diferentes maneras de estudiar la tutoría y nombrar la tutoría. Los estudios mayormente son cualitativos comprenden a la tutoría desde la perspectiva institucional, los perfiles del tutor o los efectos de la tutoría para los estudiantes. Por último, la perspectiva teórica como fundamento de la investigación que realicé. Retomo los rasgos de un estudio cualitativo y la perspectiva del interaccionismo simbólico, un acercamiento a la noción de práctica tutorial y la metodología de la entrevista como recurso para la recolección de información y tratamiento de los datos.

Capítulo 1. El punto de partida

Rastrear el interés por el objeto fue una experiencia de búsqueda en el baúl de los recuerdos. Regresé a memorias, lugares y espacios de mi trayectoria que tenía olvidados. En mi formación he mirado mis experiencias desde la superficie sin indagar sobre lo que provocan en mí. Si bien, el interés por el objeto de estudio es una forma de estructurar el tema, para mí ha representado una actividad de introspección más confrontativa. Como lo menciona Arciniega: “la necesidad de indagación y el interés por un objeto de estudio en particular surge de una conexión con un acontecimiento que adquirió significado en nuestra biografía” (2020, p.34). Leí algunos capítulos de la tesis de posgrado de Jesica Arciniega. Durante el recorrido por sus ideas plasmadas en los párrafos, comprendí el acercamiento al objeto de estudio que Jesica abordó. Mi mente “explotó” cuando leí: “recordé la pasión con la que ella abordaba su objeto de estudio, no fue difícil encontrar mi verdadero interés: mi hija” (Arciniega, 2020, p.12).

Interés por el objeto

Un momento que marcó mi interés por la pedagogía, sucedió en un verano de hace más de quince años en el pueblo de mi familia: Olinalá. Mi familia materna pertenece a una comunidad en la sierra norte de Guerrero. Un pueblo artesano de tierra caliente. Desde que tengo memoria pasé vacaciones de verano, invierno y Semana Santa en casa de mis abuelos. Llegar a Olinalá era sinónimo de libertad, podía jugar con mis hermanos en los montes de tierra, ir a la tienda sola o sencillamente cruzar la calle sin la mano de mis padres. Lo concebía como un paraíso, la Ciudad de México, en ese momento Distrito Federal, era un caos, aún lo es. A la corta edad de 10 años, entendí que no todos los niños tenían techo, comida o escuela segura. Mis padres y tíos hablaban de la pobreza de las comunidades aledañas. Aunque no tenía claridad lo que ello implicaba, comencé a darme cuenta que había niños como yo, de mi misma edad, que no tenían alimento o escuela.

Una de mis actividades favoritas en la vida es caminar. Desde pequeña me gusta hacerlo, aprendí a ser cuidadosa, lo aprendí de mis padres. Todas las tardes salíamos a caminar cuando íbamos de vacaciones a Olinalá. Cuando crecí, me animé a hacerlo sola. Una

tarde de vacaciones, decidí ir a un lugar en el pueblo que todos los días había visto por la ventana de la recámara. Había un árbol frondoso y verde, quería saber dónde estaba y tocarlo. Salí esa tarde, el clima estaba fresco, decidida a encontrar el misterioso árbol, llegué a otro lugar. No quiero aceptar que me perdí, sólo me desvíe un poco del camino. Llegué a unas calles que no había explorado. Me desorienté y decidí regresar por donde había llegado. A lo lejos, escuché que unos niños de entre dos y cinco años me gritaban. Me detuve y vi cómo corrían hacia mí. Me preguntaron si estaba perdida, nunca me habían visto por ahí. Era una extraña para ellos, me observaron como si quisieran encontrar una respuesta. Les compartí que estaba buscando, literalmente, un árbol. Me explicaron que era difícil llegar hasta el punto donde el árbol se encontraba así que me invitaron a jugar con ellos. Con facilidad y confianza accedí, estuve un rato jugando en la tierra y corriendo. Comenzó a anochecer, regresé a casa.

Visité al grupo de niños cada tarde del resto de las vacaciones para jugar con ellos. En alguno de los días siguientes me invitaron a su casa, con mayor confianza, accedí. En su hogar conocí a sus padres, abuelos y tíos. Extrañamente, los adultos se acercaron para platicarme que los niños disfrutaban salir todas las tardes a jugar conmigo; pienso que no era por mí, sino porque salían de casa y se despejaban un rato. En una de las tardes, la mamá de Irene —una de las niñas con las que jugaba, era la más alegre y la líder del grupo con sus primos y sobrinos—, me compartió que desde meses atrás ninguno de los niños iba a la escuela. Las razones principales eran dos: no había recursos para el mantenimiento y no podían pagar al profesor, por lo tanto, quien llegaba a cargo permanecía uno o dos meses y se iba. Así habían sido los años que Irene había ido a la escuela.

Después de conversar con la familia de Irene, regresé a casa y me propuse “enseñarles” algo, ¿qué?, ¡no sabía! Al día siguiente, con mis hermanos, tías y primos conseguí hojas, colores, crayolas, hasta tijeras y pegamento en barra. En la tarde, como cada día anterior, estaba con Irene y sus primos. Les compartí la idea de enseñarles las vocales; accedieron y me llevaron a su casa. En el patio comenzamos a dibujar y conocer las letras, mi tía —directora y profesora de un jardín de niños en la comunidad— me prestó un libro con ejercicios para comprender el alfabeto. Pasaron los días y las tardes se hicieron nuestras. Era un tiempo anhelado que parecía que todos disfrutábamos. Las vacaciones de verano terminaron. Era momento de regresar a casa. Me sentí feliz y con ganas de más. Regresé cada

año con la familia de Irene, al menos tres años más. La experiencia me llevó a pensar que para mí era inconcebible que la educación resultara un lujo, no podía con la idea de la desigualdad. Me atrevo a decir que conocer la historia de Irene y su familia me permitió descubrir cuál era mi misión. Lo asumo así, desde una perspectiva espiritual, mis padres de creencias católicas, siempre han dicho que todos tenemos una misión en esta vida que muchas veces, sin darnos cuenta, cumplimos.

El ejemplo del ejercicio profesional de mis padres fue fundamental para mi decisión. Mi mamá es psicóloga y mi papá, pedagogo, ambos dedicaron su trayectoria profesional a la capacitación y desarrollo corporativo. Desde entonces, observé cerca de mi ejemplo de profesiones que requieren el contacto y relación con el otro. Me llamaba la atención las interacciones que sucedían en un salón de clases o auditorio. Conforme crecí me di cuenta que mis padres eran parte del proceso formativo de las personas con las que tenían contacto. Desde entonces disfrutaba ver a mis padres ejercer su profesión, en diversos momentos me imaginé en su lugar.

Estudí en el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur. En quinto semestre corresponde la elección de área para que el sistema de inscripciones asigne las asignaturas correspondientes. Desde años antes había contemplado la idea de estudiar pedagogía, por los ejemplos de docencia (vínculo con la educación) que observé a mi alrededor. Pensé en aplicar para ingresar a la Escuela Normal Superior de México (entre secundaria y bachillerato). Compartí con mis padres la idea de formarme como normalista. La sugerencia de mis padres fue estudiar pedagogía, las razones fueron que el campo de intervención o conocimiento es más amplio. Por supuesto, mi papá lo compartió desde su experiencia en la pedagogía. Desde ese momento, me llamaba la atención conocer los espacios en los que la pedagogía interviene que no se reducen al aula. Razón principal por la que en mi formación de licenciatura dediqué gran parte de mi tiempo a explorar lo educativo en talleres, cursos, voluntariado y experiencias relacionadas a la práctica pedagógica.

En el último año de bachillerato, en las clases de Psicología y Temas Selectos de Filosofía, reflexioné con precisión sobre la idea de estudiar pedagogía. Me enfrenté a un acto de sinceridad conmigo misma, tenía el promedio justo para que el sistema de inscripciones me asignara en el campus central de la UNAM, no quise correr riesgo. Fue un momento crucial para elegir en qué lugar quería estudiar la licenciatura. Con incertidumbre, miedo y

expectativa, elegí estudiar en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), fue una decisión difícil, sabía que sería asignada a la FES por el promedio. Era irónico Ciudad Universitaria (campus central) se encuentra a diez minutos del lugar donde vivía en ese tiempo. Desde el día uno en el campus Aragón estaba decidida en cambiarme al campus central (en resumen, por la cercanía a mi casa) para participar en el trámite institucional necesitaba tener de los mejores promedios de la generación. Me sacrificué para lograrlo, sólo dan tres cambios al año.

Finalmente, me inscribí nuevamente en la Facultad de Filosofía y Letras. Me revalidaron cuatro asignaturas de doce, así que fue como empezar desde cero. Conforme pasaron los semestres centré mi atención en concluir los créditos en tres años, desde un inicio contemplé que haría el servicio social después de acreditar todos los créditos de la licenciatura. En 2017 busqué en la plataforma de la universidad los programas de servicio social vigentes. Encontré uno que me llamó la atención. Concreté una entrevista con el coordinador de asignaturas sociohumanísticas y coordinador del programa de servicio social. El programa se llamaba: Asesoría y actividades especiales en asignaturas sociohumanísticas de la Facultad de Química. En la charla me preguntó acerca de mi interés, expectativas y lo que conocía de la Facultad de Química (FQ). A decir verdad, no conocía más que las licenciaturas impartidas en 2017 (desde 2020 existe una nueva carrera: Química e Ingeniería en materiales) en la Facultad. Compartí con el coordinador asunciones sobre el proceso de enseñanza. El aprendizaje visto como una adquisición de conductas, partía de ese supuesto por la educación técnica que se imparte en los programas de estudio. Pensaba a la educación en FQ como un proceso de adquisición de conocimiento. Los alumnos se vuelven expertos, demuestran lo que saben y son calificados. El coordinador me preguntó por qué asumir la enseñanza así, en realidad lo compartió al aire como una reflexión.

En ese momento no respondí nada. Al día de hoy, puedo decir que asumo el proceso de enseñanza conductista porque así fueron mis clases de corte científico en educación básica. Se trataba de memorizar fórmulas, teorías y resolver los ejercicios. Considero que fue poco efectivo para articular en concreto cómo funcionan los ejercicios con las teorías o fórmulas. Asumí la enseñanza en la FQ con esa perspectiva, con lo anterior no quiero afirmar que suceda así en la realidad, no me he involucrado suficiente para tomar una postura, solo parto de mi experiencia como estudiante en secundaria y bachillerato.

Finalizó la entrevista-charla estaba desconcertada. El coordinador me dijo: ‘vas a construir qué quieres hacer en el servicio social’, la verdad esperaba que me dijera las actividades a realizar, a donde ir o preguntar, su perspectiva era diferente. En la siguiente reunión me compartió todas las actividades a su cargo. Me llamó la atención cuando mencionó que las asignaturas sociohumanísticas se estaban consolidando; recordé mi clase de planeación educativa. Conocí que los planes y programas de estudio parten de los objetivos de formación, tornan desde ahí la creación de asignaturas. Una pregunta resonó en mi cabeza, ¿qué de las humanidades se enseña en FQ? Le compartí mi duda al coordinador, me invitó a ser observadora en dos clases de sociohumanísticas: Teoría de la Organización y Pensamiento y Aprendizaje. En ese momento no entendí la intención (según mi interés), quería conocer los fundamentos y prácticas de la institución para la ejecución de la asignatura. Comprendo que fue una recomendación acertada, me permitió acercarme a la práctica del docente, las reacciones del grupo frente a un proceso de aprendizaje que no se veían en un laboratorio. Me presentó al profesor encargado de impartir las asignaturas, él aceptó que estuviera de oyente en sus sesiones del semestre. Un 19 de septiembre de 2017, exactamente el día que un terremoto sacudió a nuestra ciudad. Hace cinco años llegué a la clase de Pensamiento y Aprendizaje. Asignatura que ahora imparto.

La Facultad, ciudad y país entero se movilizó y enfrentó ante una situación de emergencia. Dejé de ir dos o tres semanas al servicio social. Cuando la situación en la Facultad se estabilizó, me incorporé a las actividades nuevamente. Durante el semestre agosto-diciembre 2018, conocí las actividades a cargo de la coordinación, como lo comenté anteriormente me añadí como oyente a la asignatura Pensamiento y Aprendizaje. El profesor de la asignatura, me presentó con sus alumnos y compartió los objetivos generales de la clase. Las primeras cuatro o cinco sesiones en la asignatura, observé cómo el profesor impartía la clase. Naturalmente, empecé a involucrarme con los grupos de las dos asignaturas. Iba 6 horas a la semana a tomar las clases. Los alumnos me involucraron en sus equipos, me hicieron parte de sus actividades. Por ejemplo, el profesor solicitaba dividir al grupo en equipos pequeños de seis u ocho personas siempre me consideraron, terminaba en cada sesión añadida a un equipo. Empecé a crear lazos con los alumnos, de las charlas comunes de la vida en la Facultad escuchaba constantemente sus victorias, pero también sus miedos o posturas de rechazo a las formas en que se ejerce la docencia. Fue de las mejores experiencias,

se convirtieron en mis amigos. Compartía cada clase con ellos, logramos crear una relación que trascendía las fronteras del aula. Hasta el día de hoy, permanece.

En enero de 2018, el coordinador me preguntó qué quería conocer o abordar durante el nuevo semestre. Le compartí que había notado las interacciones, modos y ejercicios de la práctica docente. También, entre otras cosas, me dediqué a escuchar a mis compañeros-amigos-alumnos, sus necesidades alrededor de la escuela. Me di cuenta que las asignaturas sociohumanísticas eran percibidas con un alivio, en comparación con las clases teóricas o los laboratorios. Resultaba un espacio para despejar la mente de los asuntos técnicos. No quiero afirmar que las asignaturas sociohumanísticas tienen menor rigor, método o validez, sino que, para los ojos de los alumnos o al menos de los grupos en los que estuve, representó un escape de la rutina y de la exigencia de la formación como químicos. Me compartió sobre el programa de tutorías, objetivos y las intenciones. Vislumbré una conexión con las preocupaciones que los alumnos externaron en las charlas. Caí en cuenta que el Programa Institucional de Tutorías como un acompañamiento integral, respondía a las necesidades expresadas por los alumnos. Me interesé en la ejecución, diseño y planeación del programa; su conformación, quiénes son los tutores, cuál es o ha sido su formación. Finalmente elegí el tema Tutorías para el informe académico que presenté como proyecto de titulación.

En 2018 el coordinador y yo planificamos y ejecutamos una Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) para los tutores. Apoyé en el diseño del instrumento para la recolección de datos e información, realicé un seguimiento a las respuestas y analicé los resultados. Diseñamos un curso de actualización para el periodo intersemestral del verano. A la par, seguía en las clases como oyente. En otro momento apoyé al profesor Ramírez con el grupo de Comunicación Científica. Conocí el lado de la administración de la clase, con control de asistencia, entrega de trabajos; me encargué de resolver dudas de los alumnos sobre cómo exponer, qué material llevar listo o si tenían alguna duda con la conformación de los equipos. Conocí otra manera del ejercicio docente, fue vital para mi formación. Por un lado, cumplí un rol como “alumna” y por otro, desde la organización de la clase. Las experiencias como oyente y adjunta me acercaron y formaron en la docencia. Son aprendizajes que hoy en día son vigentes para mi ejercicio académico frente a grupo.

En mi historia de vida y formación he relacionado la intención de ayuda con la docencia. En este punto de la vida adulta —desde mi experiencia— podría caracterizar que

la docencia es un espacio de encuentros para y desde lo desconocido, un lugar en el que no se necesita conocer la historia completa del otro para reconocerlo como un igual; el aula es un lugar y momento a la vez, en el que no existe una jerarquía de saberes o poder, se constituye como un espacio para el encuentro y desencuentro, es un acto de fe porque la docencia transforma el espíritu. Lejos de un concepto romántico de la práctica, encontré en mi paso por la Facultad de Química como practicante, oyente y ahora como profesora de asignatura que cada sujeto frente a grupo conforma su espacio de formas particulares, por lo tanto, atribuye una concepción y significados a su práctica. Me interesó acercarme a la práctica tutorial para conocer, en las experiencias de los tutores, lo que los impulsó a involucrarse en un proceso de acompañamiento. En esta historia breve puedo notar en mi trayectoria que en diversos momentos de mi vida y formación profesional he tenido un sentimiento de ayudar a los demás. Razón por la cual he participado como voluntaria en talleres y tutorías. El voluntariado ha sido una manera de acercarme a las personas y ofrecer lo que soy, tengo o sé hacer para ayudarles. En el Seminario de Tesis, el Dr. Ramos me preguntó: ¿no crees que las tutorías son una forma de ayudar a los otros? en mi cabeza toda mi trayectoria personal y profesional hicieron sentido.

Problema

El Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) representa un esfuerzo político-institucional para “promover programas de apoyo para los alumnos a fin de mejorar su aprovechamiento mediante la organización de un sistema de tutores y proyectos de seguimiento” (UNAM, 2012, p.1) hacia la consolidación de una estrategia que pueda hacer frente a los principales retos educativos que la institución atraviesa y como parte de las políticas en educación superior. Desde esta perspectiva, la tutoría es una “actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral. Realizada por académicos o pares del alumno como parte de la función docente” (UNAM, 2012, p.1). Hoy en día cada Facultad y Escuela en la UNAM propone y desarrolla —bajo las directrices de la universidad— el Plan de Acción Tutorial (PAT) acorde

a la comunidad estudiantil; razón por la que se concibe de manera diferente la tutoría en cada dependencia, incluso en cada ciclo académico, si es que la propuesta del PAT requiere alguna modificación.

En la Facultad de Química (FQ) el Programa Institucional de Tutorías, aplicado a través del Plan de Acción Tutorial, supone la ejecución de la tutoría en dos categorías: alumnos becados y alumnos de primer ingreso. Pretendo indagar en la categoría: alumnos de primer ingreso. A quienes se les asigna un tutor durante todo el primer año, independientemente de la carrera, edad o tipo de ingreso a la licenciatura. Los académicos de la Facultad de Química interesados en ser tutores, deben tomar un curso de introducción general a la tutoría impartido en línea por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), instancia académica en la UNAM encargada de la creación y evaluación de modelos-métodos de enseñanza-aprendizaje, no existe un curso formalmente de inmersión a los requerimientos de la tutoría en la Facultad de Química.

Derivado de conocer que no existe una inducción particular para los tutores de la FQ y durante mi trayecto profesional en la Facultad de Química comencé a preguntarme, ¿cuáles son los beneficios de la tutoría en la formación de los estudiantes?, ¿por qué los académicos eligen ser tutores?, ¿qué criterios de asignación existen?, ¿la formación docente tiene relación con la práctica tutorial?, ¿cómo se configura la experiencia docente en la ejecución del encuentro tutorial? Tratar de dilucidar las respuestas me llevó a reconocer que la tutoría en FQ es una actividad de acompañamiento voluntaria, los tutores no obtienen ningún tipo de remuneración, no se ha considerado el efecto de la práctica como espacio de intercambio de experiencias, encuentro y significación, en ese sentido ¿cuál es la idea que los tutores han configurado y significado de su práctica tutorial? ¿La institución apuntala a la configuración de la subjetividad? Si la institución apuntala a la configuración de la subjetividad, entonces desde el punto de vista del tutor ¿cuáles son los significados atribuidos a la práctica tutorial? En las implicaciones propias de las concepciones de tutoría convergen escenarios múltiples en las teorías, para reconocerla como un proceso eficiente y replicable. Mi interés se ciñe a la relación de la práctica tutorial que los tutores han configurado en su trayectoria dentro del programa, me pregunto con las acciones que se derivan de la tutoría ¿qué sentidos se ponen en juego en la formación de los tutores? En particular, el programa de tutorías de la Facultad

de Química toma en cuenta el ejercicio tutorial como parte de la configuración subjetiva de los tutores y su práctica.

Hasta este punto de mi formación profesional identifiqué la complejidad de las instituciones y de los encuentros de saberes entre sujetos. Denomino complejos a las instituciones por las múltiples características que lo definen, a su vez, la educación con un carácter de espacio y tiempo es resultado de una creación social con necesidades para formar (Murga, 2020). Las formas de entender las relaciones subjetivas que suceden en los sujetos insertos en una institución son el resultado de la organización y permanencia de lo social. En una revisión documental comprendo a las instituciones como poseedoras de conocimiento y reproductoras de saberes (Cabruja, 2003), concibo que las tutorías, nacieron como un programa compensatorio y desde las políticas se ha configurado como un soporte en la formación de los alumnos, han reproducido una idea de formación y configurado en la psique de los sujetos valores, normas e ideas que conciernen a las tutorías, más allá del ejercicio, como puesta en marcha de los programas, las tutorías son resultado del intercambio de experiencias y el encuentro entre sujetos. La institución apuntala a la subjetividad entonces existen significados atribuidos a la práctica tutorial, dar cuenta de cuáles son esos significados es una aproximación a la realidad y al conocimiento.

Estado del Arte

Para iniciar la indagación de investigaciones y postulados en torno a las tutorías en educación superior, busqué publicaciones que exploran la situación y problemáticas de las tutorías en Instituciones de Educación Superior. Elegí articular estas clasificaciones con el fin de segmentar la búsqueda para conocer aspectos cercanos al tema y lugar en el que pretendo abordar la investigación que se trata del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Química. En las publicaciones revisé, los propósitos y objetivos de investigación que se centran en identificar o describir la figura del tutor, las nociones de tutoría, descripciones analíticas, identificar las percepciones sobre tutoría y el vínculo de tutor-tutorado.

En los textos los autores analizan programas de tutorías de diferentes instituciones de educación superior en México, para dar cuenta de cuán efectivos, eficientes o funcionales resultan para el cumplimiento de objetivos como el rendimiento académico, la adaptación o la formación integral de los alumnos en la vida universitaria. Si bien, el tema del carácter

integral permite articular otras discusiones, ha funcionado como punto de partida general sobre la investigación en las tutorías de educación superior. Para el caso, este apartado se encuentra dividido en tres subcategorías: *Tutoría en educación superior*, *tutor* y *práctica tutorial* con el objetivo de encauzar los hallazgos en estas nociones.

Tutoría en educación superior

Abreu y De la Cruz han investigado que la tutoría es un proceso formativo en el que se promueve el desarrollo de habilidades y competencias, es parte de una acción dirigida a resolver problemas y facilitar la adaptación a niveles graduales de conocimiento (Abreu y De la Cruz, 2011). Los autores definen a la tutoría como una práctica que da oportunidad a los alumnos novatos de movilizar sus conocimientos y volverse expertos con oportunidades de mejora para el desempeño académico “incorporarlos a las comunidades que realizan una práctica de vanguardia en su campo. En ello radica el potencial de la tutoría en educación superior, más allá de reducirse al acompañamiento y apoyo a los alumnos en aspectos académicos y escolares” (Abreu y De la Cruz, 2011, p.2).

Abreu y De la Cruz reconocen cuál es el sentido de las competencias docentes para la tutoría, concluyen que los tutores despliegan una serie de competencias para apoyar la labor de la tutoría hacia el perfeccionamiento de competencias en los alumnos a nivel profesional (2011). Las autoras determinan rubros de competencias: formativas, socializadoras e interpersonales. Sobre las competencias formativa señalan una serie de características que definen cada una y concluyen que la tutoría está relacionada con las competencias docentes “competencias docentes para subrayar que el quehacer docente integra la labor tutorial, es decir no son entidades separadas sino que confluyen en un propósito: formar a los estudiantes como futuros gestores del conocimiento” (Abreu y De la Cruz, 2011, p.10).

Concluyeron que la labor tutorial radica, en un espacio de intercambio e interacción para la transmisión de conocimiento que se compone de tres características principales:

Lo formativo de la tutoría, lo cual tiene que ver con la construcción de conocimientos del área que permita a los estudiantes generar procesos metacognitivos; lo socializador de la tutoría, se relaciona con los andamios que

faciliten los tutores tanto para incorporar a los estudiantes a redes de trabajo como para favorecer la adquisición de habilidades para el trabajo colaborativo, la negociación, la escucha activa, entre otros aspectos. (Abreu y De la Cruz, 2011, p.10).

Villegas, E., Vargas, J., Paz, G. y Zermeño, M. en 2019 reflexionaron sobre la actividad tutorial en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); en relación con las directrices que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha propuesto. En primer lugar, presentan cifras acerca de las oportunidades y edades promedio de estudio de los jóvenes en México. Recuperan la perspectiva de Díaz de Cossio para argumentar que la deserción era un tema de la agenda educativa desde el inicio del siglo, razón por cual la ANUIES consideró la actividad de tutorías como una labor esencial para abordar la problemática, “la labor tutorial como una actividad con gran potencial para reducir el problema de abandono escolar” (Villegas, Vargas, Paz y Zermeño, 2019, p.4).

Exponen en el documento un abstracto de la percepción de tutoría para la ANUIES y la forma de tutoría, señala en el documento institucional de la UABC (Manual de Fundamentación y Operatividad de Tutorías de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California). Exponen que si bien, el manual explicita la forma de tutoría, los ejercicios de tutoría

otorgan a los alumnos información sencilla y concentrada, a través de escasos contactos, lo que provoca en ocasiones que no se llenen las necesidades y expectativas de los alumnos. De esta manera, la información otorgada puede considerarse “indebidamente dominante”, pues se ve sometida a las fuerzas de producción escolar donde el egreso es un valor mucho más grande que las expectativas individuales. (Villegas, Vargas, Paz y Zermeño, 2019, p.5)

El objetivo de su investigación fue caracterizar la práctica tutorial que se lleva a cabo en la institución. Retomaron como pregunta inicial ¿Cuál es la práctica tutorial real que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas? Los autores analizan en relación al

fundamento propuesto por la ANUIES de qué manera, la tutoría en la Facultad de Ciencias, responde a los lineamientos establecidos por la asociación. Analizaron la asignación tutorial, la condición de la tutoría, evaluación y seguimiento tutorial, formación de tutores y desempeño del tutor. Los autores concluyen que la tutoría en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas no está dentro de los lineamientos propuestos por la ANUIES. Proponen poner atención en la formación de tutores “el docente debe ser capacitado para evitar el papel de un sujeto dador de la verdad y alumnos como receptores dependientes sin necesidades e intereses propios” (Villegas, Vargas, Paz y Zermeño, 2019, p.11). Finalmente, exponen la pertinencia de implementar acciones para la mejora de la labor tutorial, tomaron en cuenta el contexto del alumnado para mejorar el desempeño académico y profesional (Villegas, Vargas, Paz y Zermeño, 2019).

Por otro lado, Obaya y Vargas (2014) recuperan el contexto de la educación química en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México para analizar la conveniencia del programa de tutoría en la institución. Por un lado, definen que la tutoría representa un acompañamiento a los alumnos con el fin de apoyarlos y facilitarles el proceso de construcción de aprendizajes “intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales” (Obaya y Vargas, 2014, p. 478). Difieren de la idea que la tutoría forma parte de la actividad docente “para plantear a la tutoría como modalidad de la docencia en la educación química, se debe reconocer que sigue prevaleciendo como asesoría para elaborar tesis o trabajos para la titulación” (Obaya y Vargas, 2014, p. 478). Los autores ubican la tarea de la tutoría en educación superior desde la premisa que los estudiantes adquieren cierto nivel de autonomía para movilizar el conocimiento, de manera que “el alumno realiza un proceso de apropiación del conocimiento más autónomo, que implica integrar los aprendizajes y volverlos significativos para la comprensión del mundo” (Obaya y Vargas, 2014, p. 479).

La actividad tutorial se encarga de centrarse en los alumnos para el desarrollo de habilidades que promueven el logro del perfil profesional (Obaya y Vargas, 2014); Obaya y Vargas consideran que el perfil del tutor y la elección adecuada, son componentes clave para

el logro de los objetivos que la tutoría promueve. En el caso particular de educación superior reconocen cuatro ámbitos de acción del tutor:

- I. Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.
- II. Seguimiento del proceso académico de los alumnos.
- III. Convivencia en el aula y en la escuela.
- IV. Orientación hacia un proyecto de vida. (Obaya y Vargas, 2014, p. 481)

En el texto describen cada ámbito sobre el quehacer de las tutorías, acompañan su descripción de acuerdo al plan de acción del tutor. Por último, concluyen que existen factores en la construcción de la relación tutor-tutorado que favorecen la confianza para lograr una relación positiva; toman en cuenta las acciones asertivas en la comunicación como “llamarlos por su nombre, involucrarlos de manera personal considerando sus opiniones y problemáticas, evitando realizar comentarios sarcásticos o estereotipados, con el fin de mantener la motivación para participar en las sesiones de Tutoría” (Obaya y Vargas, 2014, p. 486). La estrategia tutorial resulta de provecho cuando el tutor ofrece estrategias definidas en pro de los principales temas que la tutoría ocupa. Los autores recomiendan que el perfil del tutor logre adaptar las estrategias o técnicas a las necesidades de los alumnos, en general consideran que:

Es necesario consolidar el sistema de tutoría en las licenciaturas del área de química y, de ser el caso, también en el posgrado, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y en la perspectiva de que las acciones de ese sistema impactarán positivamente en la permanencia, rendimiento y egreso de todos nuestros estudiantes. (Obaya y Vargas, 2014, p. 486)

Tutor

El estudio de García fue en la comunidad estudiantil de la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), con el fin de presentar una propuesta para la instrumentación del Programa de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) (2010, p.34). En el

documento se exponen las particularidades y oportunidades de implementar un programa de tutorías integral en la comunidad. García define a los roles de tutor y tutorado como:

Tutorado es el nombre que reciben los estudiantes universitarios a los que se les ha asignado un tutor. El Tutor es un orientador que asesora y acompaña al alumno durante el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral. (García, 2010, p.38)

Asimismo, el autor justifica que las actividades del tutor son: “impartición de tutoría tanto grupal como individual a los estudiantes. Orientación a alumnos sobre los servicios institucionales y estructura académica. Diseño de estrategias para cubrir necesidades académicas detectadas. Seguimiento y evaluación de las acciones tutorales” (García, 2010, p.40). Para implementar un programa tutorial son fundamentales las etapas de planeación, instrumentación y evaluación, a partir de definir los problemas y analizar la vía de solución, asimismo, definir el rol del tutor que representa más que un cúmulo de habilidades o el establecimiento definitivo de una actividad. García argumenta que, al llevar a cabo un programa de tutoría, mediante estas tres etapas (planeación, instrumentación y evaluación) se garantiza que realmente apliquen las estrategias de apoyo para el estudiante universitario y que, de alguna manera, la tutoría ayude al logro de una formación integral en el alumno.

Por otro lado, Brisson y Negrete investigaron en 2018 sobre el vínculo tutor-tutorado en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Para la indagación utilizaron entrevistas en profundidad y dramatización con la intención de reconocer el juego de tensiones entre el tutor y tutorado. La investigación presentada por Brisson y Negrete expone la relevancia de poner en la mira que la tutoría establece un vínculo “se instaura en un haz de relaciones entre saber-poder-subjetividad, es decir, opera como dispositivo en los términos de Michel Foucault” (2018, p.9). En el estudio Brisson y Negrete (2018) realizaron ocho entrevistas a tutores; retomaron los distintos nombramientos que los tutores tienen dentro de la institución. Entrevistaron a doce alumnos que estudiaban entre 3° y el 9° semestre. La dramatización contó con la colaboración de los estudiantes: “con estudiantes de 3° a 10° semestres, con ello se pudo instaurar el encuentro entre tutores y tutorados para hacer visible el proceso de tutoría” (Brisson y Negrete, 2018,

p.10). Las autoras definen a la tutoría más allá de la perspectiva didáctica o instrumental que supone el ejercicio tutorial; argumentan que son otros los factores que impactan en el intercambio resultado de la acción tutorial “poco se ha explorado y documentado respecto a la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de formación profesional de los estudiantes de nivel superior” (Brisson y Negrete, 2018, p.10).

Las autoras exponen que se configura, en la relación tutorial un poder “poder ejercido en relación con la investidura del rol tutorial asociada al saber (vinculación afectivo-emocional), quienes asumen el poder asignado y que sólo lo administran (dimensión burocrático-administrativa de reproducción institucional)” (2018, p.14). Las autoras concluyen que el rol que se configura en la tutoría tiene una asociación directa con un proceso subjetivo que ocurren en la relación y asunción de tareas y roles entre tutor-tutorado. Y que la tutoría brinda un espacio de formación y contribución para los estudiantes:

No se puede ver a la tutoría como algo complementario a la formación profesional y sí como un espacio de formación que contribuye con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, a la vez que proporciona información para la toma de decisiones respecto al desarrollo o dificultades que puedan presentarse en la dinámica institucional. (Brisson y Negrete, 2018, p.11)

Brisson y Negrete fundamentan que en la relación tutor-tutorado, al configurarse como un ambiente de confianza, es posible crear un “vinculo de tutelaje, porque los actos y prácticas de los tutores operan como elementos de reconocimiento sobre sí mismos en las proyecciones hacia sus tutorados, expresados en afectos y emociones” (Brisson y Negrete, 2018, p.18). Por último, la aplicación administrativa de la tutoría, según Brisson y Negrete, pierde la figura de tutelaje; los alumnos acceden a un perfil de subordinación para cumplir con lo establecido, sin que se configure un espacio para el acompañamiento académico. La tutoría representa un ejercicio más allá de la burocracia “la labor de tutoría abre un espacio intersticial en el que se puede reconocer su función educadora necesaria para la reproducción de la institución, pero a su vez la posibilidad de dar cauce a lo instituyente” (Brisson y Negrete, 2018, p.22).

Un grupo de autores utilizaron entrevistas y grupos de discusión con tutores de la Facultad de Medicina, UNAM con el objetivo de: “analizar la percepción de los tutores del PIT de ciclos básicos sobre las actividades que contribuyen al logro del desarrollo y crecimiento personal como competencia de egreso del Plan de Estudios 2010 mediante la metodología cualitativa” (Aburto-Arciniega, Aguilar, Aguirre, Herrera, Vargas, Ramírez y Guevara-Guzmán, 2018, p. 5). Los autores reconocen tres categorías como ejes de análisis para el objeto de estudio. En primer lugar, la formación académica de los tutores. Como segunda categoría la figura del tutor (años de tutor y percepción de la figura acciones del tutor). La categoría tutoría para el desarrollo y crecimiento personal. Con las categorías realizaron un estudio desde la perspectiva cualitativa a través de entrevistas “Muestreo por conveniencia de casos exhaustivos. Los participantes fueron hombres y mujeres, tutores del PIT de la FM de la UNAM en activo durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015” (Aburto-Arciniega, Aguilar, Aguirre, Herrera, Vargas, Ramírez y Guevara-Guzmán, 2018, p. 5).

El eje central de las entrevistas (al ser focalizadas) fue conocer las respuestas de los entrevistados acerca de lo que han experimentado. Para la actividad, en el proceso investigativo, utilizaron un guión de entrevista que probaron primeramente, con cuatro tutores para aplicar al resto de los participantes (Aburto-Arciniega, et al., 2018, p. 5). En la siguiente fase utilizaron un grupo de discusión entre los tutores, se basaron en el análisis de las entrevistas para guiar el grupo de discusión. Los autores destacan que la formación integral del alumno es parte de las competencias explícitas en el plan de estudios 2010, “en la educación médica, el desarrollo personal y profesional se considera relevante para la formación integral de los alumnos, por lo que se busca su integración en personal y profesional además de cuidar su propia salud” (Aburto-Arciniega, et al., 2018, p. 6). Concluyen que el desarrollo personal es una competencia que se pretende cubrir en el plan de estudios el proceso de tutoría contribuye a esa formación, justifican que: “los tutores refieren haber dirigido al tutorado para adquirir herramientas de desarrollo personal (planificar su trayectoria formativa, autoestima, manejo de las emociones, técnicas de aprendizaje, etc.)” (Aburto-Arciniega, et al., 2018, p. 7).

Maya y Gómez reconocen la estructura y fines de la educación universitaria en la actualidad, recuperan la postura de Beltrán y Suárez para argumentar que las demandas de la

sociedad son respondidas con la responsabilidad educativa que la universidad ha cubierto, de manera que “los egresados deberán ser capaces de desenvolverse profesionalmente en los diversos escenarios y es aquí donde la acción tutorial se convierte en un eje indispensable en la formación universitaria” (Beltrán y Suárez, 2003 en Maya y Gómez, 2018, p.21). Las autoras esbozan algunas reflexiones sobre la función tutorial en el ámbito y docente universitario, con un recorrido histórico de la conformación de las tutorías. Exponen en un apartado metodológico y elaboraron un estudio descriptivo transversal en la Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México. Utilizaron un cuestionario aplicado a los estudiantes de la licenciatura en Química con las siguientes preguntas guía:

¿Cuál es la percepción de los alumnos sobre el desempeño del tutor(a)?; ¿Utilizan el correo del SITA?; ¿Los alumnos revisan la información que se publica en el SITA? ¿Las actividades de tutoría apoyan el desarrollo académico? Y ¿Cómo perciben el apoyo de sus tutores en su trayectoria escolar? (Maya y Gómez, 2018, p.28)

Analizaron los datos en los que muestran el uso de las plataformas institucionales y la percepción de apoyo por parte del tutor, dependiendo, del semestre, afirman que “se observa que en tanto avanza el alumno en su trayectoria disminuye su percepción del apoyo que reciben de sus tutores” (Maya y Gómez, 2018, p.32).

Este trabajo, y particularmente los de González (2006), y el de Rufino Cano (2009), nos permitieron reflexionar sobre el significado y la razón de ser de la tutoría, como una actividad de docentes y alumnos; a repensar en el alcance que puede tener desde la perspectiva de una formación integral, hacia el mejor desempeño laboral y profesional. A prepararnos con nuevos enfoques metodológicos de intervención tutorial. (Maya y Gómez, 2018, p.32)

Los autores abordan el significado de ser tutor. Concluyen que:

Finalmente, ser tutor implica orientar al alumno para que tome las decisiones más acertadas a su vida académica y posteriormente profesional, estar a su lado en momentos y situaciones difíciles, acompañarlo con mano amable y firme, ser ante todo humano. Conocer sus logros y tropiezos académicos, inquietudes, necesidades, expectativas, formas de percibir y relacionarse con el mundo, ello le permitirá al tutor ofrecer un mejor apoyo en la trayectoria académica y le dará sentido a la pregunta ¿Qué significa ser tutor? (Maya y Gómez, 2018, p.33)

Práctica tutorial

La consolidación de las tutorías se ha formado desde la década de los setenta, según el documento de la ANUIES “desde 1970 en la UNAM, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común” (García, 2010, p.33). Como contexto general de la ANUIES y la incidencia en la formación de programas a nivel superior:

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulsa a las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente a las de carácter público, para que pongan en marcha sistemas de tutoría, por medio de los cuales, los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado. El programa de tutoría apoya el logro de una formación integral en los universitarios, al “efectuar acciones que permitan atender y formar a los estudiantes en los aspectos que inciden en su maduración personal: conocimientos, actitudes, habilidades, valores, sentido de justicia y desarrollo emocional y ético”. Con base en lo anterior, la ANUIES impulsa un aprendizaje sustentado en los principios de formación integral de las personas. (García, 2010, p.34)

Cervantes, Escoto y Torres (2019) establecieron una investigación acción, sobre el Programa Institucional de Tutorías en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), en

particular sobre la práctica tutorial, la metodología “permitió conocer desde una postura inductiva, las concepciones y acciones que realizaron los profesores de la Escuela Normal Superior de México en su práctica tutorial para la conformación del PIT-ENSM 2014-2018” (Cervantes, Escoto y Torres, 2019, p.9). Los autores pudieron dar cuenta de que:

Considerar la asignación de los tutores a partir de la afinidad para el ejercicio de la práctica tutorial, se volvió indispensable ya que favoreció tanto la figura del tutor, como la práctica en sí, generando disposición plena y el cabal compromiso del docente-tutor para el logro de los objetivos. El trabajo colaborativo generado del desarrollo del proyecto propició la participación de las autoridades del plantel y la reestructuración de los documentos que norman la vida institucional, agregando a la tutoría como parte importante del proceso de formación docente y no sólo como una práctica complementaria. (Cervantes, Escoto y Torres, 2019, p.9)

La práctica tutorial del Programa Institucional de Tutorías en la ENSM se establece desde tres rubros: formación, formación docente y proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la formación como un proceso inevitable que sucede en la tutoría de educación superior, para los autores fundamentan: “la formación es la conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción (la conquista de sí mismo, autoconciencia), de objetivarse e interactuar” (Cervantes, Escoto y Torres, 2019, p.5). En segundo lugar, la formación docente implica el vínculo de la teoría con la práctica, de manera que a los docentes corresponde reflexionar sobre su propia formación como una capacidad de análisis crítico “que requiere reformularse a través de preceptos que le permitan desempeñar su quehacer en el ámbito educativo” (Cervantes, Escoto y Torres, 2019, p.6). Por último, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se otorga participación activa de los estudiantes con posibilidades para la retroalimentación y la capacidad de reflexionar sobre sí mismos. Describen que, a partir de la hipótesis: “la implementación de un programa de tutorías se verá favorecida, si existen acciones pedagógicas de carácter constructivista, que permitan sistematizar el proceso y dar acompañamiento a los tutores a partir del análisis de su práctica” (Cervantes, Escoto y Torres, 2019, p.3) pudieron observar resultados favorables en la relación tutor-tutorado, en el que inevitablemente está implícita la práctica tutorial.

La perspectiva de Tejada y Arias fue comprender el significado atribuido por profesores y alumnos a la tutoría. Se encuentra relacionado, principalmente, a identificar: “la estructura y los conceptos asociados con los cuales los estudiantes no sólo definen sino también se relacionan con dicha tutoría” (2003, p.27). Utilizaron un método de redes semánticas, para conocer el significado asignado. Con una elección probabilística de estudiantes de primer año, analizaron los significados que involucran los conceptos: tutoría, tutor y tutorado. Los autores concluyen con la interpretación de resultados concepto-estímulo que: “significado surge de un proceso reconstructivo y gradual, incorporando progresivamente cada vez más elementos interrelacionados, con diversos grados de complejidad en la red: mientras más palabras tenga la red de un concepto más se conoce acerca del significado del mismo” (Tejada y Arias, 2003, p.34). Concluyen desde el planteamiento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en relación con el perfil y función del tutor, que: “una función docente, corresponde brindarla al profesor quien debe ser responsable, capaz y profesional al desempeñarse como asesor, guía y orientador. Sin embargo, su actividad se restringe al ámbito académico” (Tejada y Arias, 2003, p.35). Los autores expresan a manera de conclusión que:

Los resultados señalan diferencias entre hombres y mujeres en la riqueza, densidad de las redes y en la valoración que hacen de tutoría y tutor. Las diferencias encontradas en las características de las redes de hombres y mujeres permiten suponer que existen diferencias culturales relacionadas con el sexo en el significado de tutoría, por lo cual será conveniente en otros estudios considerar esta perspectiva. (Tejada y Arias, p.36)

Perspectiva teórica. Lo cualitativo como estudio

La investigación cualitativa parte del proceso subjetivo de los sujetos con el fin de reconocer su voz, no posee un conjunto único de métodos o prácticas. El investigador utiliza “métodos y técnicas de la etnometodología, fenomenología, hermenéutica, feminismo, rizomática, deconstruccionismo, etnografías, entrevistas, psicoanálisis, estudios culturales, investigación por encuestas y observación participante, entre otros” (Denzin y Lincoln, 2018, p.55). Bajo estos preceptos, la investigación cualitativa se encuentra en relación con la sensibilidad interpretativa; es un “conjunto de prácticas, cubre en sus múltiples historias disciplinarias un conglomerado de tensiones y contradicciones respecto de su naturaleza” (Denzin y Lincoln, 2018, p.55). Lo cualitativo expresa los procesos como significados resultado de la interacción del sujeto con el mundo “el investigador cualitativo hace más que meramente observar la historia; le toca tener un papel activo en ella” (Denzin y Lincoln, 2018, p.69).

La investigación cualitativa es resultado, según Taylor y Bogdan, de la consolidación de un fundamento para conocer e ir a hacia la gente, una forma de para dar cuenta y valor a “las propias palabras de las personas, habladas o escritas... es un modo de encarar el mundo empírico” (1984, p.20). De forma que la investigación cualitativa es un acercamiento para comprender a los sujetos en su propia percepción del mundo, no se resume a una gráfica o estadística, por el contrario, lo cualitativo es de la cualidad lo que el sujeto es y representa. De ahí su complejidad para definirla desde una perspectiva universal, resulta impensable lo universal, lo genérico o lo establecido, de lo no predictivo se encarga lo cualitativo.

La investigación cualitativa como perspectiva teórica, no pretende conocer la verdad ni lo establecido o dicho, sino “una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1984, p.21). Parte del sujeto, toma en cuenta su contexto, considera el aspecto social que lo define para acercarse a comprender su entorno, entonces, si —en la investigación— “aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor” (Taylor y Bogdan, 1984, p.21). ¿Cómo asignar un número a lo intangible? Ahí radica la labor de la investigación cualitativa en una posición teórico-filosófica para fundamentar la forma en que se obtiene conocimiento de la realidad “directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas

clasificadoras” (Taylor y Bogdan, 1984, p.22). De manera que lo cualitativo se detiene a comprender los sentidos de la vida del sujeto.

Toda investigación cualitativa es un arte porque se crea, no pretende cumplir con una concepción establecida, “se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (Taylor y Bogdan, 1984, p.23). Esa especie de libertad que brinda lo cualitativo permite acercar al investigador a un problema en un contexto y tiempo determinado, toda acción en el mundo de vida es un acto de creación. Los significados son producto de la interpretación que el sujeto hace de su propia realidad. Taylor y Bogdan argumentan que todo es digno de ser estudiado, “a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social porque allí es donde aparece más iluminado” (Taylor y Bogdan, pp.22-23). En ese sentido, los métodos cualitativos pretenden acercarse a los aspectos de la vida social del sujeto, los procesos sociales de los que forma parte y las circunstancias (inclusive) que definen su realidad.

Otro rasgo de la investigación cualitativa, es que el investigador inevitablemente se encuentra en la relación de investigación entre sujeto-objeto, esa característica en la que el investigador se ‘desprende’ totalmente de su objeto resulta prácticamente impensable para los estudios cualitativos porque al “interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1984, p.20) la interacción representa una sensibilidad a los efectos que el investigador causa frente a los sujetos del objeto de estudio. El investigador tiene una representación de lo que Eisner denomina “el yo como instrumento” (Eisner, 1998). El sujeto que pretende investigar se encuentra dentro del objeto de estudio porque parte de él mismo. Todo lo que se investiga se sitúa en un lugar, contexto y formación particular. De esta manera, da sentido a la estructura a partir del yo como instrumento; para interpretar la realidad con símbolos y significados en el que “su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (Eisner, 1998, p.8).

Reconocer los significados

En la perspectiva cualitativa el sujeto-objeto es una relación indivisible, son parte uno del otro como sujetos, los sujetos dirigen los sentidos-significados desde su realidad inherente a la vida humana (Serrano, 2020). Para González el carácter fenomenológico que los sujetos otorgan a la vida por las creencias atribuidas en el mundo interior y exterior es materia para relacionar que la percepción que los sujetos tienen del mundo es un medio a la vez, para percibir al otro, “al percibir el cuerpo del otro le atribuimos una subjetividad y un ego similares al que experimentamos en nosotros” (2003, p.223).

El mundo de vida es una experiencia de los sujetos de la realidad que se construye a partir del lenguaje como medio simbólico de expresión, es la capacidad que los sujetos tienen para nombrar esa realidad, de forma que desde la perspectiva de Schutz en González “el significado se atribuye a la acción de forma retrospectiva cuando este ya ha sucedido o de forma prospectiva, pues la acción es conducta dirigida hacia la realización de un fin futuro” (González, 2003, p.227). Los sujetos al ser sociales se relacionan con el mundo y los significados del mundo a través de lo que denomina Husserl la actitud fenomenológica de manera que todo proceso de relación con los otros no es un reflejo sino un cambio permanente (Serrano, 2020). La fenomenología como tradición define los postulados para entender los fenómenos sociales desde las perspectivas del actor (Taylor y Bogdan, 1984). En ese sentido, reconozco que los tutores han concebido una idea de sus mundos, en particular del proceso tutorial del que son parte, parto del supuesto de que los tutores han configurado una realidad en torno a su práctica tutorial; la fenomenología examina el mundo y cómo se experimenta para dar cuenta de las razones, ideas o creencias que derivan en el actuar de los sujetos (Serrano, 2020).

Lo cualitativo se refiere a las cualidades “estas cualidades y el significado que les asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia” (Eisner, p. 1, 1998) con el “desarrollo de situaciones y acontecimientos relativos a la conjunción de las subjetividades y capacidades cognitivas, la historicidad de los sujetos, procesos y saberes, y la interrelación de éstos, en el entramado institucional” (Murga, p. 3, 2020). Lo cualitativo tiene que ver con el estudio y la interpretación de la experiencia de los sujetos en su mundo. La experiencia de los sujetos parte de lo que observan en el mundo de vida. Murga (2020) explica que el mundo

se compone de significados, los sujetos como seres sociales y parte de las instituciones otorgan y construyen una serie de significados atribuidos al objeto.

Para significar el mundo los individuos utilizan el lenguaje como medio “para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana” (Eisner, 1998, p.3,) el lenguaje como parte no sólo de la experiencia humana, sino de la construcción y apropiación de significados porque el “lenguaje como fuente legítima del saber” (López, 2011, p.192). Cada individuo construye significados y atribuciones por sus experiencias personales en la vida y en las instituciones. Castañeda (2020) expone

nadie escapa de la institución, somos portadores de una institución” [dice Castoriadis: “somos pedazos andantes de la institución”] en ese sentido considero, portamos más de una razón principal por la que “las significaciones que sintetizan la historia social del sujeto y han registrado en su elaboración el impacto de las representaciones culturales en la pertenencia institucional (Castañeda, 2020).

Eisner (1998) fundamenta que lo cualitativo recae en la posibilidad de interpretación, rasgo que no tienen los estudios cuantitativos porque segmentan enunciados tienen que ser fundados y contrastables (Murga, 2020). Lo cualitativo tiene relación “con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo” (Eisner, 1998, p. 8). Eisner recupera la postura de Dewey para distinguir que los estudios cualitativos tienen una orientación para expresar los significados que los sujetos han apropiado, es decir, las experiencias de cada sujeto en el mundo se expresan mediante símbolos: “Para Langer (1942), los símbolos representativos, como los significados afirmados de Dewey, son símbolos que apuntan a los significados que intentan comunicar” (Langer, en Eisner, 1998, p.4).

El interaccionismo simbólico como una tradición de la investigación cualitativa, en la que se asume a los significados como producto de la interpretación que el sujeto configura su propia realidad. Retomo la postura de Blumer citado en González, 2003 para definir que la “imagen del ser humano que acentúa su libertad y el carácter impredecible de su conducta. El acto social como resultante de un interjuego entre los factores innovadores y sociales de los individuos” (González, 2003, p.39). El postulado de Blumer parte de la idea de que los individuos se relacionan en actos sociales a partir de interacciones, resultado de esas

interacciones, se construyen los significados. Los significados se construyen, desde la perspectiva de Blumer, sobre tres principios: las personas actúan sobre las cosas y lo que estas significan. La interacción crea significados y tercero los sujetos dan significado a personas, cosas y a sí mismos (Taylor y Bogdan, 1984). El lenguaje como construcción simbólica que permite conectar la experiencia con los otros, es una representación dialéctica en la que al comprender al otro el sujeto se comprende a sí mismo, es un sentido de construcción del yo (Serrano, 2020).

que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación. Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. (Taylor y Bogdan, 1984, p. 25)

Para Kaiser el trabajo del investigador es comprender el sentido-significado construido por los sujetos en sentido propio, a partir de las manifestaciones que los sujetos expresan como ideas, símbolos y relaciones en su actuar cotidiano para acercarse a comprender la forma en que constituyen los significados (Kaiser, 1994). El interaccionismo simbólico como teoría considera a los sujetos como capaces bajo la actividad de la creatividad, todos los sujetos actúan a partir de movilizar su sentido creativo en el mundo (Serrano, 2020).

Desde la postura de Blumer, el interaccionismo simbólico se fundamenta en la interpretación de los significados como medio para conocer la realidad. Bajo este precepto, la imagen del ser humano se acentúa en su libertad y en su carácter impredecible. Para Kaiser el significado es un producto social, emana de las actividades definitorias de los sujetos que atribuyen un “significado a los acontecimientos individuales recurriendo a conexiones de sentido más amplias, que se hallan a su disposición” (Kaiser, 1994, p. 81). Permite una aproximación al estudio de los significados constituidos desde la vida y experiencia propia de los sujetos. Gadea denomina que la perspectiva interaccionista ha cumplido con una función en el estudio del comportamiento humano “el interaccionismo simbólico fue utilizado para designar una perspectiva sobre el estudio de la vida de grupos humanos y del comportamiento individual bajo la premisa de que aquello que llamamos «realidad» no existe

fuera del mundo «real»” (Gadea, 2018, p.40). Los ejes principales del interaccionismo simbólico recaen desde el análisis de Gadea en:

Tres consideraciones centrales sobre interacción y sociedad: primeramente, le atribuye al individuo capacidad de acción para interpretar el mundo (el mundo no estaría “dado”); en segundo lugar, sostiene que actor y mundo son procesos dinámicos y de constitución recíproca (interpretando “situaciones”), para finalmente considerar, de manera fundamental, que el mecanismo de la acción humana y de la interacción tiene que ser, necesariamente, definido simbólicamente. En definitiva, los individuos actuarían con referencia al “otro” en términos de los símbolos desarrollados mediante la interacción, haciéndolo a través de la comunicación de éstos. (Gadea, 2018, p.41)

González, desde la perspectiva interaccionista de Blumer, retoma características principales de su postulado. En primer lugar, el individuo es libre, social y creador de su conducta “el acto social como resultante de un interjuego entre los factores innovadores y sociales de los individuos” (González, 2003, p.190). En segundo lugar, la sociedad define las características de los sujetos que forman parte de ello, las acciones particulares suceden a partir de la negociación “los factores estructurales se conciben como marcos donde sucede la acción, que consiste fundamentalmente en negociaciones o transacciones entre individuos” (González, 2003, p.190), en ese sentido, la conformación de significado se da en un lugar social y es apropiado de manera individual. En tercer lugar, la perspectiva del interaccionismo requiere una técnica para comprender y acercarse a los significados con la intención de “la comprensión directa de la experiencia de los actores” (González, 2003, p.190). En tanto los significados González recupera las premisas expuestas por Blumer.

1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas (y «cosa» es todo lo que no es el propio ser humano concreto incluido otros hombres) en función de los significados que las cosas tienen para él. 2) El significado de las cosas es producto de la interacción social con los demás. 3) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas. (González, 2003, p.190)

La perspectiva y concepto de significado es parte de la conducta humana que implica reconocer al sujeto como social y el significado como un producto de esa interacción social, propiamente Blumer define el significado como: “una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (González, p.191). El significado es interacción y es simbólica porque los sujetos interaccionan con los gestos: “la persona que responde (al gesto) organiza su respuesta basándose en el significado que los gestos encierran para ella” (González, p.191). Los gestos son propiamente parte de la interacción, de quien los emite y quien lo recibe, un gesto (bajo esta perspectiva) implica la relación del significante con la cosa “Por lo tanto, los gestos tienen significado, no sólo para la persona que los hace, sino para aquella a quien van dirigidos” (González, p.191).

Para Woods la “interacción se puede sustentar sobre diversas construcciones de la realidad y definiciones opuestas de la situación, que conducen a una ruptura del orden” (Woods, 1998, p.51). La interacción en la tutoría, propiamente es el espacio para el intercambio entre el tutor y tutorado. De manera que los sujetos dan significado a los símbolos que se configuran en la relación social con el otro; la interacción resulta como un “elemento formativo por propio derecho” (Woods, 1998, p. 50). Woods traza con claridad el principio de socialización al que articula desde la perspectiva del interaccionismo simbólico como un proceso, “algunos lo consideran un proceso de dirección única, mediante el cual el individuo aprende un conjunto de significados y valores que comparte con los miembros de su sociedad y que debe aprender si ha de formar parte de ella” (Woods, 1998, p.52). En ese sentido, la teoría desde la que sustenta el argumento remite a la conformación de la perspectiva interaccionista a la que Woods categoriza como un proceso de interpretación producto de la socialización. Bajo esa perspectiva, el asunto de la socialización cumple con la función de dotar de significado lo que el sujeto percibe a su alrededor, la socialización es un canal. Woods define que:

Por medio de este proceso, el individuo aprende una enorme cantidad de significados, valores y, por tanto, acciones, a través de la comunicación simbólica

con los demás. Esto tiene lugar gracias a la interacción de dos aspectos de la persona, del yo: el ego y el superego. (Woods, 1998, p.53)

En relación con mi objeto de estudio me interesa comprender, desde la trayectoria de los tutores, cómo se constituye el significado que otorgan a su práctica. El precepto de Woods sustenta que la socialización es parte del proceso de significación. Incluso, encuentro una relación con la perspectiva de Piaget en la que el sujeto aprende por el contacto con objetos o conceptos, construye información nueva “encima” de la que ya estaba. Woods argumenta que “Sin importar la experiencia que adquiramos, siempre aparecen nuevos problemas y situaciones que exigen nuevas soluciones y adaptaciones” (Woods, 1998, p.54). Es decir, los sujetos siempre crean procesos de significación a la par de la socialización. El autor reconoce una serie de implicaciones metodológicas del interaccionismo simbólico. Parte de asumir que la investigación se desarrolla en un mundo empírico,

entendemos por ‘mundo empírico social’ la vida social del minuto a minuto la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados, se embarcan en ‘acciones conjuntas’ y reaccionan unos ante otros a la hora de adaptarse a situaciones, y cuando se enfrentan a problemas circunstanciales y los resuelven. (Woods, 1998, p.54)

Woods (1998) reconoce que los estratos de la realidad social tienen distintos niveles de significado, comprender los significantes implica adentrarse en la realidad para mirar con mayor profundidad, por lo tanto, se trata de mirar sin prejuicios, el autor argumenta: “como sucede en toda investigación, debemos potenciar la curiosidad para ver a través de la siguiente capa del «velo»” (Woods, 1998, p.56). Para la perspectiva de Woods, se puede comprender al otro partiendo del hecho de la vida social como determinante de significados, por lo tanto, el mundo del otro tiene sentido solo por sus propios ojos. La implicación de reconocer y adaptar el rol del es la posibilidad de comprender la construcción de significados porque “dado que la interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas y apreciar cómo interpretan ellas las indicaciones que otros les hacen” (Woods, 1998, p.57). Acerca de lo social, Woods justifica que los grupos de personas se relacionan con símbolos que se convierten en

significados que se apropian culturalmente, razón para justificar la importancia de comprender los símbolos como parte de la construcción de significantes; la investigación cumple la función de: “capturar los significados que permitan la cultural tal y como los entienden los participantes” (Woods,1998, p.58). Lo anterior, permite el ajuste a la construcción de significados a partir de la captura de los símbolos, en ese sentido, Woods argumenta que: “uno de los requisitos de la investigación interaccionista simbólica es el de comprender los significados simbólicos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones a lo largo del tiempo” (Woods,1998, p.59).

Para efectuar un estudio bajo la perspectiva simbólica es indispensable comprender que los significados se producen en un contexto, “esto es así porque: a) la situación puede afectar a las perspectivas y la conducta; y b) las perspectivas pueden afectar a las situaciones” (Woods,1998, p.62). Desarrollar una investigación implica claridad de la perspectiva y contexto para comprender cómo influyen una de la otra porque pueden significar distinto por el momento en que se encuentran. La perspectiva del interaccionismo simbólico pretende dar cuenta de cómo la conducta se encuentra en relación con el significado, el sujeto construye significados a partir de la posibilidad de interactuar socialmente y de los significados de la experiencia social (Pons, 2010). Pons, establece un acercamiento general a los presupuestos del interaccionismo simbólico:

1. Los individuos construyen significados y “adquieren mediante procesos sensoriales conjuntos complejos de símbolos” (Pons, 2010, p. 27). Los símbolos se manifiestan en palabras o ideas que significan para el entorno social/cultural
2. Constantemente los individuos producen juicios de valor a los símbolos, “los juicios de valor son definiciones aprendidas de atracción o rechazo hacia algo, o bien, creencias sobre el valor e importancia de diferentes fenómenos” (Pons, 2010, p. 27). Los individuos interactúan socialmente, la interacción permite el aprendizaje de símbolos y la posibilidad del juicio nueva y constantemente.
3. Los símbolos que los individuos aprenden de la interacción corresponde a la importancia que otorga a los significados “para el interaccionismo simbólico el comportamiento está asociado al significado de las ideas en la mente, pero

este significado es compartido, en esencia, con las otras personas con las que se interactúa” (Pons, 2010, p. 27).

4. El pensamiento humano es complejo, en la construcción y apropiación de significados el individuo con la capacidad de reflexionar crea la definición de *self* “El *self* es un proceso de concienciación y definición del propio sí mismo y como tal, siempre es cambiante y dinámico” (Pons, 2010, p. 28).
5. “El interaccionismo simbólico, pues, incluye un cierto determinismo social, pero supone también que parte del comportamiento humano es de carácter indeterminado” (Pons, 2010, p. 28).
6. El individuo es afectado por factores ambientales, que se manifiestan como estímulos. El estímulo depende del organismo interior, no es el mismo, “los seres humanos no responden al ambiente tal y como es físicamente, sino tal y como se percibe a través de procesos simbólicos” (Pons, 2010, p. 28).
7. La cultura es la sociedad, se han construido un conjunto de significados, por lo tanto, todo sujeto que nace en una cultura determinada es parte de un contexto en el que podrá aprender significados previamente establecidos antes de su nacimiento.

En el trazo para rastrear mis intereses, vislumbro que los significados que atribuyo a mi paso por la Facultad de Química han sido valiosos en mi formación como pedagoga. La concepción de ayudar a otros, ha resultado en mi trayectoria una constante, que incluso me llevó a estudiar pedagogía, razón por lo que me interesa conocer las significaciones que los tutores han configurado en su labor. Regresar al mundo de vida, implica conocer y reconocer que lo cualitativo implica lo que el sujeto es y representa. En ese sentido, en mi proyecto de investigación, pretendo abordarlo desde la mirada cualitativa. Tal como argumentan Denzin y Lincoln (2018), los significados se producen en la interacción, para el proceso de investigación es fundamental reconocer la postura teórico-metodológico que voy a asumir, en el entendido que el corte cualitativo es crítico para abordar el estudio de los significados que los tutores asignan a su práctica. La investigación cualitativa como práctica es resultado de la interpretación de la experiencia de los sujetos en relación con el objeto; como

metodología pretende reconocer las voces de los sujetos. Parte de un hecho de continuidad, de lo interior y exterior.

Los significados no pueden ser reconocidos sin la mirada cualitativa que brinda, a través de los métodos y análisis, la posibilidad de comprender la significación. Con este precepto, retomo la entrevista narrativa como método de investigación. Kaiser supone que una narración pura es una estrategia que permite un acercamiento real a la vida de los sujetos “en cuanto narración libremente disponible, y la entrevista guía, en la que la narración del entrevistado en cierto sentido ya está preformada por el planteamiento de preguntas y problemas” (Kaiser, 1994, p. 82). En ese sentido, el sujeto es el narrador, el relato se centra en el punto de partida, “en el foco de la investigación” (Kaiser, 1994, p. 82), el sujeto es el protagonista de su narración, la entrevista es el medio para acercarse a su mundo.

Tutoría, ¿profesión o práctica?

En mi formación en la Maestría en Desarrollo Educativo me acerqué a la Teoría del Capital Profesional, comencé a preguntarme: ¿la tutoría es una profesión o una práctica? En el siguiente apartado, comparto las ideas acerca de la tutoría como una actividad profesional atravesada por múltiples dimensiones que la caracterizan. En primer lugar, la idea de capital profesional de Hargreaves y Fullan (2014) analizan a la tutoría como una actividad diferenciada de la docencia. La profesión versa sobre los procesos de formación de los que el sujeto forma parte, por ejemplo, en el sistema educativo nacional se han puesto en juego diferenciadas maneras de impulsar, evaluar y comprender la docencia. Sin entrar en los detalles o análisis de estos esquemas, me interesa retomar la postura de Hargreaves y Fullan para cuestionarme sobre la tutoría como profesión en relación al capital profesional. En ese sentido, la tutoría ¿es una actividad profesionalizante? La profesión es el conjunto de habilidades y conocimientos que guían la actividad de los sujetos dentro de las organizaciones. Los autores señalan que el capital profesional es una reinversión de la cultura de la profesión en el trabajo cotidiano (Hargreaves y Fullan, 2014).

Para los autores, el capital profesional es un tejido entre tres tipos de capital: humano, social y decisorio. En primer lugar, el capital humano es la referencia de los conocimientos/

habilidades considerados los más valiosos para enseñar, tiene efectos positivos en la inversión de la educación al producir un bien intangible “la educación es una inversión capital y también lo es la enseñanza” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.118). El asunto con la enseñanza es decidir qué resulta mejor o no, sin duda, los contextos aluden a la decisión. Por otro lado, el capital social son las relaciones personales que se configuran desde y para el sujeto alrededor y a través de sus actividades profesionales. Desde el sujeto porque como actor social establece no sólo comunicación sino una relación continua y, por supuesto, otras relaciones se construyen desde afuera del sujeto hacia él. Alrededor de su actividad profesional resulta imposible dejar fuera las interacciones que determinan su profesión, se trata de una red que la sostiene, incrementa y modifica. Las relaciones sociales son producto de las interacciones para el sujeto y su profesión, Hargreaves y Fullan justifican que el capital social se refiere a cómo “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta su acceso al conocimiento y la información” (2014, p.119).

Por último, sobre el capital decisorio, “la esencia del profesionalismo es la capacidad para hacer juicios discrecionales” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.124). En ese sentido los autores justifican que el cúmulo de experiencias que los profesionales adquieren permite concretar el capital decisorio. “De modo que es la práctica y una gran cantidad de ella lo que desarrolla su capital decisorio y le convierte en un profesional capacitado y no solo en un aficionado entusiasta” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.126). Así, la tutoría como actividad profesional suma, con el paso de las experiencias, frente al tutorado al capital decisorio, a la capacidad de partir de su propio juicio para discernir sobre sus actividades. La idea de capital profesional deviene de las habilidades y conocimientos que hacen a una actividad una profesión, no se limitan, de cierta manera a la transmisión de saberes, por el contrario, se entrelazan otras prácticas en sí mismas que forman la práctica. En el caso de la Facultad de Química, la actividad tutorial es una actividad diferenciada de la docencia. En la docencia hay acompañamiento, para el caso de la Facultad de Química, la tutoría es una actividad consolidada relacionada con la docencia. La institución prescribe los lineamientos y normativas para la ejecución tutorial. Las necesidades del contexto de la Facultad de Química son concretas, pero complejas y diversas en tanto el perfil de los estudiantes con ciertas características y demandas alrededor de su proceso de formación y, por lo tanto, los fines de la tutoría están orientados a estas exigencias de la institución.

Ballesteros en una entrevista caracteriza a la docencia como profesión con conocimiento abstracto, difusión de conocimientos, reconocimiento jurídico, la capacidad de colegiarse y contiene códigos y principios (upnmorelos, s.f.). Este es un acercamiento o confrontación con la posibilidad de comenzar a construir una respuesta. Si bien, las características desde las que parte Ballesteros son elementos determinantes para concebir la profesión dentro de las prácticas educativas contempló las diferencias de profesión y práctica. En la profesión debe existir la práctica; una profesión es una actividad que supera las cualidades particulares del sujeto y crece hacia un horizonte colectivo, como justifica el autor, con espasmos, repertorios y metas más amplias y, por supuesto, la propia institución (upnmorelos, s.f.). He narrado un vínculo de las dimensiones, características y nociones que configuran a la tutoría. Reconozco que la teoría del capital humano me permite cuestionar de qué manera la tutoría es una actividad diferenciada de la docencia y una actividad profesional ligada a la formación de los estudiantes en las instituciones de educación superior. Los autores me han permitido un acercamiento para comprender que la actividad tutorial aún se conserva como una práctica educativa por los elementos que describo en el siguiente apartado.

La tutoría como práctica

En mi andar por la tutoría, comencé a preguntarme la posibilidad de percibirla como una práctica. En primer lugar, recupero la perspectiva de Bourdieu citado en Velasco. El autor justifica que la práctica se trata de un lazo entre el *habitus* (como disposiciones, percepciones, sistema, necesidad incorporada), el capital (económico, social, patrimonio) y el campo (forma de realización, puntos de vista, acuerdos e intereses) (Velasco, 2008). De forma tal que la práctica resulta una compleja unión de

Cualquier actividad de un agente o grupo de agentes o el conjunto de agentes sociales, con un determinado *habitus* de clase, dotados de diferentes especies de capital que disputan en un campo concreto la legitimidad y el reconocimiento de su actuación y su imposición legítima por la violencia simbólica al conjunto de los agentes sociales. (Velasco, p. 1. 2008)

Para el caso de la tutoría las disposiciones están representadas por el conjunto de elementos que los tutores han internalizado, conciben o conocen acerca de la tutoría. Mientras que el capital implica todo lo que posibilita que el tutor ejerza la tutoría. Es un establecimiento institucional y social. El campo parte de los intereses, ideas y comprensión de la tutoría; como un deber ser que proviene de acuerdos establecidos e institucionalizados en la Facultad y que los sujetos aprenden al formar parte de ella. En un sentido similar Ariztía argumenta que la trayectoria de la conformación de las prácticas sociales ha definido teóricamente a la práctica, parte de la perspectiva de Bourdieu para justificar que la práctica es resultado de la experiencia que los sujetos han conformado de manera subjetiva y del intercambio social (2015). “En particular las teorías de Giddens y Bourdieu, quienes utilizan el concepto de práctica para dar cuenta de la actividad como un aspecto constitutivo del mundo social y como estrategia de solución a la tensión entre estructura y agencia” (Ariztía, 2017, p.3).

La tutoría está revestida como práctica no solo por la posibilidad de retomar la práctica docente como un símil, sino por el conjunto de tejidos que se manifiestan en las percepciones asumidas de la actividad. Las relaciones sociales constituidas, las disposiciones, el capital disponible y las representaciones permiten a los sujetos aprehender formas de hacer a partir del reconocimiento en la legitimidad de los saberes. En el siguiente apartado, retomo algunas categorías propuestas por Ariztía (2017), Vezub (2005) y Fierro, Fortoul y Rosas (1999) con la intención de describir una relación de las dimensiones y categorías de la práctica y práctica docente con la tutoría. Como lo mencioné anteriormente, mi interés versa sobre las tutorías, no obstante, consideraré las categorías de práctica docente para relacionarlas con la tutoría y comenzar a narrar interrogantes en torno a su característica como práctica. Ariztía sostiene que la práctica se compone de tres rubros: competencias, sentido y materialidades.

Las *competencias* son el conjunto de saberes prácticos, la tutoría demanda una serie de conocimientos y habilidades para establecer la relación tutor-tutorado, sin duda, se trata de una actividad que implica la conexión entre sujetos (relación tutor-tutorado) ello pone en juego el conocimiento como punto de partida para configurar las conexiones. La tutoría como competencia, en el terreno de la Facultad de Química, es entendida desde su función de acompañamiento expresado a través de entablar una relación tutor-tutorado. Por otro lado, el

sentido es la posibilidad del sujeto de configurar significados que le permite interpretar sus propias acciones (Ariztía, 2017). La institución es un eje sustancial para asumir el proceso de conformación de significados, como parte del proceso institucionalizado que enfrentan los sujetos. El conjunto de valoraciones que nacen del ejercicio tutorial permite que cada tutor asigna un valor a su ejercicio, en ese sentido, la tutoría enmarcada como práctica implica significativos atribuidos por la propia experiencia.

En último lugar, las materialidades son todo lo que provee la institución físicamente para el desarrollo de las actividades. La tutoría en Facultad de Química se ejerce en un espacio escolar determinado, sugerido a un número de horas semestrales por cumplir, con herramientas, administración, gestión e infraestructura para su ejecución. Las materialidades son todo lo tangible que posibilita la acción de los sujetos, la tutoría depende de un esquema institucional y, por lo tanto, de la organización escolar de la Facultad. De la exposición de ideas anterior la tutoría de la Facultad de Química es una práctica desde un análisis de conocimiento, materialidades y sentido expresados en el ejercicio tutorial.

En otro sentido, Fierro, Fortoul y Rosas caracterizan la práctica docente desde cinco dimensiones que, entrelazadas, conforman la práctica. En primer lugar, la dimensión personal retrata que la práctica docente es humana “En ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 29). Respecto a la tutoría, cada tutor llega al encuentro tutorial, como un espacio, cargado de la dimensión personal que es inseparable de su práctica. En palabras de los autores la vida personal está impregnada en la vida profesional. Razón para asumir que los tutores ejercen su actividad tutorial sin separarse de las esferas personales que los caracterizan (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Por otro lado, la dimensión institucional se trata del escenario en el cual el maestro desarrolla su práctica “La dimensión reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 30). Así como la tarea docente es regulada, la actividad tutorial es parte de una estrategia institucional. Para los autores, no se trata de las acciones particulares sino de la construcción cultural de la institución. En ese sentido, la tutoría forma parte de la institución con roles establecidos, jerarquía, espacios, saberes, normativas, etc. La tutoría como práctica está naturalmente atravesada por la institución. En el caso de las tutorías, la normativa y políticas en Educación Superior que devienen de sugerencias de la ANUIES

(Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) que establecen dirección para la conformación de la práctica, en los lineamientos y sugerencias que emite la Facultad.

La dimensión interpersonal “es resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer educativo institucional, reconociendo que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de este último” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 31). En la tutoría se trata de la conformación de relaciones que suceden, para el caso docente y tutorial, en el espacio escolar. La interacción que se configura en la tutoría me permite reconocerla desde la dimensión interpersonal por su actividad de acompañamiento frente al estudiante, la tutoría demanda interacción. El sujeto dentro de la escuela tiene y representa una función social; la tutoría se manifiesta en ese intercambio entre agentes.

La dimensión didáctica refiere a la instrumentación para la ejecución de una actividad, si bien los autores retratan la actividad docente, en la tutoría es requerimiento de los instrumentos y herramientas que la didáctica provee que son derivadas de su experiencia. En la tutoría se manifiestan esas necesidades didácticas de manera que cada tutor elige cómo facilita el proceso de intercambio en la tutoría, qué instrumentos o estrategias utiliza para guiar su práctica. Reitero, en la FQ el Manual de Tutorías es una sugerencia, los tutores con sus motivos, experiencia y recursos abarcan el proceso de acompañamiento, en ese sentido la tutoría podría caracterizarse como forma de enseñanza, en tanto la dimensión didáctica no es privativa de los escenarios formales.

La dimensión valoral, está conformada por preferencias y valores de las personas que orientan sus decisiones. En el espacio de la tutoría el tutor llega con una carga de valores, trasciende a un intercambio que no solo es instrumental en tanto la tutoría, sino como un intercambio de significantes y, cómo justifica el autor “de ahí surge la certeza de que el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.35). Como sujetos sociales resulta impensable desprendernos de nuestro bagaje frente a un intercambio con el otro, de manera que, en la tutoría, al encontrarse dos agentes sociales, la dimensión valoral cruza la constitución de relaciones entre estos.

Retomó el asunto de la práctica docente caracterizada desde la perspectiva de Vezub (2005) en relación con la tutoría desde la perspectiva institucional en la Facultad de Química. La tutoría como profesión implica un conjunto de habilidades que le permiten al tutor, como actor de esta práctica, ejecutar la tutoría. La suma de la experiencia en la academia y la docencia proveen una serie de conocimientos, técnicas y recursos que configuran el armazón del tutor para hacer tutoría y para caracterizarse como un profesional de su práctica. La tutoría como profesión se pone en manifiesto a través del acompañamiento de acuerdo con los fines establecidos para la tutoría. La necesidad de perfeccionamiento, que sostiene Vezub (2005), la traduzco a los elementos de formación que el tutor enfrenta, desde su perfil como tutor o los aprendizajes-experiencias afianzados en otras esferas de su vida profesional que las lleva a la tutoría.

Como vocación remite a un interés particular del tutor por implicarse en la práctica tutorial. Desde la descripción institucional la tutoría se caracteriza como una actividad voluntaria para los académicos de la institución. En un primer momento, consideré que la noción de trabajo podría ser excluyente de la tutoría, en la Facultad no se considera una actividad remunerada. Sin embargo, la normatividad institucional atraviesa y controla la tutoría, el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) dicta cuáles son los objetivos de la tutoría en la universidad para que cada entidad académica atienda ello. Existen estímulos a la docencia que promueven la actividad tutorial.

Sobre la noción de trabajo, De la Garza (2009) parte de la concepción de que: “Se requiere partir de la idea de que el trabajo es una forma de interacción entre hombres y entre estos con objetos materiales y simbólicos, que todo trabajo implica construcción e intercambio de significados” (De la Garza, 2009, p.111). El autor plantea que el trabajo se trata de una actividad humana con la capacidad para conectar y construir significados con el otro. Me remite de manera inmediata a la actividad tutorial en tanto supera el espectro de una remuneración económica, que se acerca al otro a través de una interacción. La idea clásica del trabajo es que trae consigo un producto, sin embargo, desde el análisis de De la Garza, este “producto” no solo es posible gracias a la interacción sino que se produce en sí mismo un intercambio entre sujetos que puede otorgar valor y significado al intercambio.

La práctica como noción es resultado de un tejido de disposiciones sociales que se atribuyen a una serie de decisiones en torno a una actividad. Como es el caso de la docencia

y de la tutoría que, si bien cumplen con ser actividades escolares, se manifiestan desde sus particularidades y concluyen como el resultado de elementos diferenciados que las componen y las caracteriza como práctica. Concluyo que la tutoría como práctica es el conjunto de saberes, habilidades, valores y lineamientos institucionales que se expresan de manera particular en el intercambio social que la tutoría representa como actividad de acompañamiento. Se trata de una práctica social determinada por una serie de nociones desde la institución hasta el encuentro interpersonal. Tiene límites, señalamientos, constitución, valores, saberes, materialidades y significado. La tutoría es considerada una práctica por las actividades que la caracterizan y que ponen en juego el intercambio de conocimientos y habilidades específicas, como un tejido de conocimiento y relaciones que interpelan a los sujetos (tutor-tutorado).

En el caso de la Facultad de Química, es una actividad focalizada y personalizada, no es una actividad de enseñanza sino una actividad de acompañamiento, consecuencia de la actividad docente. Es decir, la tutoría es una actividad diferenciada de la docencia en tanto los marcos de acción, objetivos, población, tareas, etc. Sin embargo, la tutoría como práctica deviene de la actividad y sobre todo, experiencia docente. Son prácticas que hasta el día de hoy, al menos en el contexto de la UNAM son indivisibles, pero diferenciadas en los marcos normativos, institucionales y de ejecución. Finalmente, los sujetos sostienen a las prácticas sociales y, por lo tanto, están inscritos a ellas a través de las instituciones. Toda práctica se inscribe en una institución que disciplina. La práctica tiene la exigencia de ser transmitida (Negrete, 2022).

Perspectiva metodológica

Consideré la entrevista narrativa como instrumento para la recolección de información por las posibilidades para acercarme a la voz de los sujetos, retomar las expresiones propias de lo que hablan, escriben o piensan. Ello me permite reconocer la manera en que los tutores entienden, asumen y significan su práctica. La constitución de los elementos metodológicos han sido una oportunidad para poner a prueba los elementos que constituyen la entrevista. Comencé a adentrarme en el terreno de la entrevista narrativa a finales del primer semestre

entre las clases de María Luisa Murga y José Antonio Serrano de la Maestría en Desarrollo Educativo. Comprendí que la entrevista provee diversos elementos para la categorización y análisis. Para la conformación del instrumento me tomó varias sesiones del Seminario de Tesis para concretar el tipo de entrevista por realizar, en particular, hubo una sesión en la que mi asesor y lector me mostraron cómo llevar a cabo la entrevista; posterior a esa sesión, escribí el primer guión; añadí más de doce preguntas, el profesor Serrano orientó mi primer borrador a los ejes temáticos de la entrevista para tener una secuencia de preguntas ágil, concreto y abierto. Escribí, borré, añadí y recreé mis preguntas durante las vacaciones de invierno 2020.

Honestamente, la labor a distancia de investigación, búsqueda y trabajo de campo han sido totalmente abismales a como los pensé. En 2020, a inicios de año, cuando apliqué a la Maestría en Desarrollo Educativo, imaginé que podría ir a la UPN, llenarme de la cultura escolar y explorar un terreno desconocido; llegó la pandemia y las expectativas se transformaron. Antes de la maestría poco había explorado de la labor investigativa; hasta ahora, he explorado un valioso acercamiento a las actividades, por denominarlas de alguna manera, que implica investigar. En particular, llenarme de información, teorías y métodos es una labor exhaustiva y demandante. Exhaustiva porque implica la revisión y lectura detallada, la comprensión de la información, el análisis y en algunos casos la reflexión. Demandante, porque desde mi perspectiva ha sido una labor que requiere del tiempo disponible. Sin embargo, he descubierto en la labor de investigación una actividad y formación desconocida y una luz que alumbra mi camino.

En el caso de la investigación que pretendo, el interaccionismo simbólico es la perspectiva teórica para acercarme a la construcción de significados de los propios tutores en su práctica y desde su propia perspectiva. Como lo explican Taylor y Bogdan (1984), la entrevista en profundidad puede acercar a la experiencia humana subjetiva, constituye un recurso para conocer a través de la mirada del entrevistado la vida social. Los autores retoman la perspectiva de las historias de vida como una forma de comprender en sí mismos y por sí mismos los relatos y discurso en la entrevista, si bien las entrevistas se clasifican como una conversación se caracterizan por un intercambio verbal continuo, por un lado el entrevistado como narrador y el entrevistador como generador de preguntas. Existen desventajas naturales de emplear entrevistas como medio para la recolección de datos, en tanto no siempre se

caracterizan porque los entrevistados sean honestos en sus conversaciones, por otro lado, las comunes contradicciones entre lo que dice y lo que hace, al final forma parte de la naturaleza humana. El contexto en el que se observa, por así decirlo, no es el contexto real o inmediato del entrevistado, sino que de cierta manera el entrevistado sale de su contexto para hablar de él y, en este caso, de su práctica (Taylor y Bogdan, 1982).

La entrevista

Recupero la noción que expone Serrano la atención flotante, es un modo de atención no solo al entrevistado sino “atención constante al conjunto de significaciones desplegadas, se requiere suspender el saber previo que se tiene para entrar en contacto por vía de la empatía con el entrevistado” (Serrano, 2015, p. 277). En ese sentido, sobre las significaciones desplegadas es que juega el propósito de la investigación que pretendo, la escucha constante implica atención clara a lo que el entrevistado expresa, desde la perspectiva de Serrano, se trata, también, de un asunto de empatía de ahí la idea de la atención flotante:

La empatía plantea la pregunta ¿qué dice el otro? Mientras que la simpatía se plantea ¿cómo yo lo puedo comprender? Ésta coloca al yo inicialmente y lo que el otro dice pasa por su tamiz. Estar atento a la cadena de significantes y localizar el significado es tarea de la entrevista bajo la idea de la atención flotante. (Serrano, 2015, 278).

Parto de la sugerencia de Serrano sobre la entrevista: “El precepto es una invitación a que el otro hable y escuchar, respetar lo dicho y suspender momentáneamente juicios” (Serrano, 2015, 278), ha sido una labor compleja “desprenderme” de la información que conozco frente al entrevistado, sin duda, de las partes más retadoras para mi experiencia. En otro apartado, Serrano denomina al proceso de formación para la entrevista como modelaje que sucede a lo largo del proceso investigativo,

El modelaje se da en todo el proceso: en la elaboración de las preguntas base, en la escucha flotante, en la confección de preguntas particulares, en la transcripción

de la entrevista, en el proceso de análisis y en la elaboración del primer ensayo, al que denominamos microensayo. (Serrano, 2015, 278)

La entrevista narrativa como método de investigación, según Kaiser, consiste en una narración pura es una estrategia que permite un acercamiento real a la vida de los sujetos “en cuanto narración libremente disponible, y la entrevista guía, en la que la narración del entrevistado en cierto sentido ya está preformada por el planteamiento de preguntas y problemas” (Kaiser, 1994, p. 82). En este sentido, el sujeto es el narrador, el relato se centra “en el foco de la investigación” (Kaiser, 1994, p. 82); el sujeto es el protagonista de su narración, la entrevista es el medio para acercarse a su mundo. Retomar las expresiones propias de los sujetos, de lo que hablan, posibilita reconocer la manera en que los tutores entienden, asumen y significan su práctica. El encuentro narrativo es una forma de explorar los procesos subjetivos en los sujetos. Desde la perspectiva de Kaiser, la entrevista es una interacción “siempre construida interactivamente sobre la situación de la entrevista como situación-dada-enfrente” (Kaiser, 1994, p.82). En el momento de estar frente a frente se dispone un ejercicio para comprender lo que el otro dice, escuchar es un ejercicio que permite la atención a la conversación y los signos, “Él puede informarse, puede pedir explicaciones en el caso que no haya comprendido una expresión del narrador, puede llamar la atención sobre contradicciones, pero en ningún caso debe ofrecer por su parte interpretaciones” (Kaiser, 1994, p.82). Los principios de la entrevista que Kaiser expone reconocen la interacción suscitada de la entrevista como un intercambio entre el sujeto informante y el entrevistado, siempre el entrevistado expondrá del mundo social en el que habita, significa y subjetiva “en lo posible libre de influencias de parte del investigador” (Kaiser, 1994, p.82).

La intención de realizar preguntas con el fin de comprender deviene de la perspectiva de Kaiser (1994) en tanto implica conocer lo individual y las conexiones desde las que el sujeto interpreta su mundo “reconocer la peculiaridad individual en la atribución del significado, y lograr el conocimiento de las conexiones de sentido latentes, por medio de las cuales el individuo lleva a cabo la interpretación de los sucesos sociales” (p.81). A inicios de febrero de 2021 concreté las primeras dos entrevistas. Para ello, me puse en contacto con dos compañeros tutores de la Facultad de Química, les solicité un espacio en sus agendas (afortunadamente eran vacaciones), concretamos una fecha y hora. Revisé nuevamente el guión, envié los datos de acceso a la sesión remota vía zoom. Consideré la plataforma zoom

por la licencia que me proporciona la Facultad de Química. El primero que elaboré contenía una secuencia de preguntas en las que no consideré los ejes temáticos para realizar la entrevista. En el segundo consideré los ejes centraron la dinámica de las preguntas. Lo elaboré de las sugerencias de mi asesor y lector (Anexo 1).

La transcripción

Serrano (2015) señala una sugerencia de formato para la ficha la transcripción de la entrevista retomo su propuesta y los signos utilizados por Domínguez (2004) para la elaboración de las fichas de entrevista.

Número de entrevista

Duración y formato de grabación

Fecha

Hora

Formación profesional

Años formales como tutor

Signos

“ ” Discurso textual. [] Percepción del observador. (...) Silencio.

... Pausa breve // Reconstrucción del discurso Aaa Palabras Alargadas

() Descripción del contexto, información. (>) Discurso inaudible

Acerca del nivel de transcripción Gibbs argumenta que la transcripción implica reconocer hasta qué nivel de detalle se requiere para el análisis:

Una consecuencia es que usted tendrá que decidir qué nivel de transcripción utilizar; si desea transcribir cada pausa, acento, cambio de entonación y solapamiento del habla, además de cada una de las palabras emitidas, o si una versión menos detallada es suficiente para sus fines. (Gibbs, 2012, p.54)

Respecto a las transcripciones, me tomó largos periodos pulir las transcripciones, decidí trabajar la transcripción tan pronto concluía la entrevista. Me sirvió para llegar a la

siguiente entrevista con nuevas preguntas y posibilidades para el diálogo, a partir de reconocer mis errores en la conversación. La segunda ronda de entrevistas fue una experiencia más gratificante. Sin duda, no soy, ni pretendo ser, una experta en tan solo un año, pero noto un útil avance entre mis primeras entrevistas y las segundas. Por momentos, sentí un particular gozo al escuchar las entrevistas. Siento una gratitud inmensa de saber que cada tutor me permitió entrar y conocer su labor, historia y experiencias. Sobre todo, me da gusto la certeza que cuando nos encontremos en los pasillos de la Facultad podré saludarlos con gusto y una profunda admiración por su labor en la tutoría (y en la academia, por supuesto). Estoy tan involucrada con los procesos, personas o situaciones en relación con la tutoría y la Facultad que mientras escuchaba y transcribía las entrevistas sabía perfectamente de qué o quiénes hablan los tutores, sin embargo, un reto para mi proyecto y proceso de formación ha sido mirar desde “afuera” la complejidad de la tutoría y sobre todo describirla.

En particular, por los objetivos de las entrevistas e investigación elegí no realizar observaciones directas en la interacción tutor-tutorado y recolectar datos a través de las entrevistas. De manera que organicé las entrevistas en dos fases, la primera fase corresponde a la primera entrevista en la que planteé preguntas generales para conocer la labor, significado e interés por las tutorías del entrevistado. En el trabajo de caracterización y transcripción de las primeras entrevistas me di cuenta que era pertinente una segunda entrevista (segunda fase) para profundizar en aspectos como la trayectoria escolar y las estrategias en las tutorías. A inicios de septiembre de 2021 me encargué de preparar un segundo guión para llegar a la segunda entrevista. Con la intención de recuperar la trayectoria del tutor y conversar de los temas que quedaron en el tintero. Para llegar a las segundas entrevistas trabajé en el Seminario de tesis, con mis profesores, sugerencias a la categorización y entrevistas de la primer fase, ahondamos en la construcción de preguntas e identificamos cinco ejes para la conformación de nuevas preguntas y análisis:

- tutoría
- trayectoria estudiante
- trayectoria docente
- ingreso al programa institucional de tutorías
- estrategias de la tutoría

Posterior a la primera entrevista (de la primera fase) me enfrenté, por primera vez, con la transcripción. Abrí el archivo de grabación, noté que eran treinta minutos. Abrí un documento en blanco en word, comencé a escuchar, pausar y escribir sucesivamente por poco más de una hora, noté que apenas llevaba unos minutos del audio, asumí que me tomaría un tiempo que no había contemplado. Continué con la transcripción por varios días, destiné al menos una hora diaria para terminarlo. Una ventaja de la transcripción de esta forma es que resulta, en mi perspectiva, minuciosa. Leí y releí los detalles más de una vez, noté con mayor precisión las pausas, muletillas e intención de la oración. Cuando por fin lo terminé decidí que requería otra forma de transcribir. En la segunda entrevista me enfrenté con una conversación con mayor estructura, recordé que el procesador de textos en el modo dictado podría ser de utilidad para utilizarlo a la par que ocurría la entrevista. Recurrí a las herramientas para apoyarme en las transcripciones. En la segunda fase, la transcripción fue más efectiva.

De la transcripción Gibbs argumenta que si bien, la transcripción es un método para recuperar la información que permite el análisis posterior, lo primordial desde su perspectiva:

La cuestión no radica en si la transcripción es precisa en un sentido último, sino más bien en si representa un intento bueno y cuidadoso de capturar algunos aspectos de la entrevista. Siempre está presente el problema de cómo convertir el habla en texto escrito. (Gibbs, 2012, p.38).

En un primer momento me centré en transcribir de manera precisa todas las palabras que expresó la voz del entrevistado, sin embargo, Gibbs sostiene que “la transcripción nunca será completamente precisa” (Gibbs, 2012, p.39). Reconozco que fue complicado precisar en todos los detalles, palabras o signos, pero propiamente el tiempo que dediqué a la transcripción me permitió un acercamiento valioso a lo que dice y cómo lo dice el entrevistado. Concluyo con la perspectiva de Gibbs (2012) sobre las razones para transcribir:

La transcripción le fuerza a interpretar cuidadosamente lo que estaba registrado en la cinta o en sus notas y le proporciona una versión de fácil lectura que se puede copiar las veces que sea necesario. Tener una transcripción facilita también el trabajo en un equipo, donde las tareas se tienen que compartir y ha de haber un

buen acuerdo sobre la interpretación de los datos. Un texto escrito a máquina significa que todos pueden leer los textos y todos pueden tener una copia. (Gibbs, 2012, p. 38).

Para iniciar con las transcripciones, utilicé la herramienta de dictado de *Word*. En primer lugar, dejé que el audio corriera para que se hiciera la transcripción automática, a la par del audio revisé por primera vez la transcripción, añadí y eliminé signos, corregí palabras que *Word* detectó de manera incorrecta. En una segunda revisión añadí los signos que retomé de Domínguez (2004) y separé algunas ideas, elimine muletillas e ideas o palabras incompletas. En la última revisión agregué las iniciales en la conversación para diferenciar la voz del entrevistado de la mía, omití nombres y puestos de trabajo. Para finalizar, añadí cada transcripción a una tabla para comenzar la categorización descriptiva.

Mientras hacía las transcripciones, fue imposible no pensar en mis procesos de acompañamiento recibido. De manera inmediata remito a Noemí, Juan Mario y José Antonio su acompañamiento ha sido, hasta ahora, el primero del tipo, es decir, académico. Ello me lleva a pensar que la tutoría de la Facultad de Química es una actividad diferenciada de las asignaturas; imagino que resultaría muy compleja la tutoría académica en el contexto de la FQ, no por considerarlo imposible sino por la diversidad de formación de los tutores y las licenciaturas que se imparten en la Facultad. Rastrear el acompañamiento de los tutores recibido y dado como estudiantes o profesionales me remite a mi propia experiencia. Como lo narré en este capítulo mi interés por el objeto de estudio remonta a mi historia por los procesos de acompañamiento desde la infancia; algunas de las experiencias que los tutores relatan son similares a algo que he vivido, por ejemplo, el caso del tutor que desde muy joven realizó actividades de alfabetización. Creo que esa “conexión” que sucede en sus narrativas, no viene de la nada, no se trata de magia solo que me he acercado a mi propia experiencia a través de sus relatos.

Categorización

Para el tratamiento de los datos parto de la perspectiva de Coffey y Atkinson (2003), los autores justifican que los datos recabados o los conceptos de los datos cualitativos, en primer lugar, deben ser identificados y, de esta manera, empezar a observar y comprender la forma en la que estos generan patrones, los autores retoman que

la codificación de los conceptos y de los datos es un primer acercamiento como procedimiento que apuntala a un análisis posterior, si bien el trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos no en el proceso de codificarlo” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 32).

En el trabajo de categorización utilicé un código de colores para identificar los elementos que estaban plasmados como ideas. En una segunda caracterización empecé a agrupar los contenidos de las entrevistas en grandes categorías de lo expresado por el entrevistado (Anexo 2) y a nombrarlas. Fue un proceso de encuentro con cada entrevista, en el que observé los elementos expresados por el propio entrevistado y posteriormente, los elementos en común con otros entrevistados. Cómo justifican los autores

el paso de la codificación a la interpretación tiene un buen número de niveles discretos primero los datos codificados necesitan recuperarse está la esencia significa que los datos se contextualiza dos al ser expuestos de tal manera que pueden leerse con facilidad (Coffey y Atkinson, 2003, p.54).

Estos códigos pueden ser partes exactas del texto de la entrevista específicos o generales, de manera que la primera caracterización de las entrevistas se encuentra en primer nivel de codificación de los elementos generales que los tutores exponen en sus narraciones. Uno de los elementos cruciales de Coffey y Atkinson es el tratamiento de los datos es un proceso en el que hay que sacar los elementos de su contexto real o el contexto en el que están puestos dichos o trabajados para poder comprenderlos y sean siempre significativos (Coffey y Atkinson, 2003). En ese sentido, con la transcripción hecha, me tomé el tiempo

para leer y releer las entrevistas, comencé a notar qué ideas están plasmadas en cada párrafo, en cada pregunta que los entrevistados respondieron y empecé a trabajar con los datos en columnas en la columna izquierda con la transcripción de la entrevista y la columna derecha los elementos que reconozco como códigos establecidos en la narración de los entrevistados.

La codificación se trata de encontrar los elementos que se describen en el material, empieza por un proceso de segmentación de la información. De manera particular, mi trabajo de codificación con las entrevistas es de corte descriptivo de las ideas que los tutores comparten en sus narraciones. Los autores justifican que un sistema de codificación puede ser tan simple o complejo como el investigador o el trabajo lo requiera siempre y cuando estas categorías de codificación vayan orientadas a los intereses propiamente investigativos (Coffey y Atkinson, 2003).

En este capítulo presenté desde dónde me interesé por el asunto del acompañamiento a través de un breve recorrido por mi infancia y formación. El sustento teórico que retomo desde la perspectiva interaccionista para acercarme al problema y el proceder metodológico de la entrevista. En el siguiente capítulo describo el contexto de las tutorías en la Facultad de Química y un análisis de la vía política-institucional para las tutorías en la universidad y Facultad.

Capítulo 2. La tutoría

El siguiente apartado es una descripción general de la Facultad de Química y el Programa Institucional de Tutorías como parte del contexto que rodea las interacciones de la tutoría. En un primer momento describo la conformación histórica de la tutoría en la Universidad Nacional Autónoma de México. En un segundo apartado, la consolidación de las estrategias de la Facultad de Química en torno a la tutoría. Finalmente, un acercamiento a la organización institucional en el que las tutorías tienen lugar y cómo se compone el programa de tutorías. Si bien, existen otras aristas desde las que se ha estudiado el contexto educativo de la tutoría, en este apartado describo el asunto institucional que atraviesa el programa y, por lo tanto, caracteriza la práctica de los tutores en la Facultad.

El nacimiento del Sistema Institucional de Tutorías

La creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se originó en la década de los cincuenta, como un organismo: “que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios” (ANUIES, 1997, párr.1). Desde su conformación incidió en las políticas en Educación Superior en el país. En particular, la concepción de tutoría en el contexto mexicano ha sido fundamentada en la asociación y ha resultado de carácter determinante con lineamientos claros de la ejecución de los programas de tutoría en nivel superior "en México, esta definición tuvo un gran impacto y se puede considerar como la definición «oficial» de tutoría en la educación superior" (González y Avelino, 2016, p.61). A inicios del milenio, la ANUIES propuso una definición de tutoría 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,

apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza. (González y Avelino, 2016, p.61)

Las instituciones de educación superior en México retoman los lineamientos propuestos por la ANUIES para diseñar e implementar programas de tutoría. Adán describe que una de las dificultades a las que se enfrentaron las IES fue la normatividad e infraestructura (2015). En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el inicio de las tutorías propiamente como programa institucional sucedió en la década de los cuarenta en las actividades de posgrado con el programa de tutorías para el doctorado en la Facultad de Química (FQ):

El sistema tutorial en la UNAM primero se hizo evidente en las ciencias experimentales y después en las ciencias sociales. Sus antecedentes se remontan a 1941, cuando en el Instituto de Química, en la modalidad de doctorado, se asignó un tutor a cada estudiante. En 1965, la Facultad de Química heredó el posgrado de dicho instituto y siguió sus lineamientos. (Martínez, Laguna, García, Vazquez y Rodríguez, 2005, p. 19)

Cruz, Ramírez y Herrera (2016) señalan, tras un recorrido histórico, que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera institución de educación superior en implementar la labor tutorial en los estudios de Posgrado. La Facultad de Química, desde la década de los cuarenta, promueve un programa de acompañamiento para los estudiantes de maestría y doctorado en la Facultad. Por otro lado, a partir de la década de los setenta y con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA), surgen los programas de acompañamiento individual y grupal (Cruz, Ramírez y Herrera, 2016). Así, a lo largo de los años “cada una de las Facultades y escuelas fueron construyendo programas de tutoría de acuerdo con la organización y funcionamiento académico-administrativo en el marco de los propósitos de dirección establecidos en su Plan de Desarrollo Institucional” (Cruz, Ramírez y Herrera, 2016, p.2). Los primeros registros de tutoría en la UNAM son de 1942 en posgrado y, posteriormente, en 1977 desde el SUA y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: “es en 1977 que se reportan, en el marco de la apertura del Sistema de Universidad Abierta en la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, tres servicios básicos: la producción de materiales didácticos, la evaluación y la tutoría (Canibe, 1977)” (Freixas y Ramas, 2014, p.2). A partir de 2010 la UNAM ha promovido el establecimiento y generalización de la tutoría en las Facultades y Escuelas.

La década de los setenta, en México, está marcada por el incesante crecimiento poblacional que orilló a las Instituciones de Educación Superior a conformar perspectivas y acciones de expansión y atención. Hacer frente a las nuevas formas de educar y atender las nuevas demandas implicó construir nuevos espacios estructurales y orientar la formación de los profesores (Narro y Arredondo, 2013). Narro y Arredondo enmarcan la creación en este periodo de instancias académicas como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). Ello orientó a la conformación de programas de apoyo alineados a los estudios superiores, por ejemplo, los antecedentes de la tutoría en la Facultad de Química se remontan a 1941 cuando en el Instituto de Química se asignó un tutor a cada estudiante de doctorado (Martínez, Laguna, García, Vazquez y Rodríguez, 2005, p.19).

En la UNAM, con la conformación de un sistema tutorial se buscó vincular a los estudiantes de programas de posgrado con un tutor-profesor para las actividades académicas:

El sistema tutorial en la UNAM primero se hizo evidente en las ciencias experimentales y después en las ciencias sociales; señalaba que el programa de estudio y las actividades académicas de cada candidato deberían ser formuladas con el auxilio de un profesor-tutor y que dicho programa estaría supervisado y evaluado regularmente por el propio tutor. (Martínez, Laguna, García, Vazquez y Rodríguez, 2005,. p.19)

En nivel licenciatura, los inicios de la tutoría se remontan a los ochenta en la Facultad de Ingeniería

Esta Facultad realizó un estudio con alumnos que ingresaron en el año 1982 y después de 20 años se vio, que de un total de diez mil alumnos, solamente tres mil de ellos tienen título profesional. Este fue uno de los motivos por los que la tutoría se formaliza en el año 1987 en la Facultad de Ingeniería y en donde toda

la comunidad académica estaba de acuerdo en dar un trato diferente a los alumnos a través de la tutoría. (García y Colomé, 2001). (Olvera, 2015, p.7)

Otras Facultades como Medicina y Veterinaria y Zootecnia, comenzaron diagnosticar la eficiencia terminal y rezago escolar de los estudiantes, de los datos obtenidos establecieron programas de atención traducidos en tutorías para enfrentar estas problemáticas “cada Facultad de la Máxima Casa de Estudios elaboró sus propias actividades, con base en las necesidades que requería atender y desarrolló sus programas con sus propios recursos y apoyos que cada Director de su entidad otorgaba” (Olvera, 2015, p.8). En ese sentido en 1988 la UNAM establece el Sistema Tutorial como una alternativa de formación:

Destaca también, en 1988, el lanzamiento de un Sistema Tutorial en el que se refiere a esta actividad como “una alternativa en la educación al construir un espacio privilegiado que proporciona al alumno la posibilidad de un aprendizaje individualizado que le conduce al desarrollo de sus potencialidades. (Cortés Rocha, 1988 en Freixas y Ramas, 2014, p.2)

La tutoría, entonces, pasa a ser “una actividad prevista para ser ejercida por el personal académico de carrera” (Cruz, Ramírez y Herrera, 2016, p.2). En posgrado, la tutoría estuvo dirigida a la formación de investigadores en el área de ciencias (Narro y Arredondo, 2013, p.144). En cuanto al sistema abierto —pionero de la implementación a nivel licenciatura de los programas de tutorías y que también alcanzó su principal auge de desarrollo en la década de los ochenta— trajo consigo múltiples experiencias en la tutoría. En los años posteriores, el establecimiento y formalización de programas de formación abiertos y a distancia así como la modalidad de tutoría se incrementaron y fortalecieron debido, en gran medida, al acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Narro y Arredondo, 2013, p.145). Narro y Arredondo (2013) advierten que, con la Reforma del Estatuto del Personal Académico (EPA) en 1986 la tutoría adquiere un carácter normativo:

el personal académico de carrera de medio tiempo y de tiempo completo, tiene la obligación de desempeñar labores docentes y de investigación, según la distribución de tiempo que haga el consejo técnico correspondiente, conforme a

ciertos límites para impartir clases o desarrollar labores de tutoría. (Arredondo y Narro, 2013, p.144)

Es hasta 2013 que la UNAM promulgó el Acuerdo (aún vigente) por el que se estableció el Sistema Institucional de Tutoría (SIT) de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM. El Acuerdo se trata de la conformación del SIT para la mejora de la calidad en la formación de los alumnos, los objetivos son los siguientes:

- I. Contribuir al desarrollo académico, a la superación personal y profesional de los alumnos;
- II. Favorecer el proceso de integración de los alumnos en el quehacer universitario;
- III. Apoyar a los alumnos en la detección de los problemas que se le presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de analizar las posibles soluciones;
- IV. Contribuir a la eficiencia terminal de los alumnos, y
- V. Favorecer el desarrollo integral de los alumnos de bachillerato y licenciatura, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el rendimiento y el egreso. (Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM, 2013, p.27)

El Sistema tutorial caracteriza a la tutoría como una actividad de acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes:

El Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM, de acuerdo con los lineamientos publicados el pasado 23 de mayo de 2013 en La Gaceta UNAM, define a la tutoría como la actividad formativa y de acompañamiento durante la trayectoria académica del alumno, cuya finalidad es la de mejorar su aprovechamiento escolar y promover su desarrollo integral. (Freixas y Ramas, 2014, p.5)

La propuesta tutorial del SIT implica reconocer al estudiante como el centro de la intervención, caracteriza a la tutoría como modalidad atendida por un tutor con formación para ejercer su labor. De manera que el Sistema Institucional de Tutoría, se define de la siguiente forma:

El Sistema Institucional de Tutoría se enmarca en el Programa de Trabajo para la UNAM 2011-2015 en la Línea Rectora 1. Mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de la UNAM e incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño, que a la letra dice: Asegurar que todas las entidades académicas cuenten con un programa de apoyo para los alumnos que combata el rezago académico y contribuya a la recuperación de los estudiantes irregulares, mediante la organización de un sistema de tutores, de la puesta en práctica de proyectos de seguimiento de trayectorias escolares y de egresados, al igual que sobre los problemas de salud del estudiante, abandono escolar y eficiencia terminal. (SDEI, 2012, p.15)

El SIT expone la necesidad de conformar programas de tutoría alineados a los marcos de acción de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para dar respuesta a las cambiantes condiciones que enfrenta la sociedad juvenil en México

Desde hace poco más de una década, se viene desarrollando experiencia en torno a la tutoría, sobre todo tomando como base la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que la concibe como una estrategia para fortalecer la formación integral de los estudiantes y coadyuvar en la solución de otros problemas de la educación superior, como rezago, reprobación, deserción y baja eficiencia terminal. (SDEI, 2012, p.4)

Los objetivos del SIT están orientados a la formación integral, a las estrategias para evitar la deserción escolar y mejorar el rendimiento del alumnado:

1. Generar un Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato y licenciatura, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el rendimiento y el egreso (SDEI, 2012, p.15).
2. Coadyuvar en la operación de un Sistema Institucional de Tutoría para su consolidación como política educativa en la UNAM, que favorezca el desarrollo de procesos de tutoría para el bachillerato y la licenciatura. (SDEI, 2012, p.15)

El Sistema Institucional de Tutorías es una dependencia de la Secretaría de Desarrollo Institucional. El SIT orienta dos líneas rectoras: los planes institucionales de tutorías y los planes de acción tutorial que cada entidad académica —escuelas o Facultades— de la universidad elabora y ejecuta. Ambos documentos forman parte de los lineamientos institucionales y acciones a emprender por las entidades académicas hacia los programas y actividades tutorales. En primer lugar, el Plan Institucional de Tutorías es un documento que emite la dependencia encargada de las tutorías en la escuela o facultad. El escrito contiene los antecedentes, objetivos, justificación, funciones y perfil del tutor como parte de la descripción del programa y la alineación a la perspectiva institucional de la UNAM. En el caso de la Facultad de Química es elaborado por la Coordinación de Asignaturas Sociohumanísticas, que depende de la Secretaría Académica y de Docencia.

El Plan Institucional de Tutorías de la Facultad de Química

En el caso de la Facultad de Química los antecedentes de la tutoría remontan al inicio del programa en licenciatura en 2002. Para los alumnos becarios la tutoría funcionaba como una actividad de apoyo para evitar la deserción.

La actividad de tutoría estuvo dirigida a apoyar al estudiante para que lograra el cumplimiento de los requisitos de aprobación, regularidad y promedio que esos programas exigen. Este objetivo se logró parcialmente en el PRONABES al pasar de una renovación del 24% de las becas en el ciclo 2002-2003, al 50% en el período 2003-2004. (FQ, 2017, p. 1)

En el 2004 se incorporó al programa una mayor cantidad de estudiantes de primer ingreso “Con el tiempo el programa se fue abriendo a otros estudiantes de nuevo ingreso que deseaban tener tutor, alcanzando en las generaciones 2004 y 2005 aproximadamente a un tercio de ellos” (FQ, 2017, p. 1). Con información recogida por parte de la institución, observaron que la tutoría cumplía con la función de apoyo y permanencia de los estudiantes gracias a una serie de casos particulares orientados por la actividad tutorial. En 2006, a partir del reconocimiento de la tutoría como una actividad de apoyo sustancial, el programa modificó sus objetivos y atención diferenciando el apoyo en dos categorías: Nuevo ingreso y Becarios. Los alumnos de Nuevo Ingreso son los que en el semestre lectivo ingresan por primera vez como estudiantes de la Facultad. Por otro lado, los becarios son los estudiantes que para mantener una beca requieren de la tutoría.

La diferenciación de la tutoría para alumnos becarios y de nuevo ingreso fue un punto clave para la conformación del programa de tutorías en tanto, el PIT y PAT como lo describo más adelante orientan sus actividades en mayor medida respecto a la categoría nuevo ingreso. La estrategia de tutoría desde 2006 implica la asignación de un tutor a cada estudiante de nuevo ingreso:.

Los alumnos que ingresan a la Facultad de Química, al pasar de un nivel educativo a otro, entran en un proceso de transición para el que no siempre están preparados. La institución de la que proceden y aquella a la que se integran son diferentes en sus objetivos, organización, abordaje de los estudios, exigencia, evaluación, etcétera. (FQ, 2017, p. 2)

De lo anterior, deviene la especificación de las áreas reconocidas para el proceso de adaptación de los estudiantes:

- Académicos. Dominio deficiente de los antecedentes conceptuales y técnicos que obstaculizan el abordaje de contenidos de las asignaturas. Choque entre las expectativas y comportamiento personales y la realidad del trabajo académico en las aulas y fuera de ellas (incluyendo los estilos docentes de sus nuevos profesores).
- Personales. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje que se muestran insuficientes ante las nuevas exigencias. Problemas de salud, económicos, sociales y/o familiares. Actitudes desfavorables hacia la institución, los profesores o los contenidos de algunas asignaturas. Características de personalidad.
- Escolares. Desconocimiento de la estructura, organización y funcionamiento de su nueva institución, incluyendo los programas de apoyo, trámites, actividades complementarias, becas, etcétera. (FQ, 2017, p. 2)

En ese sentido, la labor tutorial es una forma de acompañamiento que ejerce el tutor con la intención de exponer la figura tutorial como un espacio de diálogo: “En cualquiera de los casos resulta importante la presencia de un tutor con quien los estudiantes pueden dialogar sobre sus vivencias y encontrar opciones que tal vez por sí mismos no explorarían” (FQ, 2017, p. 2). Bajo esa lógica, el tutor debe ser un académico de la Facultad, de preferencia, de la misma carrera que el tutorado. La asignación, como se verá en las próximas páginas, es un proceso automatizado que gestiona la Coordinación de Asuntos Escolares de la FQ.

El tutor deberá ser académico en la misma carrera de la Facultad de Química que el tutorado, formado para ejercer esa función. Con disposición e interés por desarrollarse en la atención personalizada a los estudiantes de semestres intermedios y/o finales de la carrera. (FQ, 2017, p. 4)

El Plan Institucional de Tutorías identifica las funciones para el perfil del estudiante-tutorado y tutor. En ese orden, los tutorados deberán: Estar informados acerca del programa de tutorías, cómo se lleva a cabo, cómo se evalúa y los objetivos que lo componen. Cumplir con los acuerdos de citas y comunicación con el tutor. Participar en las entrevistas para

exponer sus principales dudas y evaluar el programa. (FQ, 2017). De las funciones descritas para el tutor destacan: Estar informado sobre los procesos del programa. Cursar el taller de tutoría en línea del Sistema Institucional de Tutoría, participar en los talleres de la Facultad de Química. Utilizar la escucha activa en los encuentros tutoriales, ofrecer información pertinente de espacios de canalización, áreas o actividades para atender las necesidades de los estudiantes. Cumplir con los tiempos, fechas y espacios para la comunicación y ejecución de la tutoría y realizar un registro de las sesiones. (FQ, 2017)

El Plan de Acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un documento que expone los puntos de partida y ejecución para las tutorías, es decir, describe las acciones a partir del sustento del PIT. El objetivo es:

El Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Química pretende que el estudiante, durante el primer año, tenga el apoyo de un académico, quien le escuche, le brinde información de calidad y le oriente para que logre una mejor adaptación a la Facultad, y asuma en menor tiempo la actitud de compromiso y responsabilidad que su formación profesional requiere. (FQ, 2019, p. 1)

La tutoría para los alumnos de Nuevo Ingreso tiene una duración de un año, con cuatro sesiones por semestre. El programa de tutorías comprende las sesiones como individuales o grupales a criterio del tutor. Por otro lado, el asunto con los becarios depende de las condiciones de la beca para la duración y permanencia del beneficio. El PAT reconoce:

Todos los becarios tendrán tutor mientras conserven la beca. La renovación o cambio de tutor será anual como la beca que reciben. La actividad se basará en el programa que establezcan el tutor y el tutorado, considerando los objetivos y el momento de la trayectoria de los estudiantes. (FQ, 2019, p. 2)

Respecto a la categoría nuevo ingreso, se enumeran cuatro momentos: la asignación, la emisión de listados y firmas, sugerencias para la primera sesión y finalmente la entrevista final que incluye una evaluación. Acerca de la categoría becarios establece el siguiente planteamiento: “Podrán elegir tutor de una lista específica para su carrera. Esto deberán hacerlo, a más tardar, dos semanas después de que se emitan los resultados de la beca respectiva” (FQ, 2019, p.3). El apartado de desarrollo del PAT describe el proceso de asignación para los alumnos de Nuevo Ingreso, la Facultad a partir de la instancia académica correspondiente la Coordinación de Asuntos Escolares (CAE) asigna un tutor a cada alumno; el estudiante conoce información sobre su tutor (nombre y datos de contacto) a través de la tira de materias que descarga en el momento de su inscripción. El tutor a través del sitio web de la Facultad puede acceder a la información de los tutorados (nombre, carrera, correo electrónico, teléfono, resultados del examen diagnóstico desglosados, escuela de procedencia, y promedio del bachillerato) (FQ, 2019, p.3). La intención es que el estudiante se ponga en contacto con el tutor y se concrete una primera sesión de tutorías en las primeras dos semanas del semestre. A partir de 2019 la asignación tutor-tutorado contempla la tutoría grupal.

En vista de que en esta ocasión se asignarán al tutor alumnos de un mismo grupo escolar, se les podrá citar en un mismo horario, sin afectar las horas de clases y trabajar con ellos como “pequeño grupo”, lo que puede enriquecer la experiencia de tutoría para cada uno de ellos. (FQ, 2019, p.3)

Sobre las sesiones de tutoría:

el tutor y el tutorado se conocerán, analizarán el objetivo del subprograma, establecerán un diagnóstico basado en los resultados de los exámenes aplicados a los jóvenes y en preguntas específicas planteadas por el tutor. Acordarán las fechas para las reuniones que tendrán a lo largo del año, establecerán metas personales a alcanzar e intercambiarán ideas sobre cómo alcanzarlas. Las siguientes sesiones serán para hacer el seguimiento de las metas y atender las demandas y comentarios específicos de los estudiantes, orientándolos directamente o canalizándolos a las instancias pertinentes. La última sesión del primer semestre se deberá programar en la semana previa a las inscripciones, en

enero. En esta sesión se reflexionará sobre los alcances logrados, se brindará orientación para la inscripción al segundo semestre y se firmará el formato de tutoría del segundo semestre, que deberá ser entregado por el alumno en las ventanillas de la Coordinación de Asuntos Escolares a más tardar la primera semana de febrero. (FQ, 2019, p.3)

El PAT contempla una evaluación por parte de los tutorados al finalizar el periodo de la tutoría, mediante una evaluación en línea sobre el desempeño del tutor asignado y un comentario del valor de la tutoría “también escribirá un comentario abierto sobre el valor que la tutoría tuvo para él. Los resultados de la evaluación serán enviados a cada tutor mediante correo electrónico” (FQ, 2019, p.3). En el caso del tutor podrá contar con un registro de las sesiones y sistematizar sus actividades con cada estudiante “el tutor dispondrá de un sistema de registro electrónico de sesiones (en línea, a través de la página de escolares) que le facilitará hacer un seguimiento sistemático de las actividades realizadas con cada alumno en tutoría” (FQ, 2019, p.3).

La instancia responsable del programa de tutorías en la Facultad se encarga del resumen de cumplimiento anual y del seguimiento a través de resultados estadísticos de evaluación “hará seguimiento estadístico global de los resultados de aprobación-reprobación, regularidad en los estudios y abandono-permanencia, en el primer año de cada generación” (FQ, 2019, p.3). Todo lo anterior se traduce en acciones concretas para el ejercicio tutorial presentado a través del plan de acción en el que los objetivos de la tutoría, la evaluación y el rol de tutor, se retoman de las sugerencias del SIT. El PAT es de carácter procedimental, explicita la labor de tutoría en tanto se trata de una actividad de acompañamiento a los estudiantes con la intención de que el alumno continúe efectivamente con sus estudios en la Facultad de Química “es importante que el alumno, acompañado de su tutor, tome conciencia de sus propias habilidades y actitudes, y reflexione sobre la ventaja o desventaja de éstas ante sus necesidades de aprendizaje y formación profesional” (FQ, 2019, p. 1). La tutoría se caracteriza como un proceso de comunicación tutor-tutorado a través de sesiones individuales o grupales que fomentan el diálogo y la comprensión, “la interacción seria, no invasiva y respetuosa de la autonomía del estudiante puede ayudar a que éste tome decisiones

y realice acciones que le favorezcan como persona y como alumno en esta institución” (FQ, 2019, p. 1).

La Facultad de Química

La Facultad de Química (FQ) se encuentra en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para la generación 2022-1 comprende una población estudiantil de 7,136 alumnos y 1, 272 académicos. La oferta académica ofrecida está distribuida en seis carreras: Ingeniería Química, Ingeniería Química Metalúrgica, Química, Química de Alimentos, Química e Ingeniería en Materiales y Química Farmacéutico Biológica. (FQ, 2021). La Facultad se encuentra organizada en Secretarías y Departamentos que cumplen funciones académicas y administrativas en la entidad. De acuerdo con la descripción del sitio web de la Facultad, las secretarías cumplen con los asuntos administrativos de la institución:

Con el fin de tener un mejor flujo de información y toma de decisiones se adecuó la estructura académico-administrativa de la Facultad de Química, quedando integrada por siete Secretarías, que cumplen de manera más eficaz los procesos administrativos (FQ, 2021).

Las Secretarías son:

- Secretaría General
- Secretaría Académica de Docencia
- Secretaría Académica de Investigación y Posgrado
- Secretaría Administrativa
- Secretaría de Apoyo Académico
- Secretaría de Extensión Académica
- Secretaría de planeación e informática

De la Secretaría Académica de Docencia dependen:

- Coordinación de Asignaturas Sociohumanísticas
- Coordinación de Programas Académicos de Apoyo a la Licenciatura
- Coordinación de la Carrera de Ingeniería Química
- Coordinación de la Carrera de Ingeniería Química Metalúrgica
- Coordinación de la Carrera de Química
- Coordinación de la Carrera de Química e Ingeniería en Materiales
- Coordinación de la Carrera de Química Farmacéutica

Secretaría Académica de Docencia

La Secretaría Académica de Docencia se encarga de la gestión académico-docente de licenciatura, de la coordinación de las carreras que se imparten en la Facultad y de las asignaturas de cada una de ellas. Sus actividades se relacionan con la forma en que se lleva a cabo la docencia, pero no tiene control de recursos ni de la operación de la Facultad, es decir, no se encarga de los procesos de inscripción, asignación o asuntos escolares de los estudiantes.

Coordinación de Asignaturas Sociohumanísticas

La coordinación es una extensión de apoyo académico para la gestión administrativa de las asignaturas socio-humanísticas, de la administración de los grupos y profesores para cada semestre. Por otro lado, se encarga del Programa Institucional de Tutorías y su ejecución a través del Plan de Acción Tutorial. Y por último, de los programas de vinculación, innovación y emprendimiento.

Programa Institucional de Tutorías. El Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Facultad de Química depende de la coordinación de asignaturas sociohumanísticas. El programa de tutorías en la entidad se formalizó en 2006, procedió sus actividades, planes y

estructura de manera generalizada para todos los estudiantes y tutores. Posteriormente, con el Acuerdo para la conformación SIT en 2013, la Facultad de Química se suma como una dependencia académica que forma parte del SIT. La actividad tutorial formal desde 2006 en FQ implica que los tutores forman parte de una base de datos de tutores para la asignación de tutorados por año, el seguimiento de la tutoría a través de formatos y evaluaciones.

La tutoría en la Facultad como actividad de acompañamiento a los estudiantes, existe desde la década de los setenta en los programas de posgrado; en años siguientes esta actividad se trasladó a nivel licenciatura mediante profesores voluntarios que ejercen una actividad orientativa a los estudiantes de manera informal. La formalidad del programa ha establecido lineamientos generales y de asignación para todos los tutores participantes. Implica la administración y gestión por parte de la Facultad.

Plan de Acción Tutorial. El PAT para el semestre 2022-1 contempla a más de 1600 estudiantes, 83 tutoras y 100 tutores. El PAT se lleva a cabo bajo dos líneas de acción para los estudiantes. Por un lado los alumnos de nuevo ingreso, por otro, los alumnos becarios de la institución. Los objetivos generales son los siguientes (FQ, 2019, p. 1).

<i>NUEVO INGRESO</i>	<i>BECARIOS</i>
<i>Favorecer la pronta adaptación del estudiante, a través del estímulo a su motivación y el fomento de una actitud favorable ante sus estudios.</i>	<i>Coadyuvar para que los becarios retengan la beca y fortalezcan su formación personal y profesional.</i>

El desarrollo de la tutoría. Para el estudio que pretendo, estoy enfocada en el proceso de asignación, evaluación, seguimiento y actualización de los alumnos de Nuevo Ingreso, porque es una actividad mayormente estable y formal en el SIT y en FQ. Descarto la actividad particular de la tutoría para Becarios porque depende del tipo de beca, duración y exigencias de las convocatorias, es decir, no se manifiesta de manera permanente y continua en cada semestre o año. En la descripción de los siguientes apartados únicamente contemplo el proceso para la tutoría de Nuevo Ingreso que tiene una duración formal de un año, el primer semestre se manifiesta a través de un acompañamiento estructurado sugerido en el Manual de Tutorías y con las consideraciones del tutor sobre las temáticas, el tiempo o la estrategia

a lo largo del semestre. En el segundo semestre (semestre enero-julio), la tutoría se ejecuta como un actividad de seguimiento.

Proceso de asignación. La asignación de tutores-tutorados se realiza cada año a través de la CAE. La coordinación recibe la base actualizada de datos de tutores en activo para el periodo. La estrategia de asignación contempla que los tutorados sean asignados por grupo-tutor, es decir, el tutor tiene asignados 6-8 estudiantes del mismo grupo. Si bien resulta una asignación aleatoria se conforma de manera que los tutorados pertenezcan al mismo grupo escolar asignado en su proceso de inscripción. La asignación se realiza a la par que el proceso de inscripción que los estudiantes realizan después de sus resultados de ingreso por concurso o pase reglamentado. Como anotación general el primer año de estudios en la FQ es tronco común, es decir, todos los estudiantes de todas las carreras cursan las mismas asignaturas durante el primer semestre: Álgebra Superior, Cálculo I, Física I, Química General I, Ciencia y Sociedad y La Universidad como espacio libre de violencia.

Ingreso de tutores. El PIT para la Facultad de Química es un programa voluntario, es decir, los académicos de la institución pueden formar parte del programa independientemente de su formación académica. El perfil del tutor, de acuerdo al PIT, para la categoría Nuevo Ingreso es: “El tutor deberá ser académico en una o más de las carreras de la Facultad de Química Formado para ejercer esa función. Con disposición e interés por desarrollarse en la atención personalizada a los estudiantes de reciente ingreso” (FQ, 2019, p. 4). El PIT no describe los requisitos de ingreso ni el proceso de adscripción al programa.

Otras alternativas de acompañamiento para primer ingreso. En la Facultad existen otros programas de apoyo para estudiantes de primer ingreso:

- Programa de Asesorías Académicas
- Talleres

El programa de Asesorías Académicas se trata de un programa de apoyo para el avance académico en las asignaturas. Son consideradas actividades optativas para los

estudiantes, la administración de la coordinación académica se encarga de difundir horarios y contactos de los profesores para que los estudiantes interesados se pongan en contacto de manera directa y particular con los profesores. Por otro lado, los talleres se programan por semestre estos tienen el objetivo de orientar las deficiencias de conocimientos de los estudiantes para la acreditación de asignaturas en el primer semestre.

La tutoría en el contexto de las Instituciones de Educación Superior

La UNAM ha retomado lo sugerido por la ANUIES, no solo por el marco colaborativo desde el que está implicada la universidad sino por los lineamientos como sustento para la mejora institucional y, por ende, de las IES. La tutoría formalmente se promulgó en el marco legislativo de la universidad hasta 2013, sin embargo, las acciones, resultados y programas de los años anteriores están relacionados con las propuestas y ejes de acción desde la ANUIES, no quiere decir que sea una pauta única para la universidad, es apenas una percepción de cómo ha evolucionado la tutoría en la UNAM. Por tal motivo, encuentro relación entre el SIT de la UNAM traducido a acciones en el PIT y PAT de la Facultad de Química.

La tutoría en la UNAM es resultado de una alineación estratégica para la mejora de los procesos educativos y fines de la universidad. La trayectoria y evolución del ejercicio de la tutoría han permitido a la institución formalizar sus procesos y alinear la normativa institucional con el objetivo de promover, dentro de las entidades académicas que componen el sistema universitario, un programa de tutorías sólido y orientado a atender los retos del rezago y deserción escolar. El Sistema Institucional de Tutoría (SIT) utiliza como punto de partida los ejes centrales propuestos por la ANUIES, que se traducen en planes de tutoría que cada entidad realiza. Los documentos del SIT sirven de sustento para la creación y desarrollo de programas alineados a la perspectiva institucional. La Facultad de Química, como entidad académica, retoma las sugerencias del SIT para orientar el plan de tutoría, en el que se explicitan los ejes principales para la ejecución del ejercicio tutorial. Si bien, el Plan Institucional de Tutorías de la Facultad de Química carece de algunos elementos promulgados en el documento base del SIT expone acotaciones sobre el programa de tutorías implementado en la Facultad. En el siguiente apartado describo de manera general un punto

de partida para el análisis institucional del programa de tutoría en la relación ANUIES-UNAM-FQ. Reconozco que no todo está escrito en el breve análisis presentado, por el contrario, me permite dilucidar los fundamentos de la tutoría en la universidad y nuevos ejes clave para reflexiones posteriores.

La ANUIES ha diseñado propuestas educativas para la consolidación para las IES en México, cada entidad ha traducido en programas y perspectivas de acuerdo con la institución. Por ejemplo, en el caso de la UNAM en el periodo de gestión del 2011-2015 marcó un cambio en la tutoría universitaria, la confirmación del SIT ha sido fundamental para la ejecución de programas, actividades y la emisión de resultados/evaluaciones en torno a la tutoría. Anterior al establecimiento del SIT hubo propuestas y resultados, sin embargo, en el documento y normativa de la conformación del SIT del 2012 existe un trazo directo de la ANUIES a la UNAM que le permitió, a la institución, consolidar un sistema tutorial. En el siguiente apartado, describo el vínculo con lo promulgado por la ANUIES con los programas de la UNAM; mi interés es reconocer los puntos en común.

El asunto de la atención al rezago coincide con la sugerencia expuesta en el documento: Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, se argumenta que las IES pueden enfrentar las dificultades a través de estrategias concretas para atender a los alumnos, de tal manera, una de las sugerencias de la ANUIES es diseñar y consolidar un sistema de tutoría “el establecimiento de un programa institucional de tutoría, podría tener efecto positivo en la resolución de los problemas antes indicados en la elevación de la eficiencia terminal y, sobre todo, en la formación integral de estudiante” (ANUIES, 2001, p.9). En la UNAM el documento de Desarrollo Institucional del 2007 manifiesta la creación de los programas Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura y Programa de apoyo al rezago académico, los resultados se encuentran orientados a las acciones realizadas para el otorgamiento de becas de apoyo y las actividades en torno a la formación de tutores y las ediciones de manuales para la tutoría y la creación del sitio web de apoyo a la tutoría.

En el Programa de trabajo para la UNAM del 2011 (Narro, 2011) un eje rector para la superación institucional señala a los estudiantes como centro de las acciones, promueve para cada entidad académica de la universidad programas contra el rezago. La organización de un sistema de tutores empata con la propuesta de la ANUIES:

Se propone considerar al sistema institucional de tutoría como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante (ANUIES, 2001, p.9)

Sobre esa directriz retomo que la conformación del Sistema Institucional de Tutoría de la UNAM tiene fundamento en lo propuesto por la ANUIES expuesto en el Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM. En el Acuerdo se caracterizan las acciones y objetivos de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) y sus respectivos Programas de Acción Tutorial (PAT). El documento es la muestra de los lineamientos normativos para la formalización de la actividad tutorial a través de programas y un sistema institucional de tutoría, en ese sentido, se diseñaron los lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM.

De lo anterior, la iniciativa de la UNAM por promulgar y consolidar un sistema de tutorías a partir de lo señalado en la ANUIES sugiere la creación de sistemas de tutoría en IES. Reconozco que existe una lógica de los objetivos de los programas en la UNAM y lo sugerido por la asociación, por ejemplo:

Contribuir al abatimiento de la deserción, y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada y contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso tutorial. (ANUIES, 2001, p.9)

Los objetivos generales establecido en un documento base del sistema institucional de tutoría expresan la propuesta para la conformación del sistema tutorial como una estrategia

para el desarrollo de los estudiantes que le permitan, a la institución, consolidar la tutoría a nivel universitario en relación con el objetivo propuesto por la ANUIES, de mejora en la calidad de los procesos formativos del alumnado. El documento del SIT presenta las características generales que le permitieron a la UNAM conformar un sistema de tutoría. No parte de cero, dada la historia y trayectoria de la tutoría en la universidad, propone implementar un fundamento normativo, académico y teórico como sustento para la planeación y ejecución de la tutoría en cada entidad académica. De los objetivos expresados por la ANUIES encuentro lógica de relación con el documento: Sistema Institucional de Tutorías (SIT) en el que se establecen los parámetros y directrices para la puesta en marcha de la formalización de los programas de tutoría en la UNAM. Las directrices de la UNAM reflejadas en acciones del PIT/PAT de FQ. En el contexto de la Facultad, el programa de tutorías depende de la coordinación de asignaturas sociohumanísticas, a su vez, de la Secretaría Académica de Docencia. El PIT es el Plan Institucional de Tutorías presentado por la Facultad de Química (y cada entidad académica de la universidad) mediante un documento con los puntos de partida que sustentan la acción tutorial.

A lo largo de este capítulo recorrí documentos institucionales que validan, sostienen y direccionan la tutoría en la Universidad. El Plan Institucional de Tutorías y el Plan de Acción Tutorial son oficios que, en el caso de la Facultad de Química, exponen los lineamientos generales para la ejecución de la tutoría. La historia, conformación y descripción de la tutoría remite a un contexto específico y por lo tanto, a comprender el escenario tutorial en el caso concreto de la formación química. El análisis de la ANUIES-UNAM-FQ es una aproximación a la documentación y sugerencias generales que se han establecido a lo largo del siglo y que sin duda, hoy permanecen.

Capítulo 3. La voz de los tutores

La tutoría es activa, si bien, se encuentra establecida en programas de acción para su ejercicio está compuesta por diversas características que lejos de solo definirla, la componen. En la Facultad de Química como lo expuse en el capítulo anterior los documentos señalan la formalidad de la práctica, sin embargo, en el encuentro tutorial se enuncian otras nociones, problemáticas y sentidos que alimentan a la tutoría en la institución. En este capítulo describo las peripecias de involucrarse en conversaciones con los tutores acerca de sus trayectorias, conocer de sus historias de vida y adentrarme, de cierta manera, al encuentro tutorial. En el comienzo narro mi acercamiento a la conformación del análisis, mis inquietudes, miedos y observaciones. Después expongo el inicio del análisis de las categorías. El análisis supone un tejido de coincidencias, diferencias y un lazo entre las historias de los tutores con disposiciones teóricas o institucionales. Cada apartado remite a una categoría de la práctica tutorial.

En un primer acercamiento al análisis, me enfrenté al ensayo de una categoría manifiesta por tres entrevistados. Mis asesores de tesis recomendaron plantear un esbozo para el análisis de las categorías. De inmediato leí las sugerencias de Taylor y Bogdan; las tesis de Pedro (2014), Juan Mario (2009), Jessica (2020) y Noemí (2018) para orientarme. Si bien, cada tesista y autor tiene criterios particulares para el análisis, recorrer las líneas de sus trabajos fue un acercamiento fundamental para plantear el análisis de mi proyecto. Retomo el ejercicio de Arciniega (2020) para narrar las similitudes y diferencias que relatan los entrevistados respecto a una misma categoría, asimismo, el estilo de citas “Es en ese momento que me apropio de las voces de las entrevistadas para construir un texto a partir de su voz” (Arciniega, 2020, p. 48). Como una forma de evolucionar las transcripciones, recupero el papel de los entrevistados como tutores para exponer su voz desde el papel que juegan en la Facultad de Química y no solo desde un carácter de entrevistado. En las siguientes líneas relaciono los aspectos que relatan los tutores y la manera en que la categoría cobra vida a través de sus voces.

Después de mi primer intento de análisis que presenté en el coloquio de la maestría diciembre 2021 y con las sugerencias de lectores, me senté nuevamente frente a un

documento en blanco. No sabía cómo empezar así que decidí retroceder un poco y revisar nuevamente las entrevistas. Corregí algunos pendientes y concentré las dos partes de cada entrevistado en un mismo documento, me permitió visualizar en el mismo archivo toda la información. Con el cuadro de categorías me guíé para completar las páginas o categorías faltantes. Parecía que evitaba a toda costa empezar el análisis hasta que no tuve otra opción. Nuevamente, frente al documento en blanco elegí las categorías que consideré “más pequeñas”, un criterio que solo funcionaba en mi cabeza para empezar poco a poco. Retomé de la Tabla de categorías (Anexo 1), las páginas y el texto de la entrevista. La primera categoría fue: Institucionalización, ser tutor. Me guíé de mi experiencia en el primer borrador (un primer ensayo de análisis que presenté en el tercer coloquio) e intenté “hacer lo mismo”, encontrar similitudes y diferencias. No me pareció difícil, me preocupé. Me pregunté: ¿lo estoy haciendo mal? Lo envié a mis lectores y traté de no pensar más.

Después, en el Seminario de Tesis, mis lectores me corrigieron y sugirieron formas para pulir el análisis, así que nuevamente me senté frente a un documento en blanco para empezar otra categoría. En primer lugar, corregí todos los signos, palabras, ideas que mis lectores habían marcado con colores. Después dividí la categoría en lo que dijo cada entrevistado, corregí algunas ideas y pulí esta primera versión del documento. Era un archivo solo con los apuntes de las entrevistas y las citas de los entrevistados. Al día siguiente, comencé a describir de forma precisa cada idea de los entrevistados, como una segunda caracterización, me sirvió para reconocer de qué hablaban. Marqué en negritas las palabras clave de los párrafos, idea que retomé del estilo de revisión de José Antonio, uno de mis lectores. Posteriormente, hice una tabla en una hoja de papel en la que añadí las diferencias y similitudes entre los entrevistados, asimismo, una columna correspondiente a cada entrevistado con cada palabra clave que había destacado.

La siguiente ocasión que abrí el archivo me encontré un documento lleno de notas, (que yo misma me hago) que me sirvieron para corregir el documento, añadir o quitar ideas y comenzar el análisis. Es decir, todo lo anterior fue la base para poder relatar las diferencias o similitudes que percibo en la categoría. Me posicioné frente al documento y, por un momento, mi cabeza, otra vez, se “quedó en blanco”, no sabía por dónde empezar. En lugar de saturarme, pausé por unas horas mi trabajo. Regresé más tarde de ese mismo día para comenzar a escribir. En resumen, arrojé en el texto lo que tenía en la cabeza: algunas ideas

mal estructuradas, enunciados sin cohesión y hasta algunas ideas hiladas entre sí. El siguiente día, me dediqué a corregir las ideas, hilvanar el sentido del análisis. Ocupé gran parte de mi tiempo e ideas en resolver cómo hacer una confrontación teórica de los relatos, las teorías y lo que percibo en las narraciones. Tuve pesadillas tratando de descubrir cómo enfrentarme a esta última etapa de la investigación, incluso asistí a un taller de análisis de entrevistas a cargo de la Doctora María Cataldo en la Universidad Pedagógica Nacional. Una tarde decidí solo sentarme frente a la información y crear un borrador de cómo empezar. El taller me sirvió de orientación así que con la nueva información en mi cabeza comencé a escribir. He descubierto que el proceso de investigar se trata de deliberaciones organizadas.

Comencé una descripción de las narraciones de lo que encontré en común y diferente en las trayectorias de los entrevistados. Me encontré con uno de los primeros retos: dejar fuera alguna información. Sin duda, es una de las tareas arduas en investigación discernir entre lo que se queda, lo que se va y lo que forma un criterio. Si bien, este acercamiento a la investigación no me convierte en una investigadora, definitivamente he confrontado mis ideas, preconcepciones y puntos de vista de lo que estoy trabajando: las tutorías. Mi labor de análisis comenzó en los puntos en común y en la construcción de categorías. Cada semana enviaba avances a mis lectores y en cada documento las categorías se transformaron. Durante las semanas que trabajé en el análisis me di cuenta que podía centrar mi atención en las trayectorias profesionales y estudiantiles, porque observé que, de una u otro forma, había una constante en la historia de los entrevistados. En particular, de las formas de acompañamiento recibido que sin necesariamente tener presente, los tutores han replicado en su práctica. Por supuesto, no del todo, pero si hay una referencia valiosa. Construí y deconstruí las categorías hasta que elegí dividirlo en dos partes y siete categorías:

- Primera parte. La tutoría en las redes de la escolarización
 - A. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria docente. Antes de la universidad
 - B. Trayectoria académica en la universidad
 - C. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria profesional
- Segunda parte. Los modos institucionales de ser tutor
 - A. La labor tutorial como luz en el cosmos
 - B. El espacio de la tutoría

C. El tutor como catalizador

D. Estrategias de tutoría

Retomé los estudios que trabajé en el estado del arte para confrontar que de los autores que han investigado remite a ideas o concepciones similares en las entrevistas. También recuperaré nuevos autores para comprender y aclarar las nociones de acompañamiento, tutoría y trayectoria. Por último, los documentos institucionales para cruzar lo dicho por los entrevistados y lo escrito en los lineamientos de la universidad. En este punto, reconozco y aprecio la labor de acompañamiento de Noemí (una compañera de la maestría y ahora gran amiga) para guiarme desde su experiencia en la constitución de las categorías, que por cierto he cambiado el nombre un sin fin de ocasiones. Honestamente, no sabía hasta dónde podía profundizar el análisis. No quería mostrar una actitud mediocre o apática, sencillamente mi interés era concluir el proyecto hasta el día de hoy y dejar varias puertas entreabiertas para una investigación futura. Las tutorías han sido una experiencia que me ha acompañado desde hace cinco años de formas diversificadas: en el servicio social, en la maestría y como tutora. Sin duda, me quedé con ganas de añadir mi experiencia. Por motivos particulares decidí que para este proyecto no lo haría, sin embargo, estaría encantada de compartir mi trayectoria tutorial en el futuro. Deseo retomar este proyecto con ideas de formación académica posteriores.

Primera parte. La tutoría en las redes de la escolarización

En esta categorización centro la atención en las narrativas que los tutores expresan y relacionan a su acercamiento a formas de acompañamiento, que en algunos casos, relacionan con la tutoría. Posteriormente, retomo los relatos en torno a las formas de acompañamiento que los tutores, en su trayectoria académica recibieron y ofrecieron a otros. Finalmente, recupero las experiencias de los docentes que los guiaron a la tutoría a través de su trayectoria tutorial en la Facultad. Parto de la noción de *trayectoria* para reconstruir las historias de vida y sucesos que los tutores expresan en la entrevista. La trayectoria “es una reconstrucción efectuada a partir del ‘aquí y del ahora’ y considerada en sus tensiones hacia el futuro” (Reuter, 1996, pp. 7 y 8; en Serrano, 2007, p. 165). Se trata de una confección medida por la

voz de los tutores a través de los relatos, para reconocer las percepciones de la tutoría en las historias y experiencias de cada tutor. La noción de trayectoria permite dar cuenta de sucesos profesionales, académicos y docentes que acercaron al entrevistado como tutor. A continuación, expongo las experiencias que acercaron a los tutores-docentes a la docencia y a las prácticas de tutoría.

A. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria docente. Antes de la universidad.

La docencia y la tutoría tienen una estrecha relación. La tutoría se ha conformado como un proceder derivado de la docencia, que tiene una manera organizada y diferenciada de manifestarse. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expone en sus lineamientos generales que la tutoría se trata de una actividad de acompañamiento. Remite a la idea de un profesor con conocimiento y habilidades para ejercer la función tutorial. Las directrices y sugerencias que promueve la ANUIES especifica que la tutoría es ejercida antes que por un tutor, por un docente. Como parte de las políticas institucionales esta idea permea las prácticas institucionales y la consolidación de los perfiles tutorales en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En esa lógica, la tutoría para estudiantes de este nivel pretende significar un acompañamiento personalizado, es decir, esta acción refiere la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y de libertad. (Romo, 2011, p. 47)

En el caso de los tutores de la Facultad de Química, la trayectoria docente fue expresada en diferentes momentos del diálogo. Los tutores remitieron a la idea y experiencia docente como parte de su práctica tutorial. Romo (2011) establece una relación directa entre docencia y tutoría, en el supuesto de que las IES replican los planteamientos de la ANUIES.

De hecho, un tutor es, en primero y en último lugar, un profesor. Por eso se subraya que la tutoría es primordialmente una actividad docente –en el marco de un concepto integral de la educación– realizada en un espacio institucional en el que confluyen un conjunto de acciones y de coordinación con otros profesores, con otros tutores y con otros responsables del desarrollo del proceso educativo. (Romo, 2011, p. 66)

Acercas de la trayectoria docente, en un inicio, el tutor 01 expresó que su formación en el teatro y esgrima le han ofrecido estrategias. Las narraciones exponen los ritos, creencias y formas de expresión que se encuentran internalizadas y por lo tanto, el tutor es capaz de hablar de sus motivaciones y saberes (Serrano, 2007).

Aparte de estar en la carrera de Ingeniería Química, seguía estudiando teatro lo cuál me motivó mucho, me ayudó mucho a dar estrategias emocionales y de contacto humano. Y al mismo tiempo daba clases y tomaba clases de esgrima, que me daba un aspecto deportivo-humanístico, de competición, etcétera. (E.1, p.16)

El tutor 01 comparte su experiencia como alfabetizador y describe de qué se trataba el programa. Derivado de su experiencia en la que cada estudiante requería atención personalizada para el aprendizaje, percibe a la docencia como una actividad adaptativa en la que el profesor se acopla a las necesidades del estudiante, reconoce que los aprendizajes de su experiencia en la alfabetización los lleva, hoy en día, a su ambiente profesional. De su experiencia como alfabetizador transfiere estrategias para su labor de tutor. En sus palabras:

Nos daban un curso, utilizaba el sistema de silabario porque vas armando por sílabas las palabras y las ibas estructurando, te daban un curso de una semana y se aventaban a dar el curso. Lo interesante de la alfabetización, aun teniendo 12-13 años, es el hecho de que gente de 18 hasta 75 años tenía diferentes formas de

aprender. Y tú siendo tan joven no te dabas cuenta, pero tratabas de acoplarte a las necesidades de cada quien. Había gente a la que le que tenías que orientar la manita, otros con que vieran las palabras... Miro, lo que me quedó más grabado y siempre lo aplico en la docencia y en el ámbito profesional. (E.1, p. 34)

Reiteró, desde su experiencia en la alfabetización, que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, se trata de ser paciente y comprender la situación de cada alumno: “Quítate el chip jodido de que todos aprenden igual y aprenden lo mismo al mismo tiempo. Entonces, me acuerdo de esta señorita y te haces paciente con cada uno de tus alumnos porque entendemos que son condiciones particulares” (E.1, p. 34). Por último, sobre la actividad docente y sus experiencias como alfabetizador el tutor 01 caracteriza que la docencia se trata de un sentido humano y de responsabilidad. Denomina que es un ejercicio de interés por la otra persona; de apoyo: “Toda esta maraña de cosas no se gestan de la noche a la mañana, pero lo que sí tienes que tener es un amplio sentido humano de responsabilidad, de apoyo, te tiene que interesar la otra persona de verdad” (E.1, p. 33). En su trayectoria docente en la Facultad de Química expone su acercamiento mediante un profesor que lo invitó a impartir la asignatura Ciencia y Sociedad. Consideró la oferta por el temario y su experiencia como consultor que podría compartir con los estudiantes.

Realicé toda mi vida profesional como consultor independiente. En una ocasión estuve contratado y trabajando en un proyecto de la torre ingeniería. Me encontré a un ex profesor que es amigo mío que me dio termodinámica y me dijo: “¿Darías, un curso de Ciencia y Sociedad en 48 horas?” Dije: “Ah pues son 2 semanas de trabajo, a toda madre, no pasa nada” Ya después me explicó que era dar clases de Ciencia y Sociedad en la Facultad de Química. Esto pasó hace 12 años, me dieron el temario de Ciencia y Sociedad, me encantó el tema, porque hablas de ciencia, de sociedad todo, y con el *expertise* que vas acumulando y aparte muy padre construir las clases en codocencia. (E.1, p. 39)

La reflexión que exponen Serrano, Ramos, Martínez y Jiménez (2017) parte de que la experiencia es productora de saberes. En el caso del tutor 01, ese saber se manifiesta en su experiencia profesional que trasladó a la docencia como una vía para compartir conocimiento “El saber es producto de las relaciones (inter) (intra) subjetivas; el saber es transacción con las tradiciones” (p.9). El saber no se produce únicamente por la capacidad de percepción y articulación del sujeto sino por la red subjetiva que se conforma de sus relaciones. La docencia configura un sentido de relaciones compartidas.

El tutor 02 remonta su percepción de la docencia de forma diferenciada a lo tradicional. Considera que el asunto de enseñanza viene de la forma de educación recibida desde primaria y la idea de compartir conocimiento: “Estudié en una primaria con la filosofía de libre enseñanza de un pedagogo catalán Ramón Costa. En donde nos despertaba mucha inquietud hacia compartir el conocimiento. Muchos de mis compañeros de primaria son académicos universitarios” (E.2, p. 25). Reconoce como un primer acercamiento a la docencia su paso por el bachillerato, cuando en algunas clases enseñaba y apoyaba a sus compañeros para presentar el examen final. El tutor caracteriza su formación en primaria como un parteaguas para comprender su interés por la enseñanza. Como lo sugieren Serrano, Ramos, Martínez y Jiménez (2017) la trayectoria es la oportunidad para rehacer lo vivido.

Por un lado, me gustaba mucho y siempre me ha gustado mucho explicar y trabajar con los colegas desde la prepa, por ejemplo. Recuerdo que exento en lógica, reunirme con los amigos, para estudiar para su examen de lógica. Yo no lo iba a presentar, ¿sabes? Lo iban a presentar ellos, pero “oye ayúdanos a estudiar” (E.2, p. 25)

La trayectoria del tutor 02, en relación con su interés por la docencia, recae en su experiencia en el Programa de formación temprana a la docencia, en sus propias palabras:

Descubrí que me gustaba dar clases; desde luego me gustaba. Y bueno siempre me gustó, hacia el final de mi carrera, pensaba que iba a dar clases de Físicoquímica. Luego me enredé con temas de Administración y de Economía que también me gustaron mucho. (E.2, p. 25)

La iniciación a la docencia como profesor de asignatura en la Facultad de Química fue a través de una invitación de su asesor de tesis.

Cuando me titulé en el '99, cuando se abrió la UNAM después del paro. L.R. (el asesor de tesis) me invitó a dar Administración como profesor titular frente a grupo. Y, desde luego acepté. Desde entonces, empecé a dar clases y es algo que nunca dejé de hacer. (E.2, p. 27)

El tutor 02 reconoce que estar “fuera de la academia”, es decir, adquirir experiencia profesional en otras áreas le permitió afianzar su interés por la actividad docente.

Me di cuenta al final del día que mi vocación es la docencia. Me di cuenta, así clarito cuando regresé a dar clases aquí a la Facultad, cuando me incorporé a dar Ciencia y Sociedad. Lo disfruté tanto que dije: ‘Es aquí donde más cómodo me siento’. Donde siempre por más que haya variado y cambiado de compañías, emprendido, estar en asociaciones de la sociedad civil y sido consultor, administrador. Lo que siempre he hecho, nunca he dejado de hacer y siempre me apasionó y me ha llenado, es dar clases e investigar. O sea, soy académico, sale de mi ADN. Para saber tuve que salir de la academia, estar afuera. (E.2, p. 29)

La tutora 06 se acerca a la docencia por invitación. Inicialmente, caracteriza que es una actividad para salir de la rutina: “Lo que necesitaba era una actividad mental que me ayudara a salir de la rutina de la casa. Eran 3 horas a la semana en las que iba a tener contacto con jóvenes donde me iba a actualizar” (E.6. p. 22). Posteriormente, relata su primera experiencia en Facultad de Química frente a grupo, en una docencia compartida con otra profesora:

Empecé en una materia que desconocía y para mí, al principio, tampoco fue fácil porque la persona que fue mi compañero de grupo era de la edad de mi papá cuya formación también es químico. Pero cuando llegué se cuestionó muchas veces porque estaba ahí, no tenía ninguna preparación docente. Me dijo abiertamente:

“No entiendo por qué estás aquí cuando los profesores de esta asignatura deben venir de otro nivel de formación” (E.6. p. 22).

La tutora 06, narra que, en un principio en su contexto laboral dentro de la industria química, no comprendía la labor de la docencia, incluso describe que la percibía con menosprecio:

Siempre había considerado, más bien menospreciado, la labor docente. Entonces, no entendía la importancia de un profesor; aun cuando les debía todo lo que era como profesional. No entendía la importancia de este rol. Además, como desde antes de salir de la carrera, había tenido la oportunidad de trabajar en la industria peor ¿no?, porque en la industria se ve con desprecio a la gente que se dedica a dar clases. (E.6. p. 21)

Respecto a su primera experiencia docente la entrevistada comparte sus emociones respecto a la interacción con el grupo:

El primer semestre para mí fue muy difícil porque me emocionaba mucho estar frente al grupo, pero mi participación no era activa, o sea, escuchaba. Casi nunca participaba en la interacción con el grupo. Porque en ese momento sentía que no tenía nada que aportar. (E.6. p. 23)

En ese sentido, describe sus primeras estrategias didácticas para la planeación de la clase. El tiempo de escucha le permitió empaparse de la información y los temas de la asignatura para organizar su propia búsqueda y comenzar una interacción con el grupo. Cuando se refiere a “el” se trata del profesor con quien trabajó en co-docencia.

Ponía atención a las cosas que él decía, además investigaba lo que él decía. Iba y buscaba más cosas que tuvieran que ver con eso. Después de un año de trabajar juntos se volvió una relación de amistad; donde los dos crecimos. Y ahora sí, después del primer año, ya había una interacción de los dos en el grupo.

Participaba y comentaba, yo tenía una parte que estaba bajo mi responsabilidad. Siempre en ese momento, bajo su guía. (E.6. p. 23)

Para la tutora 06, la docencia siempre fue una actividad que la ponía frente a retos consigo misma. Comenzó a interactuar con el grupo a través de sus participaciones en clase. Reconoce que la confianza de los estudiantes fue un impulso.

Siempre me ponía súper nerviosa; bueno, todavía. O sea, todavía los nervios me carcomen, pero menos. Al grado de que antes de ir a la Facultad me enfermaba. ¿Qué es lo que pasa? Algo que me ayudó mucho es que siento que empiezo a romper y decir: ‘Oye, también puedo aportar. O puedo participar en esta clase’. Los alumnos me dieron esa confianza. (E.6. p. 24)

Por último, describe que su intención en la docencia estaba orientada en compartir con los estudiantes su perspectiva y experiencia profesional. Como estrategias describe la búsqueda de información sobre los temas de la asignatura y sobre lo que su compañero docente exponía frente al grupo. Así, creó una estrategia sólida en la que combinó su experiencia y la teoría.

Poco a poco empiezo a sacar cosas de la experiencia, que justamente por lo que J. me había invitado por mi experiencia profesional de compartir la historia. Y uno de los aspectos que le parecen a J. relevantes es que había trabajado para una empresa destacada para la industria química. A lo mejor sí, por un lado, consultar las fuentes que C. (el profesor con el trabajó en co docencia) ponía y de las que hablaba y los libros que mencionaba, empaparme de sus autores y conocerlos. Por otro lado, también era decir: “Oye, también tengo esta historia que les puedo contar, porque lo viví directamente y sé de una empresa química en cómo actúa o cuáles son las consecuencias”. (E.6. p. 26)

Las formas de acercarse y consolidar la docencia entre los tutores es diferenciada por sus historias de vida o percepciones de la profesión docente. Tres tutores coinciden en la

forma de llegar a la docencia en la Facultad de Química, la invitación personal que ocurre en las narraciones, parece una constante. La docencia se reviste de matices que no solo se tratan de la experiencia propia del docente (tutor) sino como cada uno fue invitado a la labor de enseñanza. Coincide también su formación profesional, los tutores son egresados de la misma licenciatura de la Facultad. Acerca de la tutoría y la docencia, las autoras Abreu y De la Cruz (2011) en su investigación partieron del hecho que las tutorías son una actividad vinculada a la docencia, en ese sentido, se encargaron de distinguir las competencias que se evidencian en el intercambio docente y tutorial. A lo largo de las entrevistas y de las narraciones localicé que en las trayectorias, como elementos reconstruidos por la voz de los sujetos, los tutores expresaron acerca de su formación en la docencia y han recuperado esa experiencia para trasladarla a su práctica tutorial.

Ducoing (2015) describe los elementos que constituyen a la docencia y tutoría. Afirma que el rol del tutor se configura desde un proceso de mediación entre los tutorados, la comunidad y el profesorado (2015). La tutoría es un ejercicio personalizado centrado en el estudiante con la capacidad para ofrecer dirección y soporte.

Brindarle al alumno una atención mucho más personalizada, que lo asesora en sus preocupaciones académicas, pero también lo escucha y orienta en su desarrollo personal-social, que lo motiva para superar momentos críticos, en otras palabras, que le ofrece el soporte académico, psicológico, moral y emocional para que el alumno, sobre todo el que se encuentra en "situación de riesgo", no sólo consiga permanecer en la universidad, sino que logre concluir sus estudios satisfactoriamente. (Ducoing, 2015, p. 239)

Sobre la función docente-tutorial los autores Obaya y Vargas (2014) observaron a la tutoría en el contexto de la educación química de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, retomaron que la tutoría es una práctica entrelazada a los aprendizajes de los estudiantes, pero no se resume a ello. Contemplan a la tutoría desde una perspectiva integral. Ello posibilita vincular la experiencia que tienen los docentes no solo por formar parte de los cuerpos académicos sino por la posibilidad de

vincular otras esferas que son parte de la vida del estudiante con su labor. Bajo ese precepto, tres tutores coinciden en que uno de los caminos de la docencia se remite a la acción de compartir, desde una idea de transmisión ligada a la actividad de docencia: “tener la oportunidad de darles alternativas diferentes de pensamiento” (E.1, p.39); “Esta idea de compartir el conocimiento me viene desde la primaria” (E.2, p.25); y “Tener este gusanito, de la inquietud de siempre tener algo para ellos, quiero tener algo para ellos que sea atractivo, que les parezca interesante que sea nuevo” (E. 6, p. 33). En el presente, como parte de su trayectoria y experiencia docente, dos entrevistados caracterizan la docencia: “La docencia para mí es, es como un *show* en donde tú das conocimiento y generas un ambiente con los estudiantes” (E.1, p.39). Mientras que para la tutora 06:

Estoy convencida de que amo la docencia. Justamente parte de este proceso también tiene que ver con que cuando pasaron los años. Como en el 2010 fue muy importante cuando C., o sea mi compañero, me invita a colaborar en la coordinación. Entonces, ir a dar cursos a los profesores fue algo que me marcó muchísimo. (E. 6, p. 36)

Los tutores relatan su travesía por la docencia, en particular en el interés por esta práctica y sobre todo, la razón que los guió a ser docentes de la Facultad de Química. Mi interés por la trayectoria es retratar la formación como un aspecto de aprendizaje y experiencias que como acervo han guiado las trayectorias docentes, profesionales y académicas de los tutores. Recorrer, reconstruir y comprender las trayectorias de los tutores desde su posición e historia de vida profesional a través de sus propias narrativas ha sido fundamental para acercarme a comprender su labor e interés por las tutorías. Como Bruner menciona retomado en Serrano, Ramos, Martínez y Jiménez “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (2017, p.12).

B. Trayectoria académica en la universidad

La trayectoria académica comprende las relaciones, historias, vivencias y enunciados que los tutores refieren a su formación en las redes de la educación superior. Pero también a los escenarios en los que experimentaron un proceso de acompañamiento. Como idea de acompañamiento remito a la justificación de Ducoing.

En el acompañamiento, la incertidumbre y la inseguridad configuran el escenario en el que interactúan acompañante y acompañado. Este escenario está marcado por la voluntad de colaboración y en donde a pesar de la desigualdad de condición de ambos, es decir, de la posición jerárquica diferenciada, se asume la interacción como interacción de subjetividades y el acompañamiento como un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquel que el acompañante le otorga como interlocutor. (Ducoing, 2015, p. 74)

Maya y Gómez (2018) describen a la tutoría desde la trayectoria de los estudiantes. Hablan acerca de la trayectoria de formación correspondiente a lo escolar y por lo tanto, al impacto de las tutorías. El estudio no está dirigido a conocer las trayectorias de los tutores, por ello en este apartado se ubican las narraciones que los tutores expresaron acerca de modos de acompañamiento recibido orientados a la formación escolar. Algunos retratan escenas en las que el acompañamiento recibido se remite al contexto familiar o social. El tutor 01 relata que en su proceso de formación universitaria las estrategias de estudio que empleaba no eran las adecuadas, situación que lo impulsó a participar en cursos de técnicas de estudio que tiempo después, le invitaron a impartir. Justifica que repetir una actividad se convierte en una forma de aprendizaje: “Tomé técnicas de estudio en un curso, no me gustó cómo lo dieron, pero me invitaron a que lo siguiera dando. Eso me sirvió muchísimo para enfocarme en técnicas de estudio. Porque entre más repites algo, más lo aprendes tú” (E. 1, p. 17). Categoriza esta labor como un acompañamiento no formal: “Entonces, en términos muy prácticos, pues sería como los acompañamientos no formales, pero que sí me ayudaron mucho a darme cuenta que me hacían falta cosas” (E. 1, p. 17). Distingue que el acompañamiento implica ofrecer una palabra oportuna: “Algunos maestros que te echan el ojo ven cualidades en ti y qué te dicen alguna palabra oportuna a tiempo. De alguna manera

el que alguien te diga algo a tiempo y en forma, cuando eres estudiante es muy importante” (E. 1, p. 17). En su contexto familiar hubo figuras como sus padres que le transmitieron ideas de colaboración social. Una de las experiencias la remite a la enseñanza con niñas indígenas a las que enseñó español

Una cosa que hacía mi familia, parte de mi abuelo cuando yo era niño, que traía a personas de la Huasteca para que se vinieran a estudiar a la Ciudad de México porque allá las vendían. Entonces, las traían acá y les apoyaban para estudiar. Hablaban náhuatl, yo medio sabía hablar náhuatl. Era enseñarles español para que pudieran comunicarse, esa influencia sí la tuve. (E. 1, p. 37)

El tutor refirió que el acompañamiento se trata de una palabra oportuna, él reconoce en su propia trayectoria a dos profesores en la universidad que tuvieron un impacto significativo. En primer lugar la figura de A.D. quien cedió al tutor [en este momento estudiante] la actividad y responsabilidad de organizar una práctica de campo grupal. Para el tutor esta acción resultó una guía para su actividad profesional “Al final del viaje [el profesor] me dijo: “Tú vas a ser coordinador de proyectos, se te ve”. Curiosamente es a lo que me dedico a ser coordinador de proyectos. Entonces, esa palabra oportuna con el paso del tiempo te va dando como una guía hacia dónde puedes potencialmente ir”. (E.1, p. 16). Por otro lado, expresó un aprendizaje-guía: “Hubo varios maestros que te daban pautas y te daban guía, maestros que te reprobaron, pero te decían: ‘Te repruebo porque pudiste haber sacado 10, eres un flojonazo’. Y bueno, te reprobaron y aprendiste la lección.” (E.1, p. 16). Las pautas que los profesores marcaron en la vida académica del tutor son formas de acompañar los procesos de formación. Con el objetivo de orientar los conocimientos o habilidades hacia la mejora.

El tutor 01, reconoce como acompañamiento que algunas asignaturas o temas eran de mayor facilidad para algunos de sus compañeros. En conjunto, como grupo, hacían una labor de explicar y apoyarse entre ellos:

Hay unas cosas que se te facilitan más que otras. Por ejemplo, a mí las fisicoquímicas y las ingenierías se me facilitan muchísimo, no así las orgánicas

y las analíticas. Pero tenía amigos que eran muy buenos analíticos y de orgánica. Entonces te apoyas, hacías tareas en conjunto, les explicabas, te explicaban, pero no con el afán de competir sino de apoyar. (E.1, p. 23)

El tutor refiere que la forma de colaborar con sus compañeros en grupos de apoyo, significó no sólo reconocer el conocimiento de cada uno sino trabajar en conjunto para completar las tareas como una actividad de colaboración

Entonces, podías con los datos irlo graficando, no muy rápido, te tenías que poner de acuerdo. Y tenías que tener el mismo programa para no cometer errores. Te desvelabas toda la noche haciendo proyectos, por ejemplo, y tenías que entregarlos y punto (E.1, p. 24)

En ese sentido, reconoce que el trabajo en equipo es de bien común para el grupo de amigos y para acreditar las asignaturas “Entonces, se iba construyendo una colaboración de apoyo mutuo. Porque si no lo hacías pues no acreditabas” (E.1, p. 24). Para el tutor 01 el acompañamiento versa sobre la guía y aprendizaje que obtuvo de sus profesores, de las actividades de acompañamiento entre pares y de su experiencia familiar relacionada con la ayuda. El tutor 02 describe una forma de acompañamiento como el apoyo que recibió por parte de su círculo cercano de conocidos dentro de la Facultad de Química que le orientaron para realizar el cambio de plantel a Ciudad Universitaria. Reconoce de primer momento el papel de C.R. por su trabajo en servicios escolares de la Facultad y su relación profesora-alumno en preparatoria,

Lo que hice, fue solicitar mi cambio y hablar acá con quien llevaba servicios escolares, C.R. La puerta de entrada era franca por muchas razones. N+1 razones. Primera razón porque era mi maestra de matemáticas de la prepa. Simplemente fue decir el doctor B. ya sabe mi caso. (E.2, p.15)

En otro momento menciona el papel de N.L. quien sugirió al tutor (en ese momento, estudiante) la elección de su grupo de primer año:

De ahí la recomendación de N.L., que era tiempo completo acá, que analizó los grupos y dijo el que te conviene es este. Un grupo de alto rendimiento antes existían programas de alto rendimiento escolar. Entonces vas a tener muy buenos profesores. Buen horario, buenos compañeros, pero sin la presión de ser declarado de alto rendimiento (E.2, p.15).

El tutor remitió como acompañamiento a las personas que le brindaron apoyo para hacer los trámites correspondientes al cambio de plantel. En otro sentido, el tutor refiere como un acompañamiento, dentro de su formación como estudiante universitario, a la exigencia y el mérito por acreditar con mejores notas la asignatura, es decir, reconoce que reprobó le permitió estudiar nuevamente y aprobar con una calificación mayor. En ese sentido, resalta la figura de C. como un profesor que lo reprobó en una asignatura:

Pude acreditar la asignatura, y el profesor me reprobó directamente porque dijo: 'Te estás acostumbrando a la mediocridad. Y no lo voy a permitir. Podrías sacar un seis o un siete, pero no lo voy a permitir. Va para atrás. Vuelve a estudiar métodos numéricos. Porque no voy a dejar que pases nomás. Eres capaz entonces le echas más ganas'. Me reprobó, o sea, y claro, yo también reprobé, pero él decidió que no me iba a medir conforme al logro sino conforme al mérito, que yo no había tenido el mérito para acreditar la asignatura. Y lo volví a inscribir con él, desde luego. Le volví a echar muchas ganas y saqué diez. (E.2, p.18)

Otra forma de acompañamiento se trata de la actividad de explicación entre sus compañeros de los temas que no comprendían. Consistía en un intercambio de conocimientos entre compañeros de la misma clase o de generaciones distintas:

Todo el grupo, nos acompañamos unos a otros y nos explicamos cosas entre nosotros. A todos se nos daba bien la Fisicoquímica, pero había químicos en alimentos, ingenieros, químicos. No me acuerdo si había QFB's [Químicos

Fármaco-biólogos] o no; era transgeneracional también. Tenías de generaciones arriba y de generaciones abajo. Cuando no entendías algo, por ejemplo, de Ingeniería Química, procesos de transferencia de masa o de calor, les preguntabas: ‘Oye F. no entiendo qué es el paracorto de una torre de destilación’ Ah, pues te lo explicaba, es el excedente...bla, bla, bla” (E. 2, p. 23)

El tutor denomina como acompañamiento a la actividad de enseñanza entre compañeros “[En la Facultad] Nos íbamos jalando unos a otros en este proceso de acompañamiento entre nosotros. Además de jalar a los estudiantes que venían a tomar la asesoría y que les explicábamos las cosas que no entendían de Fisicoquímica, cómo resolver la serie” (E. 2, p. 23). El acompañamiento entre compañeros no fue una actividad ajena, es una experiencia que vivió desde sus estudios en secundaria:

Desde la secundaria nos íbamos a estudiar juntos y a veces no sé una colega, que después entró a medicina, entendía mejor ciertos procesos de Biología y Bioquímica que también me los explicaba. Entonces, era este tema, más bien de irnos a estudiar juntos como colegas y quien entendía mejor un tema, le explicaba el otro. (E. 2, p. 26)

Por otro lado, refiere a su experiencia en asesorías en la Facultad: “No era tutoría, eran asesorías de Matemáticas, Álgebra y Cálculo. Me invitaron a ser asesor de matemáticas. Implicaba tener un horario asignado en un cubículo anunciado para que fueran los estudiantes que tenían dudas sobre cálculo y álgebra” (E.2, p. 22). En relación con lo anterior, a su clasificación de las asesorías, define a la tutoría como una forma de acompañamiento, en tanto, se trata de indagar con el estudiante sobre su situación “El proceso de tutoría implica un proceso de acompañamiento a los estudiantes que vienen a preguntarte. Y preguntarle: ‘¿cómo estás?, ¿cómo te va en las asignaturas?’ (E.2, p. 22). El tutor caracteriza que la tutoría es una actividad de acompañamiento porque se encarga de manera cercana de indagar sobre los procesos que enfrenta el estudiante. Para el tutor 02 el impulso de su profesor resultó en un escenario positivo para mejorar sus calificaciones; la idea de acompañamiento como una manera de exigir a los alumnos. El tutor 01 expone una idea similar en tanto, el rol del

profesor trata de impulsar las habilidades o conocimientos de los estudiantes para mejorar sus calificaciones.

Como procesos de acompañamiento el tutor 03 contempla dos: informal y formal. Por un lado, informal al que se trata entre compañeros. Entre ellos trataban de explicar algunos aspectos de las asignaturas. Mientras que el escenario formal lo define por su experiencia en una asesoría particular para acreditar la clase de matemáticas

Recuerdo que a finales de la prepa estaba arrastrando muchísimo una materia que era la de ... no me acuerdo como se llamaba, pero vamos a suponer matemáticas. Y sí tuve a bien dos: el escenario formal y el escenario informal. Recuerdo que en el escenario informal típico: vamos a irnos a las jardineras y ahí mis amigos me trataban, como de esta parte de éste... No es que despeja x, despeja y. Ya sabes, todas estas condicionantes por eso estudié psicología. (E.3, p. 14)

El tutor puntualiza la asesoría de un profesor particular para mejorar sus notas escolares en la preparatoria

Recuerdo que estaba arrastrando como el 6 en el último trimestre ya estaba un poquito preocupado, un poco estresado y yo creo que lo notó mi mamá y ahí fue donde llevamos a la práctica de un de un asesoramiento más formal o profesional. Con un maestro, un tutor, es que no es tutor, un maestro pagado, por decirlo de alguna manera. Con él ya pude darme ese *plus* de 6 pase al 8. (E.3, p. 15)

Diferencia entre formal e informal como lo que sucede dentro del contexto escolar estructurado en una asignatura y el apoyo entre compañeros. El tutor narra la manera y espacio en el que sucedían los encuentros para el estudio entre compañeros. Describe que mayormente se organizaban para abordar los temas más complejos al inicio de la semana “Recuerdo que nos veíamos organizamos de forma que al inicio de la semana era lo más pesado, entonces ahí sí nos veíamos en la biblioteca de la escuela” (E.3, p. 21). Describe las estrategias de estudio entre los compañeros de clase, como una dimensión informal.

En la Universidad recuerdo, por ahí del tercer semestre que tuve un maestro que nos daba esta parte de estrategias de estudio y entonces la replicamos después en grupo. Realmente era nada más con los compañeros de ahí. Ya ahora, ahora te lo puedo poner así en la historia como lo mencionas, pues ya ahora lo hago con mis conocidos, con mis alumnos, pero, pero en su momento era nada más entre nosotros como grupo, *El club de Tobi*, le dicen por ahí. (E.3, p. 15).

De manera breve expone que su interés por el acompañamiento reside en una perspectiva de vocación y de apoyo, en sus palabras:

Mi personalidad siempre ha sido mucho de buscar apoyo, no de buscar, apoyar. Como el ver que a lo mejor a la otra persona se le complicaba lo que para a lo mejor para uno era más sencillo. Tengo tiempo, me sobra espacio y puedo ayudar pues lo voy a hacer. No sé si la pudiéramos resumir en vocación, porque no sé si entre en la definición formal. Digamos que fue como vocación de ayudar, de apoyar cuando realmente conoces o sabes, y pues puedes apoyar. (E. 3, p. 23)

Remite que la mitad de su experiencia en el acompañamiento tiene relación con la vocación. Reiteró que se trata de ayudar “Vi la forma en la que es más fácil a través de alguien que te acompañe y que te oriente y que te vaya dando, eso fue el 50 y el otro 50 te decía, lo mejor es como yo, un poquito de esta vocación de la que te hablaba, de querer ayudar” (E. 3, p. 24). El tutor 03 expresa el acompañamiento desde su propia percepción de lo formal e informal. Para él, lo informal recae en la experiencia entre compañeros para explicar los temas o replicar los vistos en clase. Mientras que lo formal implica una guía estructurada sobre algún contenido escolar para cumplir ciertas metas académicas.

La tutora 04 se refiere a la tutoría para responder acerca de procesos de acompañamiento que recibió en su formación escolar. Rememora su experiencia como estudiante de secundaria. Destaca la figura de un asesor de grupo quien cumplía la función de mediador de los conflictos y era responsable del grupo

Puede ser en la secundaria, yo estudié la secundaria en provincia y en la secundaria, no sé si aquí se manejaba así, pero nosotros teníamos asesores de

grupo. Era como un profesor que estaba por si había un conflicto con el grupo o algo así. Era el que se hacía, por así decirlo, cargo del grupo. (E. 4, p. 20)

En otro momento, la tutora describe la figura del tutor en la preparatoria. Narra que se trató de un programa que existía en su plantel. Recalcó que los alumnos con promedios más altos eran atendidos por los programas académicos.

En la prepa, según yo, si ya existía el programa de tutoría, yo estudié en Prepa 8, pero nunca me enteré de quién era mi tutor, la verdad. No sabíamos si era por grupo o si ya te tocaba un tutor dependiendo la lista o no sé. Recuerdo que había tutores y si recuerdo, sobre todo, que hacían mucho énfasis a los chavos que eran de promedios altos. O sea, como que ellos eran los que más les trataban de poner atención. (E. 4, p. 22)

Desde su historia como estudiante en la Facultad de Química, señala que los programas de apoyo a los estudiantes estaban orientados a atender las deficiencias de conocimiento para los alumnos de primer ingreso.

En ese entonces existía un programa que le llaman SADAPI (Subprograma de Atención Diferenciada a los Alumnos de Primer Ingreso) nos recomendaban por los resultados del examen de admisión de conocimientos, al principio que nos metiéramos a ese programa que era cursar el primer semestre en dos, porque se veía que traíamos como una deficiencia en ciertas cuestiones y para que se nos hiciera más fácil. (E. 4, p. 22)

De su experiencia como alumna, la tutora reconoce que el enfoque de la tutoría implica compartir con los estudiantes, desde su perspectiva nadie llega a la Facultad siendo experto

Con los chicos de tutoría me enfoqué mucho en esos aspectos, en que vean que los académicos no estamos en la Facultad de Química porque somos eruditos estudiando ni mucho menos. Somos personas y cada quien estudió a su ritmo y

reprobamos 20,000 veces una materia y no nos acordamos de muchos conceptos y terminamos odiando la carrera, o sea. (E. 4, p. 07)

Señala que a ella le hubiera gustado tener el apoyo que ahora tienen los estudiantes:

En la Facultad a mi no me tocó el programa de tutorías, no sé si ya existía, según yo no. Yo sabía que tenía fama, el programa de tutorías, pero en la Facultad de ingeniería. Por lo menos ahí tenían tutores, pero en Química no nos tocó (En el tiempo de estudiante). (E. 4, p. 23)

Sin embargo, reconoce una forma de acompañamiento que ella recibió a través de talleres de orientación como parte del programa SADAPI (Subprograma de Atención Diferenciada a los Alumnos de Primer Ingreso)

Era más como el programa que nos ofrecían que existió el SADAPI (Subprograma de Atención Diferenciada a los Alumnos de Primer Ingreso), pero nada más. De hecho, de acompañamiento, teníamos unas sesiones como un tipo clase-taller con T., no sé si siempre ella tenía todos los grupos o eran diferentes profesores. Pero teníamos ahí una clase-taller de orientación vocacional. (E. 4, p. 23)

La tutora recuerda la actividad de acompañamiento por parte de compañeros que cumplían la función de asesorar como ayudantes de profesor. Actividad en la que tiempo después se involucró:

Había una chica que trabajaba con el profesor R.T. Recuerdo fue la única que llegó a presentarse en ese entonces, y dijo: ‘Yo soy ayudante del profesor, si quieren, me pueden encontrar en tal lado y ahí estoy’. O sea que se presentó como lo que ahora yo conozco como asesores. Después yo ayudé, pero fue muy poco. No recuerdo si fue a los chicos de química general cuando yo estaba en tercer o cuarto semestre. (E. 4, p. 31)

Posteriormente, describe que su rol de asesora se trataba de apoyar a los estudiantes de otros semestres, describe que fue una actividad que dependía de la solicitud de los estudiantes

Fue en química general, ya había pasado la materia. Yo sentía que era la que entendía; podía ayudar a mis compañeros y fue por un chance que nos dio la profesora A. Ella era mucho de apoyarse en sus alumnos de otros semestres. Te invitaba, te presentabas al inicio del semestre y ya si los chicos querían en el transcurso del semestre asesoría pues te buscaban. Después yo me preste también para asesorías de química general, pero nunca tuve yo, así como que formalmente un lugar para dar asesorías, de vez en cuando me encontraban los chicos y me preguntaban algo y ya, pero nada más fue más informal (E. 4, p. 31)

La tutora 04 habla del acompañamiento de figuras guía que observó en su proceso de formación. En secundaria con un tutor grupal, en la preparatoria con una experiencia negativa de no saber quién era su tutor, en la universidad a través del programa de apoyo académico y finalmente en un rol de asesora. Si bien, la tutora no remite a su experiencia en la tutoría define que el acompañamiento se trata de variadas formas de “estar” con los estudiantes mediante una concepción de apoyo.

La tutora 05 relaciona su interés por la Química con los procesos de acompañamiento. Desde sus estudios en secundaria comenzó a indagar en su vocación profesional a través de sus profesores de las clases, sin embargo, se encontró que para los puntos de vista de sus profesores la Literatura, Química y Física no eran profesión suficiente para ella

Mi maestra de química de la secundaria fue una cosa curiosa. A mí me gustaba mucho la Literatura y la Química. Yo le dije a la maestra de Literatura, yo quiero estudiar Literatura. Y ella me dijo: ‘Ay, no, tú tienes inteligencia para otra cosa, ¿Cómo crees que es la literatura?’ La maestra de Física de segundo año me había impresionado mucho, a mí me parecía que sabía muchísimo, me encantaba y el curso de Física fue el que me conquistó para la química. Fui con la maestra de Química y le dije: ‘Maestra, yo quiero estudiar química’. ‘Ay no, tú mereces un futuro mejor’. Yo dije ¿qué hago? No, soy buena para la Literatura y tampoco

para la Química, bueno, pero a mí eso es lo que me gusta. (E. 5, p. 23)

Después, habla de su experiencia con los exámenes extraordinarios en sus estudios universitarios. En un primer momento retomó sus apuntes de clase para estudiar y recalca que no acudió a ninguna ayuda externa para el estudio

Me puse a estudiar básicamente con los apuntes que yo tenía de mi curso anterior y los poquitos que había alcanzado. No recuerdo haber acudido a nadie para presentar los exámenes. Nomás era leer el libro del maestro y luego tener mucho cuidado a la hora de resolver los problemas. Porque si te equivocabas en la tercera cifra decimal te ponía mal el problema. (E.5, p. 25)

Define que acreditar los exámenes fue un reto personal que enfrentó “Tengo la sensación de que fue más una cosa, así como un reto que me puse a mí misma. Claro que puedo y quiero, y entonces lo logré” (E.5, p. 25). En un segundo momento, expone que se apoyó de su círculo cercano de amigas para estudiar para los exámenes que reprobó; “Te comenté que cuando reprobé los semestrales, entonces sí cambié mi estilo de estudio y acudía a mis compañeras para tratar de estudiar en equipo” (E.5, p. 25). En la entrevista de la tutora 05 sobresale su formación en los laboratorios, reconoce que era una momento fascinante por la posibilidad de experimentar con los elementos disponibles en el laboratorio “Fuimos aprendiendo poco a poco con nuestros maestros. Teníamos una gran diversidad de maestros. Luego los laboratorios, te digo a eso sí que nos fascinaba estar en los laboratorios”. (E. 5, p. 19)

Como otra forma de acompañamiento, la tutora narra su experiencia en el grupo de estudio con sus compañeras en el que cada una le explicaba a la otra los conceptos o temas que le era más fáciles

Algunas tenían más dificultades que yo para aprender. De hecho, a una compañera le expliqué para pasar sus exámenes extraordinarios de Química en la secundaria y después en la Facultad, como que al explicarle a otro uno lo

entiende. Entonces M. nos explicaba, pero era medio enredada no tenía una mente tan directa. M. nos explicaba y luego yo le explicaba a B. (E. 5, p. 28)

La tutora añade que explicarle a sus compañeros a través de papel y hoja fue un recurso que replicó con sus estudiantes en la Facultad, expresa una de sus estrategias.

Siempre en hoja y papel. Eso también hago en la Facultad, en los propios cuadernos de los alumnos. Yo acostumbraba mucho circular dentro del salón de clase. Y a veces me sentaba al lado de un alumno si había un lugar libre. Y escribía en sus cuadernos con su pluma, algunos se impactaron muchísimo era como la retroalimentación del ejercicio o la explicación. (E. 5, p. 29)

La tutora apunta sus experiencias de acompañamiento a su entorno familiar que la apoyó para ingresar a la Facultad, los profesores que orientaron su interés vocacional y su grupo de compañeras para el estudio. Concluye con un acercamiento a su trayectoria escolar con su experiencia en los laboratorios. Comparte una de sus estrategias de enseñanza con hoja y papel. Sin embargo, la estrategia que expone no se reitera en la categoría de estrategias en la tutoría.

La tutora 06 de inicio no reconoce una actividad de acompañamiento recibido:

Sabes que ahorita que lo mencionas, la verdad es que siempre fui más autodidacta, en mi papel de hija única yo siempre fui muy independiente. Entonces, la verdad es que en la vida académica eso pasó, siempre fui muy independiente, llegaba hacía mis cosas y mi mamá o nadie más se involucró en lo que yo hacía. Tristemente nunca tuve esa figura. (E.6, p. 14)

Comienza a narrar sobre su labor de apoyo a sus compañeras en los temas de química.

Mis amigas eran las que me buscaban a mí para ayudarlas en las materias, yo no. Por ejemplo, que lo que me pasaba es que yo no entendí que yo era lo buena. O sea, porque ellos veían mis calificaciones y para mí era como así debe de ser,

¿no? Entonces, eran los que se acercaban conmigo, me decían: ‘Oye, yo sé que tú eres buena en química, por favor ayúdame’ (E.6, p. 14)

La tutora narra que su vida como estudiante de educación básica y media superior se rodeó de las mismas personas, porque estuvo en el mismo colegio durante este tiempo. Describe un recuerdo de la primera vez que consideró ser química, cuando ayudó a completar tareas a una de sus amigas. Su amiga le expresó que tal vez debería estudiar química: “Entonces a mí me gustaba en la secundaria; tenía una amiga que no era muy buena para la química, entonces siempre me pedía que yo le ayudara. Y de ahí ella dijo algo clave: Oye, tú deberías estudiar química” (E. 6, p. 6). Narra que su tío fue ingeniero químico, ello le permitió conocer un poco acerca de ideas sobre la química. Describe que su tío le resolvía dudas y explicaba algunos procesos químicos “Y entonces cuando yo le preguntaba, o sea de química, cuando tenía alguna duda, era impresionante su explicación” (E. 6, p. 7). La tutora 06 reconoce grupos de amigos en la formación universitaria para apoyarse entre sí en la resolución de dudas sobre las asignaturas “En la carrera lo que empezó a suceder es que grupos de amigos se volvieron, pues estas células importantes para algunas materias ya sea explicarles. Que nos apoyaremos para resolver alguna tarea o trabajar en equipo” (E.6, p. 16). El acompañamiento que relata la tutora se trata de los grupos de estudio en el que, entre los participantes, compartían tiempo para resolver problemas. Destaca que se trató de una actividad acompañante y una responsabilidad mediante el intercambio

Nos sentábamos a tratar de entender el problema buscando una posible solución. Y ya después, entre todos, consultamos y veíamos a bueno, pues tú ¿por dónde vas o tú? ¿A qué conclusión llegaste? Y ya, al final, tomar una decisión de cuál era el método más óptimo para llegar al resultado, pero casi siempre era eso, o sea, nos acompañamos en el proceso, ¿no? No había como un líder en ese momento o alguien que tomara la batuta y que estuviera, digamos como un profesor enseñándonos, sino que entre todos cada quien era esta responsabilidad de cada quien. Cada quien se ponía a analizar, ‘oye, yo no lo sé por aquí, mira yo llegué por acá y era este intercambio de ideas’. (E.6, p. 17)

La tutora 06 no profundizó en sus experiencias de acompañamiento, de primer momento no reconoce alguna. Sin embargo, enfatiza en la labor entre compañeros de clase para apoyarse en la comprensión de los temas. Centra su atención en sus experiencias familiares que la acercaron a la química, con sus amigas en la preparatoria y con sus compañeros de clase durante la universidad. Estas manifestaciones son un tipo de acompañamiento. En general, los tutores dialogaron sobre formas de acompañamiento recibido y otorgado a lo largo de su trayectoria académica. Los relatos están relacionados con su percepción del acompañamiento. Expresan una serie de nociones relacionadas al acompañamiento. En su mayoría: apoyo, ayuda, guía, colaboración y orientación.

Cada tutor hizo hincapié en sus experiencias en la escuela relacionadas al acompañamiento de un profesor o de sus compañeros de clase. De forma orgánica en la conversación relacionaron el acompañamiento con el contexto escolar y algunos familiar. Ducoing (2015) relaciona que una de las orientaciones podría ser el uso que se da en la actualidad en términos educativos

En el campo educativo, se ha utilizado la noción de acompañamiento para aludir a relaciones personalizadas entre alumnos y profesores, formadores y formados; sin embargo, cuando estas relaciones se burocratizan, situación que es muy frecuente, se convierten en contactos distantes, se pierde el acercamiento singular y la posibilidad de atender a las particularidades específicas del estudiante. (Ducoing, 2015, p. 71)

Uno de los primeros tópicos que los tutores hablaron en la entrevista tiene relación con la actividad de enseñanza a través de las asesorías, como una experiencia común vinculada a la idea de acompañamiento. La asesoría atraviesa la experiencia del tutor 01, 02, 03 y 04. El tutor 01 propiamente comparte cómo se involucró con una actividad de enseñanza con un método de réplica de las estrategias de estudio que él aprendió, actividad similar a lo que expresó el entrevistado 03 con su grupo de clase. Para el tutor 02 las asesorías cobran un sentido escolar relacionado al apoyo de un profesor quién asigna y coordina asesores-asesorías en la asignatura. La tutora 04 reconoce la actividad de asesoría de la misma forma

que el tutor 02, en tanto, se trata de explicarle a los compañeros del grupo los temas de la asignatura. Las asesorías son un concepto diferenciado de la actividad explicativa entre compañeros. Para los tutores, la asesoría cumple la función de ser una actividad sugerida y mediada por el profesor de clase, y las temáticas de la asignatura. Mientras que el acompañamiento entre compañeros surge de la intención de apoyarse entre sí para explicarse los temas de la asignatura.

Un segundo nivel de acompañamiento tiene que ver con los profesores, con el impacto de sus palabras o figuras en la vida académica de los tutores como estudiantes. El tutor 01 describe su experiencia con un profesor que lo eligió para organizar una salida grupal y otro que lo impulsó a mejorar en la clase. De forma similar el tutor 02 relaciona que las exigencias de un profesor fueron clave para su formación, para “ganarse la calificación” por su capacidad de ser mejor. Para el tutor 03, el rol de profesor está relacionado a lo que denomina el escenario formal de enseñanza, mientras que para la tutora 04 el asunto de los profesores lo percibe desde las asesorías y desde el rol de tutor de los profesores.

Por último, el tercer nivel de acompañamiento atraviesa por al menos tres de los entrevistados tiene que ver con la colaboración. Los tutores remiten historias de acompañamiento relacionadas a explicarse entre compañeros los temas que no comprendían, que eran más fáciles para unos o que estaban relacionados propiamente a las asignaturas. Es manifestada por los entrevistados al tratarse de una actividad de colaboración en la que cada persona tenía un rol para compartir y también para explicar. La actividad de explicación (enseñanza) de manera colaborativa es una referencia de los procesos de acompañamiento como estrategias. Los escenarios que tienen que ver con la colaboración o la idea de trabajo en equipo remiten a la intención de propiciar ello en los alumnos, sin embargo, los tutores dejaron entrever que en sus experiencias la colaboración y desarrollo en conjunto ha sido un elemento clave que permea en sus prácticas y en su trayectoria como estudiantes, por lo tanto, tutorial.

C. Experiencias de acompañamiento en la trayectoria profesional

Como último nivel de las trayectorias, retomo las historias profesionales y personales en el proceso de formación como tutores. He expuesto en líneas anteriores que la tutoría es una actividad enlazada a la docencia. Contemplo que la trayectoria de los tutores dentro de la Facultad es una pauta asequible para comprender los significados en su práctica y su camino por la tutoría. Para el Sistema Institucional de Tutoría el tutor:

[El tutor] Es otro de los actores centrales del PIT y del PAT. Es un docente que cuenta con experiencia profesional, con formación para desempeñarse como tutor, con capacidad, disposición e interés para comunicarse con el tutorado. Con su actuación sistemática e intencionada el tutor ubica la importancia de acompañar al estudiante en la cotidianidad y particularidad de su escuela o Facultad. (UNAM, 2012, p. 17)

La historia profesional y personal del tutor 01 lo llevan a dar cuenta que en su paso por la Facultad se rodeó de personas que acompañaron su proceso formativo. En sus palabras:

Soy hijo de la Facultad. Mi madre es egresada de la Facultad y muchas personas académicas en la Facultad han sido y fueron amigos de mi madre. Yo llegué en un entorno muy acomodado, protegido, acompañado, muy estructurado. Verdaderamente, llegué muy cobijado y con todo esto tuve muchas dudas ocasionales y las pude resolver gracias a que tenía esa estructura de cobijo y es algo que yo quiero que todas las personas tengan, por lo menos en algún grado. Es desde ese punto en donde yo soy tutor porque yo quiero que todo el mundo tenga a alguien que le eche un cable, a alguien que que te cobije para resolver tu situación, si es resoluble. Y que te diga: ‘¡no lo hagas por ahí porque mira la norma universitaria es así!’ (E.2, p.5)

Narra que se involucró formalmente con las tutorías cuando inició su labor académica y administrativa en la Facultad, sin embargo, el tutor que su labor tutorial ha sido desde su

ejercicio docente antes de su nombramiento administrativo y como tutor. En su labor dentro de la Facultad de Química, remite: “Era un tema que para mí era obligado, por ahí un poco trampa porque me ha dado la visión para poder coordinar porque si no qué coordinó, cómo coordinó, desde dónde coordino si no soy tutor” (E.2, p.6). Reconoce que hacer frente a los problemas que enfrentan los tutores le permite comprender parte del contexto y características de la tutoría en la Facultad

Tengo que encarar los problemas que encara un tutor. Encarar el hecho de que llegan siete [alumnos] el primer día y luego se vuelven a aparecer si acaso dos o tres, ¿qué pasa con los otros? Mandarles correos no recibir ni los gritos de respuesta ese tipo de cosas que a todos los tutores nos pasa (E.2, p.6)

El tutor 03 inició su labor en la Facultad en un área administrativa, lugar que le ha permitido acercarse a los estudiantes. Refiere que en su labor dio cuenta de las demandas y contexto de los alumnos

Los alumnos que llegan de la preparatoria con un promedio de diez. El primer golpe que tienen es un examen que sacan tres, y de repente empiezan a menguar en su desempeño; su rendimiento. Se ven afectados en los programas de apoyo. De hecho, nosotros en el área tenemos un criterio para el primer semestre que es —a diferencia de otras becas, donde es no reprobado, en el primer semestre— es no reprobado más de tres, o sea, conscientes de todo eso. (E.3, p.3)

El tutor, al conversar sobre la situación de los alumnos con otra integrante de la Facultad y emergen comentarios del tipo:

Hay chavos que están perdidos, que entran perdidos, que no hay quien los guíe, que no hay quien los reciba. Era muy común escuchar al chavo decir: ¡no sabía!, ¡no conocía!, ¡no me dijeron! Y entonces yo generé mi función de guiar. El chiste fue que vimos la desorientación de los chicos. (E.3, p.3)

De estos comentarios tienen la iniciativa de conversar con P, para indagar que en la Facultad existe el programa de tutorías; que se requiere difundir el programa. P les informa que existe el programa. De ahí el entrevistado se incorpora a la figura institucional de tutor

Nosotros le decimos a “P”, cuéntenos más, ¿no? ‘¿Cómo que existe un programa de tutorías?’ Y nos empieza a explicar que nunca nos había considerado a nosotros, en primera, porque nuestras funciones administrativas en el departamento. Entonces, es donde P. me dio la oportunidad y empecé a recibir alumnos” (E.3, p.4)

La tutora 04 en su labor como asesora (en la categoría de trayectoria escolar) trata de explicar a los estudiantes que los conocimientos del semestre que están cursando se vinculan con otros más adelante. Reconoce que la falta de conocimiento es una barrera para asesorar

Entonces tratas de explicarles y decirles no te preocupes porque lo vas a ver hasta otro semestre, tú te vas a dar cuenta porque esto es así cuando ya lleves tal materia, pero mientras no les podías echar todo el choro porque pues ni siquiera tú tenías completamente el fundamento, entonces esa era la carencia de ser de estudiante. (E.4 p. 35)

En ese sentido, señala que a ella le hubiera gustado tener el apoyo que ahora tienen los estudiantes.

Digamos que es como quemar un poco de Karma, a mí me hubiera encantado que hubiera estado alguien como yo que llegara y que me dijera, o sea aquí estoy. Estoy intentando hacer eso con ellos, no me ha tocado un caso tan, tan pesado. Yo sé que hay personas que traen problemas muy fuertes y muy delicados también. No, no ha sido el caso, pero creo que en algunos he dejado uno que otro apoyo por ahí y eso se siente muy bien. (E.4 p. 8)

La tutora se acercó al programa de tutorías a través de la difusión del programa vía correo electrónico.

Me acuerdo mucho, que el correo decía que se invitaba a participar al programa de tutorías, en ese entonces no estaba P. creo que todavía había alguien llamado J. Decía que se invitaba a la comunidad a participar en el programa de tutorías. Y pues no especificaba que si tenías que estar dando clases o algo así. (E.4 p. 9)

Describe brevemente su elección del programa de tutorías basado en su experiencia como alumna

Antes yo no sabía qué se podía, o que la Facultad contaba con ese programa. En lo personal fue mi historia, como estudiante, sí fue ese momento que dije: ‘voy a escribir, voy a mandar correo, igual me dan chance, pues, pues voy a formar parte del equipo de tutores’ (E.4, p.10)

La tutora 05 relata un acercamiento a la tutoría, en sus palabras:

Yo llegué [a la tutoría] porque yo quise, porque no recuerdo cómo se llamaba el anterior coordinador de tutorías porque nada más ha habido dos, P. y otra persona. Luego el coordinador de las tutorías empezó a organizar las tutorías, pero a mí no me invitó en la primera instancia. Yo veía que muchas veces mis estudiantes sí acudían conmigo para decirme: ‘me siento muy mal porque estoy reprobando todo’. (E.5, p. 9)

La tutora, en su rol docente, reconoce la inevitabilidad de acercarse y comprender a los estudiantes desde otra esfera que no fuera la académica. En la tutoría encontró un sentido humano para considerar que las emociones atraviesan al sujeto durante su formación

En fin, ese, ese conocer a los alumnos que se acercaban a mí aparte de las clases, pues sí, me hacía sentir que nos hacía falta esta otra parte, la parte humana. Porque muchas veces somos, yo en particular, muy dura, muy rígida, muy exigente y si consideraba que pues que así debe ser un profesor de licenciatura,

pero una cosa es ser exigente desde el punto de vista académico y otra es ser frío, pues como de piedra ¿no? somos seres humanos y la parte, como te decía de los sentimientos, la parte emocional que la tenemos tan descuidada pues esa parte, yo creo que sí, sí es muy importante reforzarlo con la tutoría.

Por último, la tutora 06, a lo largo de la entrevista, describió su percepción sobre la docencia, plantea una pregunta: ‘¿cómo es posible que un profesor que es ingeniero químico sea maestro?’ y responde: ‘Bueno, es que también se necesita gente que ame su carrera y que ame dar clases para formar a las futuras generaciones’ (E.6, p. 3). En ese sentido, expone que como alumna anhelaba impartir la asignatura relaciones humanas, y fue una de las primeras que impartió en su incorporación como docente. Reconoce que es parte de su personalidad el contacto con otras personas “es como parte de mi personalidad poder tener estas relaciones humanas, que se den muy fácil, que la gente tenga confianza conmigo” (E.6, p. 3). Al inicio de su trayectoria docente en la Facultad, consideró que el programa de tutorías era un asunto que le correspondía a los académicos de otros grados de la Facultad: “Lo veía como algo muy lejano, como algo que no, que no estaba cerca de mí, que tenía que ser esta gente con altísima experiencia que eran doctores. Gente de laboratorio que pudieran aportar desde esa perspectiva apoyo a los chicos” (E.6, p. 3). En su labor docente, la tutora escuchó las experiencias de los alumnos. Situación que la impulsó a involucrarse en la tutoría

Platicando con alguno de ellos estaba frustrado porque su tutor no le contestaba. Porque decía que era un hombre muy ocupado, es una mujer muy ocupada y no sabía por qué se lo asignaron si no tiene tiempo y todas estas situaciones. Hasta que uno me dijo: Oye, ¿y si te pongo a ti de tutora? Yo dije: Con todo gusto lo hago. (E.6, p. 3).

Los tutores evidenciaron su primer acercamiento a la tutoría como una actividad formal, asentada en el escenario institucional correspondiente a su experiencia en la academia o administración en la Facultad. Un punto de partida común para concretar su interés por las tutorías está relacionado a la comprensión de las demandas de los estudiantes en el entorno de la Facultad. Expresaron bajo diferentes perspectivas que se dieron cuenta de las exigencias

de los estudiantes a través de su experiencia en la docencia. Contemplaron la tutoría como una oportunidad para hacer frente a estas. Ducoing (2015) justifica que la tutoría y el acompañamiento son nociones que tienen puntos de encuentro que se definen en las concepciones institucionales de la tutoría. Como lo remite la autora el asunto de la tutoría como acompañamiento sólo puede observarse o tomarse en cuenta bajo directrices de lo institucional. En el apartado procedí de las trayectorias en relación al acompañamiento para comprender un tipo de “sostén” recibido en la vida de los tutores y como eso lo trasladan a su ejercicio de la tutoría. En la categoría centré mi atención en percibir los espacios, momentos y acciones en las que los tutores desde su trayectoria académica, tutorial y docente estuvieron expuestos a sus vivencias a través de las personas que caminaron junto a ellos. Partí de la noción de acompañamiento para comprender la estructura de la tutoría con la posibilidad de relacionarse con otros ámbitos fuera de la escuela y así, remitir a las historias de vida de los tutores.

En ese andar, el acompañado es el protagonista de su camino, es el actor de la escena y, el acompañante, es el compañero que camina al lado de él, junto con él, que participa y vive la historia de él, porque va con él, al mismo tiempo que él. (Ducoing, 2015, p. 76)

Segunda parte. Los modos institucionales de ser tutor

A. La labor tutorial como una luz en el cosmos.

Los tutores establecen que la tutoría es una forma de acompañamiento, resaltan que su labor supera la tutoría académica, van a los aspectos particulares e individuales de los estudiantes. La tutora 06 sostiene que la tutoría se trata de compartir los escenarios que envuelven la actividad laboral de la química “para mí es un acompañamiento, para los chicos es además de un acompañamiento, una orientación, este, hacerles ver cuál es el panorama que les espera, no nada más en la Facultad, sino allá afuera.” (E. 6, p. 2). En ese sentido, el tutor 02 relaciona lo personal y lo académico cruzado “por otras cuestiones de índole personal, no es que la academia deje de ser personal... eres una persona con toda su realidad. Hay que ver a la persona en sí de manera integral” (E. 2, p. 1). Para la tutora 05, la tutoría es una forma de

acompañar lo complejo que puede resultar el ingreso a la Facultad “se maneja la idea de que la química es muy difícil y que en muchas ocasiones se considera que es sólo para superdotados” (E. 5, p. 4). Por último, el tutor 03 refiere, con una analogía, que

la tutoría es ser esa luz dentro de la oscuridad que nace cuando llegas a un nuevo lugar. Ser ese guía... solamente ser un guía en el proceso de adaptación, en este caso al rito, a la vida de la Facultad de Química. (E. 3, p. 1)

Tres tutores caracterizan a la tutoría como actividad o ejercicio, para la tutora 06 la tutoría es un ejercicio desde el que puede aportar, a los estudiantes, herramientas para el liderazgo y comunicación “Es un ejercicio que a mí me gusta de verdad, es algo que disfruto mucho y en esta parte” (E. 6, p. 2). Como parte de su experiencia, la tutora 06 refiere que la percepción de estudio en la Facultad de Química se trata solo de las actividades o conocimiento de laboratorio, porque no se toma en cuenta la parte humana “Cuando entramos a la Facultad de Química, pues tú lo que piensas, solamente química, laboratorio, hacer esto y nada más no y no piensas en la parte humana que la dejamos atrás. Bueno, eso como químicos, básicamente” (E. 6, p. 2). Para el tutor 02 la tutoría es una actividad sustantiva en la vida de los estudiantes

la tutoría salva vidas, salva estudiantes, salva realidades, salva vocaciones donde salvar vocaciones puede ser que permanezcan en la Facultad o puede ser que un buen tutor le haga ver al estudiante: “mejor vete a filosofía porque en realidad eso es lo que te gusta, no sufras con algo que no quieres" Salvar vocaciones no sólo para la Facultad sino para el estudiante que creo que es lo que debe de estar al centro de la tutoría, es el estudiante. (E. 2, p. 5)

La actividad tutorial es propiamente una guía, remite a su actividad profesional relacionada a tutoría

a la fecha puedo decirte que sigo siendo tutor. Por ejemplo, llego a tener algunos colaboradores en el consultorio, de igual manera ¿no?! te dicen: estoy perdido,

cómo le hago para dónde voy. Que ya son como más en un término de caso clínico que práctico. Pero, al fin y al cabo, se basa en la misma función o actividad, que es guiar. (E. 2, p. 5)

La tutora 06 enfatiza que la tutoría provee un espacio para estructurar las decisiones académicas de los estudiantes. Reorganizar sus hábitos de estudio para adecuarlos a la etapa universitaria. La actividad implica acompañar el proceso de estructuración para optimizar el uso del tiempo,

decirles, o sea, si la forma en la que tú estás acostumbrado a estudiar y organizar tu tiempo. Olvídate eso, ya no funciona, aquí tienes que otra vez organizarte, hacer un nuevo plan. Lo vamos a estructurar juntos, vamos a ver de qué forma podemos ser más eficientes y utilizar mejor nuestro tiempo (E. 6, p. 7)

Por otro lado, el tutor 02 apunta que las características de la labor tutorial se manifiestan en los efectos en los estudiantes

Significa dar oportunidad al estudiantado de comprenderse y asumirse como universitarios en una Facultad de alta demanda, donde si es necesario un acompañamiento para que ellos entiendan qué rayos está pasando. Significa eso, darles a los estudiantes este espacio en donde ellos entienden... ¿Qué significa? Significa eso, estar para los estudiantes, para lo que necesitan, para sus preguntas, dudas, aclaraciones, etcétera. (E. 2, p. 7).

Los tutores argumentan que la labor tutorial implica la función del tutor. Por ejemplo, la tutora 06 describe a la figura del tutor, como rol de acompañamiento, implica la capacidad de compartir con los tutorados que el camino por la Facultad de Química no es sencillo; el cúmulo de decisiones y organización adecuada permitirá obtener buenos resultados “es hacer ver al chico que la Facultad de química, no es una Facultad fácil, pero, o sea, si tomas medidas a tiempo puedes tener una carrera placentera a gusto y con buenos resultados” (E. 6, p. 5). De forma similar el tutor 02 caracteriza la función tutorial como un acompañamiento de

confianza para que los estudiantes tengan la posibilidad de preguntar y entenderse a sí mismos

Mi función es de acompañamiento, yo siempre lo he visto así de acompañamiento, de un espacio de confianza para el estudiante en dónde puede llegar a preguntar cosas, entenderse a sí mismo y su vida universitaria por ponerlo en ese en ese ámbito. (E. 2 p. 3)

Los tutores 06 y 02 coinciden que la tutoría se trata de un acompañamiento en la formación o camino del estudiante en la Facultad. El tutor 02 enfatiza que el tutor es un agente que acoge a los estudiantes para acompañar el proceso de adaptación a la vida universitaria. Mientras que la tutora 06 recalca que la vida universitaria puede ser complicada y tomar decisiones adecuadas impacta positivamente la travesía de los estudiantes. Por último, el tutor 03 caracteriza la función del tutor:

Si tuviéramos que dar como una receta, a las virtudes o competencias que debe de tener un tutor sería, en primera parte, una escucha activa y creo que eso es lo que les hace falta mucho a los tutores. Porque son como de: ¡tengo dos minutos! ¿Qué quieres? Ah, vengo a ver la firma del formato, te firmo el formato y después nos vemos, esa es su escucha activa. (E. 3, p. 3)

En ese sentido, los tutores relacionan la labor tutorial con el perfil del tutor, en tanto, se trata de lo que el tutor representa o ejecuta. El tutor 03 describe con características particulares el perfil del tutor entre ellas paciencia, tiempo y escucha activa

Bueno, la comunicación sería muy importante, la capacitación también sería muy importante. Tiempo, paciencia bueno, eso se puede englobar en la escucha activa. Pues también hasta cierto punto, creo yo, fortaleza emocional que te toca escuchar o ver, que puedas no afectar. Creo que eso podría ser como lo básico. (E. 3, p. 3)

La tutora 06 recalcó que la labor se trata de una actividad apasionada en tanto perfil del tutor demanda un verdadero interés en el programa, una pasión “que realmente es algo que deseen, que lo hagan por pasión, así como dan clases, así como están en su laboratorio” (E. 6, p. 5). La tutora describe las habilidades del tutor como “una persona que le guste comunicarse, que le guste tener relación con otras personas y que tenga esta capacidad de empatía. Primero que nada, también tener empatía es muy importante, que te apasione esto” (E. 6, p. 6). Para la tutora 05 definir el rol del tutor es complejo, por las tareas que implican su labor. Por un lado, la tutoría es una forma de escuchar y apoyar a los estudiantes, sin embargo, reconoce los límites de la labor: “Porque estás allí para escucharlos para mostrarles que hay otros caminos, para que no bajen la guardia, pero no vas a tomar decisiones por ellos ni tampoco vas a ejercer las funciones de un psicólogo” (E. 5, p. 11).

En ese sentido, la tutora 04 describe que la tutoría se trata de una mediación entre ser docente y un colega dentro de la Facultad. Reiteró que se trata de una luz con un valor, similar que el tutor 03:

Ya empiezan a tener un poco de confianza, entonces, por ejemplo, con chicos como este chavo yo le digo: Soy tu tutor, a lo mejor no soy tu amiga, pero estoy como un librito entre un docente en la Facultad de alguien que tienes ahí como parte de tu comunidad. Sí, soy como un tipo colega. Y entonces empieza a romper un poquito, es como una luz. Creo que por eso creo que es importante, porque un tutor no es profesor, ni alumno, ni amigo es algo aparte. Eso le da mucho valor. (E. 4, p. 50)

Para la tutora 05, el rol del tutor es complejo, por las tareas que implican su labor. Por un lado, la tutoría es una forma de escuchar y apoyar a los estudiantes, reconoce los límites de la labor:

Estás allí para escucharlos para mostrarles que hay otros caminos, para que no bajen la guardia. Pero no vas a tomar decisiones por ellos, ni tampoco vas a ejercer las funciones de un psicólogo; se nos ha dicho, cuando te enfrentes a un problema, a un problema que ya veas que es de mayor envergadura condúcelo

con los psicólogos. (E. 5, p. 11)

La tutora 04 caracteriza que la tutoría es un microcosmos en el que los estudiantes son libres con cierta autoridad en la relación tutor-tutorado.

Creo que es un microcosmos donde tú les das el espacio para hacer lo que ellos quieren hacer, pero sin que de veras sea el total libertinaje así sin control. Al final de cuentas como tutor te perciben como una autoridad. No tanto como un par y entre más sea la diferencia de edades (E. 4, p. 50)

La tutoría cobra importancia para ofrecer a los alumnos un programa que para la tutora 04 fue inexistente. Recalca que, si bien existía un programa de tutorías, era solo para los alumnos con excelencia académica. Reconoce que el programa de tutorías es valioso, lo considera una actividad comunitaria “Yo creo que hay cierto rango de alumnos que sí lo necesitan y les es muy valioso y muy importante el apoyo. Y pues eso es lo que a mí me motivó aparte tengo una personalidad muy comunitaria” (E. 4, p. 2). En ese sentido, describe que la tutoría implica una actividad que supera la academia “Significa mucho estar apoyando a los chicos y saber que de alguna manera tienen algo que no es meramente como tal, ha sido algo de materia o académico. Pero yo sí creo que es muy importante ofrecerlo para todos y que lo tomen quienes sientan que pueden sacar algo de ahí.” (E. 4, p. 2)

Acerca de la función de la tutoría, la tutora 05 advierte que es una actividad que funciona para todo tipo de estudiantes “Siento que la tutoría es una actividad muy importante que lo mismo les sirve a los chicos que van adelantados y que llegan con muchos recursos en todos los órdenes, lo mismo económicos que académicos, adjetivos, etcétera” (E. 5, p. 3). Bajo la misma perspectiva, caracteriza la tutoría. En sus palabras:

El papel de la tutoría es levantarles el ánimo, ubicarlos para decirles: “bueno, no es que estés perdido, pero esto te está diciendo que tienes que hacer un trabajo en ciertas áreas”. Y te digo que eso me pasó a mí nada más que tuve la suerte de que a mí me tocaron años escolares. Entonces, tú sabes que el proceso de adaptación a los estilos de las licenciaturas en general, no sé si en general. Pero en el caso de la Facultad de Química parece haber un abismo entre el trabajo del bachillerato

y el trabajo en la Facultad. (E. 5, p. 4)

La tutoría cumple con una función de acompañar el proceso de adaptación

tú sabes que el proceso de adaptación a los estilos de las licenciaturas en general, no sé si en general, pero en el caso de la Facultad de Química parece haber un abismo entre el trabajo del bachillerato y el trabajo en la Facultad desde la figura del profesor, la manera de estudiar, el trato al estudiante todo es muy diferente”. (E. 5, p. 4).

La tutora reitera que la tutoría es para apoyar la autoestima de los estudiantes, reconoce que su labor tiene un límite, no es el rol de los padres o terapeuta: “tutoría es apoyar en la autoestima, pero un apoyo, es un poco difícil explicarlo con palabras porque es un apoyo, digamos, tangencial porque no eres, no eres psicólogo y tampoco la mamá o el papá” (E. 5, p. 10).

B. El espacio de la tutoría

Como parte de la institución los sujetos construyen y apropian, como parte de su práctica, percepción y significantes. Desde la perspectiva de Hameline: “Se confiesa de *facto*, hombre en la institución y, haciendo coincidir su discurso con los otros signos instituidos, forma sistema con ellos en una lógica realista y sin engañar a su gente con un relleno del ideal” (Hameline, 1981, p. 87). Los tutores forman parte de una institución y, por lo tanto, su práctica corresponde a las configuraciones en la institución sobre la tutoría y la docencia. Para Brisson y Negrete la tutoría es una representación del poder. El estudio que propusieron centra la atención en reconocer que la práctica tutorial es un espacio de procesos de intercambio y subjetivación (Brisson y Negrete, 2018).

Los tutores manifiestan su experiencia frente a la institución. Hablan de su práctica y de sus percepciones acerca de la tutoría. Expresan una serie de características para referirse a la práctica tutorial como una actividad voluntaria. Trazan, en algunos casos, relatos sobre la formalización y estructura del programa de tutorías. Acerca de la formalización me refiero al proceder institucional para la tutoría. Con el fin de integrar las prácticas de acompañamiento

que los tutores expresan como actividad secundaria de la docencia. La Facultad de Química en 2006 formalizó e integró las tutorías de licenciatura para los alumnos de Nuevo Ingreso al Programa Institucional de Tutorías del Sistema Institucional de Tutorías de la UNAM.

Al ingreso de la generación 2006, bajo el contexto del cambio de planes y programas de estudio, se decidió asignar tutor por un semestre a cada estudiante de nuevo ingreso a la Facultad. La tutoría, asociada con otros programas como: las asesorías académicas, los talleres de matemáticas básicas, los exámenes extraordinarios intersemestrales y el aumento de las becas, ayudó a alcanzar importantes resultados en indicadores como: disminución de la reprobación, aumento de la regularidad, disminución del abandono en los primeros semestres. También se inició un servicio de atención psicológica especializada a estudiantes canalizados por los tutores. (FQ, 2017, p.1)

La formalización de la tutoría provee de acuerdo al marco universitario, un perfil del tutor y coordinador, objetivos, alcances y evaluación

Cada entidad académica a partir de los lineamientos del SIT, tendrá la responsabilidad de elaborar su Programa Institucional de Tutoría (PIT), entendiendo que éste se concretará en el Plan de Acción Tutorial (PAT), con los propósitos, criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de la tutoría por ciclo escolar y etapa formativa del estudiante. (UNAM, 2012, p. 4)

El tutor 01 refiere a su práctica como una acción voluntaria “si me hubieran invitado como tutor o no, yo iba a seguir siendo tutor guiando a los chicos” (E.1, p.8). Para el entrevistado la formalización del programa es estructura: “[como tutor] tienes que dar una estructura más institucional que también da mucha fortaleza y certeza a los chicos” (E.1, p.8). Caracteriza como un logro institucional que los alumnos respondan efectivamente a las tutorías. Reconoce que cada año es distinto y que implica un reto: “noto que año con año las generaciones que entran tienen cambios, entonces irse acoplando a estos cambios también es

un reto como tutor” (E.1, p.8). Describe su práctica tutorial en dos momentos. El primero, previo a la formalización del programa en la Facultad y el segundo, en el marco de la estructuración del programa: “El programa nació hace muchos años como voluntarios. Posteriormente, cuando se institucionalizó la entrada de ciertos profesores al tutorado ya nos dieron ciertas líneas de pauta de comportamiento”(E.1, p.2). Por otro lado, el tutor 02 dialoga acerca de sus primeras experiencias en la tutoría. Se refiere a la labor tutorial como “informal”.
Advierte que:

La primera (tutoría) fue muy estructurada. Porque fue recibir a los alumnos inscritos en el programa de tutoría, que son de primer ingreso, y explicarles de que era el programa, programar las citas todo este tipo de cosas. Una cosa que me importa mucho como tutor es el vínculo con el estudiante, que el estudiante sepa que hay alguien en la Facultad a quien se puede acercar para resolver algún asunto. (E. 2, p. 2)

En la trayectoria del tutor 02, la tutoría es una actividad centrada en los asuntos académicos: “como orientativa, al respecto de treparse a la vida académica de la Facultad” (E. 2, p. 2). Señala que la tutoría también: “es un proceso que cruza por las emociones. Tiene que ver con un proceso emocional que es cosa de construcción de conocimiento del interior del individuo y eso está cruzado por las emociones” (E. 2, p. 2). Es decir, para el tutor 02 la tutoría trasciende el nivel de la orientación académica para acompañar procesos emocionales que enfrentan los estudiantes, perspectiva que comparte con el tutor 03. Romo expone que la tutoría, como un primer escenario de práctica, está orientada al aprendizaje:

La propuesta de la ANUIES fue juzgada como actual, porque es acorde con el nuevo paradigma del siglo XXI, centrado en el aprendizaje del alumno, apoyado en la disponibilidad de herramientas para el aprendizaje continuo e independiente, en formas de organización académica más flexibles, esquemas abiertos y/o a distancia, nuevos modelos de interacción maestro/alumno, currículos menos recargados de horas clase y sistemas de estudio computarizados y redes virtuales. (Romo, 2004, p. 72)

El tutor 02 reconoce que el proceso de formalización del programa ofrece estructura para hacer tutoría, desde el espacio físico hasta las condiciones para abordar temas particulares. El asunto del espacio remite a una idea más profunda que las instalaciones o los recursos disponibles. Supone una serie de cambios en la planeación, programación y actualización de las tutorías en la institución. La tutoría formalizada implica estructura y condiciones para abordar a los estudiantes.

Las estructuras me han ayudado a ofrecer un espacio mejor y más estructurado porque antes no era institucionalizado; pues era en el pasillo saliendo de clase y era en los 5 minutos que dura la caminata al coche, o el estudiante también te puede dar antes de la siguiente clase. Como que no había condiciones para abordar algunos temas con más estructura, en ese sentido, creo que sí he ganado estructura y condiciones. (E. 2, p. 3)

En un tercer nivel de la formalización, los tutores 02 y 03 reconocen un planteamiento acerca de la tutoría informal y, por otro, las áreas de mejora del programa. Para el tutor 03, la formalización versa sobre el programa de formación para tutores (capacitación). Afirma que el programa de tutorías tiene áreas de oportunidad (“no decirles sus verdaderos nombres, que son debilidades”) (E. 3, p. 5). Para la formación de tutores, reconoce que una de ellas es la capacitación: “Antes el programa de tutorías no manejaba capacitaciones, era un: “¡pues eres maestro, eres tutor!”. [En la tutoría] No se abordaba la esfera humana, la esfera personal; se abordaba sólo la académica. Y el maestro era como de, ¡pues ve y busca becas! (E. 3, p. 5). Por último, recalca que en un primer momento del programa de tutorías la figura del tutor se encontraba desdibujada, reconoce que: “no había un perfil... literal, era, eres maestro, eres tutor, es tu obligación. Pero no había sensibilización... no había capacitación” (E. 3, p. 5).

Acerca de la capacitación, el tutor 02 expone que existe capacitación institucional sobre tutoría a través de un protocolo para la tutoría a nivel institucional; el PAT (Plan de Acción Tutorial) (E.2, p. 8). Plantea que los problemas de la tutoría son de los estudiantes y de los docentes. Del lado de los estudiantes: “a veces el protocolo no funciona como queremos porque a veces los estudiantes no van”(E.2, p. 8). Del lado de los académicos: “no ofrecen el

espacio que deben ofrecer”(E.2, p. 8). También, algunos docentes tienen protocolos propios: “Además de ese protocolo institucional establecido, protocolos propios y a veces los compartimos... con otros tutores y, por eso, es importante la capacitación tutorial” (E.2, p. 8).

La entrevistada 05 describe la formalización del programa de tutorías como una labor que se transformó y que orilló a la entrevistada a ser tutora, por su nombramiento dentro de la Facultad.

Bueno después ya el programa se formalizó; ya no era para unas cuantas personas sino ya era obligatorio para los profesores de carrera y nos daban una lista de tutorados con bastante información ¿no? De qué escuela vienen, en qué carrera están inscritos, cuál es su promedio y los resultados del examen de diagnóstico. Como la tutoría es obligatoria en el primer semestre, los alumnos reciben también el nombre del tutor y sus datos. Entonces, les dan información para que se conecten con el tutor, con la tutora. (E. 5, p. 13)

La categoría de formalización la manifiestan los tutores con sus experiencias dentro del programa, en relación al procedimiento de asignación de tutorados, áreas de oportunidad, establecimiento de un espacio y tiempo para la tutoría. Los tutores describen que la tutoría evolucionó como programa para superar el nivel informal en que los docentes ejercían una labor de acompañamiento sin una dirección institucional. Como lo describe el tutor 02; un espacio para atender a los alumnos y orientarlos.

Para mí es muy importante, como tutor, pensar en mi espacio de tutoría. No como un espacio constreñido a los estudiantes que me fueron asignados, sino un espacio abierto para otros estudiantes que sean mis estudiantes. Porque les doy clase me puedan ir y consultar, me puedan ir y preguntar. Que tengan ese espacio en donde hay alguien que los catcha. Tal vez con algunos estudiantes que me fueron asignados mi única relación fue firmar el documento al inicio y, si acaso, regresan a firmarlo. Pero eso también queda en parte del estudiante; hay que

asumir que son universitarios no es para perseguirlos.

Sobre lo informal, el tutor 02 describe que se trataba de conversaciones o preguntas de los alumnos después de clase en los pasillos

Las estructuras me han ayudado a ofrecer un espacio mejor y más estructurado porque antes no era institucionalizado: estaba en el pasillo saliendo de clase y era en los cinco minutos que dura la caminata al coche o el estudiante también te puede dar antes de la siguiente clase. (E. 2, p. 4)

Con la formalización se establece un espacio para el ejercicio tutorial, este espacio se remite al diseño e implementación de una estructura organizacional, asignación y capacitación en torno a la tutoría. El espacio, como el lugar en que la tutoría se manifiesta como un intercambio con la posibilidad de generar un vínculo “El espacio de tutoría es un espacio para ellos, ya sí se genera un vínculo pues eso depende de dos personas, por lo menos. No sólo del académico” .(E. 2, p. 4)

Para Ducoing, la tutoría como actividad formal dentro de los espacios escolares, cobra sentido con la posición de poder que representa

Es la institución, quien formaliza y legitima al tutor o al acompañante para desarrollar la tutoría o el acompañamiento, pero siempre con base en un marco (criterios, reglas, estatutos, normas) que ella define. Si bien es cierto que ambos, tutor y acompañante, despliegan sus funciones con base en una formación profesional explícita, el ejercicio de la tutoría reclama más puntualmente —como arriba se marcó— actividades relacionadas con la planeación, la programación, el desarrollo, el reporte y la evaluación, esto es, se inscribe en la esfera de lo técnico, de lo instrumental, de lo funcional. (Ducoing, 2015, p.75)

La institución cede poder a los sujetos que forman parte de ella. En la tutoría ese poder se cumple y posiciona a través del ejercicio tutorial como un establecimiento de la

institución. En los relatos de los tutores aparece la forma que tomó la tutoría a raíz de la conformación de un programa estructurado, dirigido con objetivos, intenciones y resultados.

C. El tutor como catalizador

Dos tutores exponen su percepción del tutor, qué hace y las formas de ser tutor. En primer lugar, el tutor 02 reconoce diferentes formas de ser tutor: “Hay colegas que son tutores porque cuando ellos eran estudiantes —o ellas eran estudiantes— no había nadie que les “echara un cable”, eso fue muy frustrante entonces” (E. 2, p.5). Denomina la labor del tutor como actividad que sirve de orientación: “quieren ser ese alguien que les echa un cable al estudiante que les diga cómo estudiar u organizar el tiempo, donde está la ventanilla, etcétera” (E. 2, p.5). En ese sentido, retrata el ejemplo que denomina: tutor de *cajita*, para aclarar que, desde su perspectiva, la labor se trata de un espacio de encuentro variable

No suelo ser un tutor de cajita. Es que hay procesos que les llamé de cajita, así como como los cereales de cajita, como los *hotcakes* de cajita de receta de “Usted le pone tanto, le echa tanto 2 huevos, lo bate y lo echa fuego”. Para mí el espacio de tutores, es un espacio de encuentro. Es un espacio en donde cabe siempre un grado de incertidumbre, permite la derivación hacia cosas que ni tenías esperadas. (E. 2, p.29)

Por otro lado, el tutor 03 manifiesta que la labor tutorial implica la capacidad del tutor para acompañar los procesos de los estudiantes. En palabras del tutor, una buena labor se manifiesta a través del impacto, retoma el ejemplo de reacción química de un catalizador para acelerar procesos: “Creo que tendría el rango, el parámetro sería el impacto que generes en la persona. Aquí en química hay un concepto que se llama catalizador” (E.3, p. 29). En la tutoría refiere un ejemplo de catalización con la orientación que ofreció a un estudiante para participar en las actividades de emprendimiento en la Facultad, lo sugirió desde primer semestre, el estudiante participó en sus sugerencias; la tutoría rebasa lo académico hacia lo administrativo

Un chico que vino se sentó conmigo [en] primer semestre me dice: “¿qué oportunidades hay aquí en la Facultad?” Se le explican todas porque él no sabe. Entonces, en mi tutoría, más allá de una tutoría académica, fue como base, una tutoría administrativa. No sé si el término sea correcto. Entonces, le dije: “puedes hacer esto, puedes hacer intercambios”. Entonces, me empieza a decir: “¿dónde lo hago y con quién?” para no hacer el cuento largo desde su primer semestre entró al *Bootcamp* [Programa de capacitación para estudiantes sobre innovación tecnológica y emprendimiento] No sé si ahí sí queda claro el ejemplo de catalización, o sea, el chico lo adelantamos a lo que él quería y ahorita ya está potencializando. A diferencia de a lo mejor no hubiera recibido esta orientación, no, no por mí una orientación en general, a lo mejor se entera del *Bootcamp* hasta noveno semestre. (E.3, p. 29)

Para el tutor 03, las características de un tutor corresponden a ser un guía “para mi tutor, es una guía” (E.3, p. 2). De la misma manera se refiere a la tutoría (no sólo en el plano académico) como una labor con los amigos o compañeros. La idea de tutoría para el tutor trasciende el margen escolar como una actividad no formalizada “En la vida eres un tutor, estás ahí con los amigos, con los compañeros, con los que haces ahí a veces de guía y demás, pero no está formalizado” (E.3, p. 2). Por último, el tutor 03 refiere que una fortaleza de la actividad. En sus palabras es “ser un tutor externo”. La labor de un tutor externo es visualizar la tutoría desde otra perspectiva que no es la académica *versus* un tutor interno.

Un tutor externo que de alguna manera complementa lo que un tutor interno podría llegar a ser, o sea, el tutor interno te dice, por decir algo, ¿no?: estas son las asignaturas que tienes que tomar y se limita a esto, es así. Un tutor externo, al menos es como me percibo en esta, en esta idea es como de un: ¡Ah, ok!, ¿ya sabes qué vas a hacer cuando tengas una hora libre? O sea, me salgo, digamos, de esa parte. (E.3, p. 29)

El asunto de tutor externo o interno refiere a la propia categorización que el tutor habla sobre su perfil. El externo es el tutor que tiene una profesión distinta a la formación

química, particularidad que el tutor reconoce como fortaleza. “Creo que una de mis fortalezas es no ser un tutor de la Facultad, o sea, no, no haber egresado de la Facultad sino ser un tutor externo” (E.3, p. 29). El tutor 03 relaciona los aspectos positivos de su labor tutorial con la ventaja de la profesión externa a la química. El tutor 03 enfatiza que la labor se trata de ser un guía. El tutor 02 retoma la noción de guía desde una perspectiva institucional que existe para apoyar las labores del tutor. Para el tutor 02 se trata de una actividad de orientación, reconoce que en la institución se han planteado directrices para orientar la labor tutorial.

Hicimos un documento más ambicioso, más estructurado con muchos más elementos de apoyo al tutor, en donde un tutor pudiera ejercer sus labores a distancia con las herramientas que están reflejadas en un primer manual de tutoría y en un plan de acción tutorial extendido, que supera la visión de tener que tener cuatro entrevistas obligatorias y lo que tratas en las entrevistas pues ya ahí quien sabe. Es una guía, no es una letra escrita en piedra. El tutor puede decidir trabajar con eso o si ve otras aristas, más necesarias para el estudiante, pues trabajar esas otras aristas. Vuelvo a decir que en el centro debe estar el estudiante. (E.2, p.10)

La caracterización del tutor 03 acerca de la tutoría como un elemento catalizador refiere a un proceso de impulso. De acuerdo a la RAE: “2. adj. Dicho de una persona o de una cosa: Que estimulan el desarrollo de un proceso” (RAE, 2022). Como actividad de ayuda resulta posible establecer una relación de la tutoría como proceso y efecto catalizador. El asunto que menciona el tutor 02 de “echar un cable” podría tratarse también de un proceso de catalización; un estímulo. Las ideas de los tutores coinciden en el planteamiento de un perfil del tutor, sobre lo que significa “echar un cable” o “catalizar”, de manera que los dos tutores perciben al perfil del tutor desde la ayuda. Por un lado, la expresión: “echar un cable” supone un dicho popular de auxiliar a alguien, mientras que la referencia de catalizador alude a una forma de acelerar una reacción química, una analogía de la labor tutorial, como actividad de apoyo.

La formalización parte de un carácter que consolida significados en la institución y en consecuencia en los sujetos que forman parte de ella. Las percepciones cobran sentido en tanto actores que generan significados. Si bien, esta categoría recalca que se trata del proceso

en que la tutoría se apropió de otros espacios y evolucionó de las charlas del pasillo a un programa establecido. Ser catalizador es una manera en que se manifiesta la tutoría formal, es decir, la posibilidad de evolucionar la tutoría permite al tutor catalizar los procesos de los estudiantes a través de una guía, orientación y acompañamiento (según los tutores). La catalización es el posible resultado de la formalización de la tutoría.

D. Estrategias de tutoría

El tutor 01 expone como primer estrategia el trabajo que el tutor implementa con los estudiantes ha permitido que a la larga “salgan adelante”. El tutor ha conformado una red de colaboración: “profesores y alumnos que pueden cazar a estos individuos en momentos críticos. Diario tengo una, dos o tres llamadas para poder atender cosas, y es trabajar en equipo y en conjunto desde un sentido estrictamente humano. El logro más grande es que te lo agradecen” (E.1, p.6). Califica como acierto que en la modalidad remota a raíz de la pandemia de 2020 la Facultad asignó al tutor un grupo de estudiantes del grupo en que el tutor impartía clase: “Un acierto que se tuvo es que fueras el tutor de alumnos del grupo del que tú estabas dando clases, porque no tienes que evaluar condiciones ajenas a su propio grupo, que es donde se están integrando” (E.1, p.6). Situación que le permitió reconocer las condiciones del grupo para facilitar la comunicación

Te facilita [como tutor] mucho el contacto con ellos ya sea que en la propia clase los citabas. A veces alumnos que no eran tutorados iban a la sesión para escuchar qué les decías a los demás hacíamos que las juntas que tuviéramos fueran muy plenas, abiertas y con toda la confianza del mundo. (E.1, p.6)

El tutor ha conformado una red de exalumnos, ha posibilitado vincular a los nuevos tutorados

Lo que más me ayudó es la red que ya tengo de hace 11 años con los ex alumnos de diferentes grupos, muchos ya están titulados, en doctorado, son empresarios. Los jóvenes, más nuevos, son de noveno y onceavo semestre forman una comunidad de apoyo y atención. Si yo no los puedo atender en el momento [a los tutorados], alguna chica, algún chico más avanzado o que hayan vivido cosas similares ya las habían resuelto, pero el logro es que ya son 11 años de comunidad que se ha dado con exalumnos. (E.1, p.7)

Las habilidades y conocimientos se manifiestan en la tutoría en tanto, el tutor reconoce que los estudiantes antes que nada son seres humanos con una historia “En la tutoría, básicamente de lo que se trata es hacerles ver que en primer lugar son humanos. Y que la historia que traigan es su historia, es valiosa si te la quieren platicar” (E.1, p.26). Refiere que, como humanos, existen errores y así como en el teatro entre los actores se salvan ante un error, los estudiantes también cometieron errores, pero podrán continuar. Desde el lado deportivo la estrategia para enfrentarse a los exámenes, por ejemplo:

En una obra de teatro, aunque alguien cometa un error que el otro lo salva para que haya continuidad en la obra. Cuando vas a hacer exámenes es como un combate de esgrima tienes que hacer estrategia, estar preparado, saber quién es el profesor, como hace sus exámenes, etc. (E.1, p.26)

Los elementos de enseñanza que recibió se manifiestan en su labor primeramente con el impacto negativo de las palabras examen y tarea; por otro lado, que las técnicas de estudio no son universales, sino que se adaptan a cada estudiante

Como estudiante me di cuenta que las palabras: estudiar, examen, tarea te generaban un desmadre y dije, voy a cambiarles el nombre, porque me generan mucho desorden. Entonces, en vez de decir examen decía: voy a hacer una confrontación de conocimientos. En vez de decir tarea: voy a hacer una actividad de aprendizaje. En vez de decir estudiar, voy a aprender. Se los transmitía y nos

damos cuenta que sí cambiar el lenguaje te ayuda muchísimo porque te quita cargas emocionales y trabas mentales. Entonces, hay cosas que yo repetía de las técnicas otras que yo iba inventando. Y otras que inventan los alumnos. Entonces, la técnica de estudio realmente no es universal, sino que la tienes que acoplar con parámetros normales y acoplarla a tus necesidades particulares. (E.1, p.30)

Propiamente en las sesiones de tutoría. Expone que una de sus estrategias es conversar con los estudiantes acerca de sus metas en la Facultad y se muestra como un apoyo para cumplirlas

Platicamos de cuáles son sus sueños en términos de por qué llegaron, qué quieren, que les gustaría hacer. Y de esos que te dicen que es su sueño decirles, evidentemente lo puedes lograr si lo puedes lograr y para eso estoy, para apoyarte en lo que yo pueda. (E.1, p.42)

Por otro lado, describe que forma equipos entre los tutorados para apoyarse entre sí, reconoce su labor como tutor para orientar a los estudiantes mientras están en la Facultad. Corresponde a su experiencia y trayectoria como estudiante

Hacemos un micro equipo de trabajo con los tutorados de tal forma que se conozcan entre ellos y las reglas son: todo con respeto, todo es incluyente, tu historia personal es tuya. Y yo estoy aquí para orientarte mientras estás aquí en la Facultad. (E.1, p.43)

El trabajo de tutoría que el tutor relata se trata de permitir y orientar estrategias de colaboración entre los tutorados de manera que propicia el intercambio entre los alumnos

Cuando les dejas el encargo sienten esta responsabilidad como cuando yo era alfabetizador. Que a lo mejor no soy tan bueno, pero ya les generaste una sensación de poder y de responsabilidad, para ayudar a los otros. Poco a poco lo

que han dado resultado es que van jalando a otros compañeros. (E.1, p.44)

Relata que en la tutoría con los estudiantes que los errores son parte de los procesos y que la ciencia se constituye a partir de la prueba-error con los estudiantes su propia experiencia como alumno de la Facultad y sus dificultades. Reitera la inevitabilidad de una tutoría humana

Después de que hablamos de esa parte humana les explico que la carrera, si bien tiene sus dificultades, hasta yo la terminé, les platico un poquito de mi historia. Les hablo un poquito de la ciencia y cómo se construye en términos de que son prueba y error. Lo más importante es que no van solos. Y como tutor tienes que tener la capacidad humana de tratarlos como humanos. (E.1, p.43)

El tutor organiza la tutoría en dos momentos a lo largo del semestre. Primeramente, las semanas de adaptación. Posteriormente, dudas de procedimientos y de las asignaturas, en este último compagina su labor con alumnos pares (estrategia expuesta en los párrafos anteriores) para la orientación de las asignaturas.

Las primeras 2-3 tutorías mientras se acoplan a la universidad. Yo sé que es más bien una plática de que se les bajen los nervios, de que están a nivel licenciatura. Que se están acoplando a un sistema nuevo que les va a golpear el sistema nuevo, por más que no quieran, les va a costar trabajo. Las primeras tres asesorías van por ahí. A partir de la cuarta ya es una cuestión de preocupación administrativa de procedimientos y de algunas cosas del conocimiento. Si ya es muy específico lo del conocimiento, busco a pares de ellos de tercero a quinto, sexto, noveno semestre para que los apoyen en términos de las materias específicas para que se sientan aún más anexados (E.1, p. 47)

Refiere que la población estudiantil permite crear núcleos de apoyo para situaciones específicas y poder orientar sus intereses, denomina un sistema de red por guía “Si tienes gente que ha reprobado muchas materias o gente que se cambió de carrera, por ejemplo. O

gente que no quiere ser empleado. Entonces, esa gran masa humana me ayuda a establecer sistemas de red por pares o sistemas de red por guía” (E.1, p. 48). El tutor llama a la tutoría como una red. Para el tutor combinar su experiencia docente con la tutoría le permite reconocer las necesidades y crear las redes de apoyo

Entonces haces una comunidad de tutoría que es mucho más fácil de manejar que el tener tutores todo el tiempo, porque luego no te da tiempo. Mezclas la docencia con la tutoría en función de los alumnos que tienes con experiencia y la tutoría, que tienes que dar en función de lo que detectes de cada grupito. Para mí la idea de ser docente y tutor al mismo tiempo es generar un sistema de red (E.1, p. 48)

Por otro lado, el tutor 02 al responder sobre las estrategias parte de su experiencia durante la pandemia, percibe que la tutoría fue mayormente efectiva antes de la pandemia, la tutoría fue complicada por el contacto y la comunicación a distancia “Mi percepción acerca de la tutoría en una pandemia, es que, a ver, percibí una mejor relación más cercana antes de la pandemia” (E. 2, p.11). En particular como tutor, remite a su práctica como difícil porque a los estudiantes les costó mantenerse en la tutoría “fue muy difícil contactar con mis tutorados no sólo por mi voluntad sino porque de verdad que les costaba mucho trabajo asistir y estar, los sentí abrumados” (E. 2, p.11). Reconoce que su labor docente se compaginó con las actividades de tutoría: “Me costó mucho más trabajo este semestre como tutor individual. Este año que terminó, mis tutorados eran mis alumnos. No sé cuánto de mi tutoría quedó cubierta con mi acción en la clase ante el grupo” (E. 2, p.11).

Da cuenta de dos circunstancias por las que los alumnos no se acercan a la tutoría de la misma forma que antes de la pandemia. “Hay dos razones principales. Estar físicamente en el lugar genera, entre otras cosas, identidad pero también la posibilidad de ir y de tener un espacio físico y no virtual” (E. 2, p.11). Lo anterior, provoca efectos en la conformación de la identidad en el alumno “La identidad que provoca estar en el espacio físico, también es un tema de identidad de asumirse como parte de una comunidad en su espacio físico que eso es algo que no pudimos hacer este semestre” (E. 2, p.11). El tutor organiza cursos de hábitos de estudio con apoyo de otro profesor. Asimismo, comparte con los estudiantes información

de interés común, en sus palabras:

Siempre les mando información, convocatorias de becas o seminarios, cosas que creo que les pueden interesar, herramientas para gestión del tiempo, cosas que creo que les pueden interesar. No pierdo el contacto o la presencia con ellos siempre les mando. Ya está en ellos si responden o no responden. Les organizó cursos, este viernes tenemos uno con A. R. sobre hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estrategias de estudio. (E. 2, p. 38)

Solicita a los estudiantes una organización semanal de todas sus actividades por cumplir fuera y dentro de la escuela con cada horario del día durante toda una semana, con el fin de reconocer en conjunto (tutor-tutorado) un proceso documentado de las horas de estudio, esparcimiento, etc.

Lo que hacemos es conforme vaya acercándose al final reestructurar los tiempos. Para darle lugar a cada cosa y que no te esté metiendo la pata porque según tú vas a dejar el celular para estudiar 24 horas, pero el celular te va a estar fregando que vas a poder estudiar porque no lo estás pelando. (E. 2, p. 38)

En las palabras del tutor 03 la actividad tutorial en la pandemia ha sido complicada por la nula posibilidad de percibir y conocer a los estudiantes “Fue complicado en general, adaptarnos en general no solo en término de tutorías, las clases, las dinámicas, las convivencias y demás, el sentirlos, el percibirlos, hasta la palabra, a lo mejor suena feo, pero hasta olerlos que de alguna manera” (E. 3, p. 9). Caracteriza que en la pandemia se perdió la percepción de los estudiantes por la forma en que se ejerce la tutoría a la distancia

Entonces, se perdió mucho, yo te puedo decir incluso que, si tú me preguntas, ahorita el nombre de mis cinco tutorados, a diferencia de los otros que les asocio un hombre con un rostro, una persona, pues se perdió por completo ¿no? Y si tú me dices cuáles son tus cinco tutorados, sí, te sé decir dos, es mucho. Y no porque no me interese, sino, simplemente, porque te digo, no es lo mismo darle en esos otros términos. (E. 3, p. 9)

El primer contacto del tutor con el tutorado es mediante correo electrónico, lo utiliza para dar una bienvenida al estudiante “El tutorado me contacta vía correo, agendamos un espacio. En el correo le doy una bienvenida a la institución y yo le hago saber que, pues bienvenido, con gusto de tenerlo, lo hago sentir aceptado.”(E. 3, p. 33). Posteriormente, conoce de manera particular a los alumnos, “Me interesa conocerlo o conocerla personalmente con estas condiciones actuales, por lo menos virtualmente. De manera individual, muchas veces con el objetivo de poder hacer un traje a la medida de lo que está buscando” (E. 3, p. 33). El encuentro uno a uno con los alumnos, genera lo que caracteriza como *rapport*, en tanto se trata de generar un ambiente seguro para el estudiante.

En el ejercicio individual nos citamos y una vez que llega genera un *rapport* ¿Qué es este *rapport*? Este ambiente en el que se sienta tranquilo, seguro confiado de poder platicar, de poder llevar a cabo una plática, aunque no es una entrevista propiamente, pero una plática me tomó unos minutos para preguntarle de dónde viene, cómo es su trayecto, si viene también de bachillerato, de qué bachillerato, cuando tenemos como un *click* de ahí me enganchó un poquito. (E. 3, p. 34)

El tutor menciona que después de la charla introductoria para conocer al estudiante, su formación profesional y, por lo tanto, las limitaciones que tiene:

Y eso me da pie a poder tener estos elementos, ahí es como ya lo ligo a las funciones administrativas de la Facultad, sí les dejó muy en claro que soy psicólogo, no soy químico. Mi papel como tutor no es venir y hacer las hojas de cálculo, vamos a hacer los cortes, ¿no? Sí, le dejé como eso. Y la verdad también, si tú llegas conmigo, y me dices: ayúdame con mi experimento, pues le voy a decir que, penosamente, no puedo (E. 3, p. 35)

Retoma los asuntos administrativos para orientar los intereses de los estudiantes: “Les hablo es con la parte emocional y la parte organización. Mi trabajo administrativo me permite un poquito más esa cercanía con ese tipo de eventos” (E. 3, p. 36). En una sesión de medio semestre el tutor relata que utiliza un ejercicio de planeación con los tutorados en el que solicita que organicen qué materias pueden pasar y cuáles no, con el fin de preparar una estrategia de exámenes

Manejo un ejercicio de selección, para conocer qué asignaturas pueden acreditar. Voy un poco en contra de la normalidad en donde muchos, cuando van reprobando, dicen: ¡Ay! pues entonces, ahora enfócate en eso. Yo más bien les digo, pues ya déjala, mejor enfócate en estas otras dos, pásalas y esas buscamos una asesoría. Van a venir exámenes finales, primera vuelta, segunda vuelta, van a estar en tales fechas tentativamente para que desde ahí tú ya, dejando libres las que ya pasaste, ahora te ocupes unas semanas antes de lo que no estás pasando. Recalco lo de los cursos o los talleres de física, química, matemáticas (E. 3, p. 37).

En una sesión en el final del semestre, el tutor señala que los temas de la sesión versan sobre las estrategias para el semestre siguiente y la inscripción de asignaturas

Les digo: ‘lo ideal es que no curses Física II si no pasaste Física I’, puede que te retrases un semestre, pero que más adelante ya encarrerado puedes recuperar el ritmo. Y si tratamos a veces de armar un poquito su horario para el siguiente semestre. (E. 3, p. 38)

La tutora 04 expone sus estrategias tutorales en varios sentidos. En primer lugar, por ser horizontal en el sentido de reconocer a los alumnos como iguales frente a ella

Intento que nos tratemos como iguales en el sentido de hablándonos de tu, sí los chicos lo permiten hablándonos incluso como colegas desde el hecho de tratar de que ellos me vean como una compañera, como, como el apoyo. (E. 4, p. 11)

Describe que la tutoría es formadora de una comunidad. “Para que ellos se sientan parte de una comunidad no tanto de estudiantes como tal, o sea porque el ambiente te hace” (E. 4, p. 11). Además, intenta llamarlos como lo que han decidido ser, a pesar de estar en formación; “que desde el principio les caiga en la cabeza que si ya estudian QFB (Química Farmacéutico Biológica), Q (Química) o QA (Química de Alimentos) es porque ya eres un ingeniero, estás en formación, pero ya decidiste ser un ingeniero, o ya decidiste ser un químico” (E. 4, p. 11). Más adelante, refuerza su posición de par frente a los tutorados:

Trato de darles como esa imagen de que soy el alma pululante que también tuvo esas cositas que ellos están teniendo en la Facultad para romper esa barrera y que tengan el acercamiento, aunque sea de último recurso. Ya cuando el amigo ya no estaba, ya cuando el estar en la biblioteca pensando un rato ya no me funciona ya cuando ya busqué al psicólogo y no pude sacar una cita luego luego. Entonces, ahí está el tutor, ¿no? intento hacer eso, por eso describiría, o sea, es como mi palabra, mi tutoría como ser un tanto informal en ese aspecto. (E. 4, p. 11)

Extiende el punto señalado arriba. La idea de formar comunidad entre los estudiantes para que se apoyen entre sí.

Me han tocado dos años que los chicos han hecho buena mancuerna y se han ayudado cuando empezaban a tener sus exámenes. Me pidieron que les encontrara un espacio para que estudiaran uno de ellos, se le facilitaba mucho las matemáticas y como que le dijeron: “¡ayúdanos a estudiar!”, dijo que sí. Entonces, yo les conseguí el espacio y nos veíamos por lo menos una vez antes de que iban a tener su temporada de exámenes. (E. 4, p. 13)

Otra estrategia que plantea la tutora es el espacio de tutoría, la búsqueda de un espacio “neutro” y de igualdad, en palabras de la tutora es una estrategia que le permite la oportunidad de un segundo contacto con el estudiante:

Tiene que ver el sentido de llegar y citarlos en un lugar de la Facultad neutro así. Así ellos caminan, salen de tu salón y nos vemos en las banquitas que están afuera de la cafetería. También salgo de mi ratonera, puedo ir contigo, estoy sentada en el cemento contigo abajo del arbolito, contigo y somos iguales. Veo que se relajan, se sientan, ya no abrazan mochila o cosas así, o sea, van, van como relajándose y creo que esos son puntos que ayudan a que te den la oportunidad, de por lo menos, presentarse una segunda vez. (E. 4, p. 13)

Parece que las dos primeras sesiones son de “anuncios parroquiales”, en sus palabras, “Me ha funcionado ver a los chicos la primera sesión individualmente y les doy todo el comercial de que vayan a sacar su seguro facultativo... todos esos anuncios parroquiales que les llaman” (E. 4, p. 12). Posteriormente, planifica sesiones grupales con los alumnos asignados a su tutoría para que se conozcan y sobre todo tengan en cuenta algo común. “La tercera sesión, yo les pido al menos dos, la hago en grupo. Intento que estén todos, los que son mis tutorados para que se conozcan. Para que vean que por lo menos tienen algo en común: que es su tutora” (E. 4, p. 12). La tutora relata que una de sus estrategias es invitar a estudiantes que fueron sus tutorados para intercambiar experiencias con los de la generación en turno

A veces les propongo [a los tutorados] invitar a sus compañeros, que han sido mis tutorados de otros años para que les expliquen, les digan cómo les ha ido en la Facultad, que les recomienden cosas así. Algunos se interesan, algunos no tanto, pero ha habido veces que no lo he podido hacer porque de plano no me contestan los de años más adelante o no pueden o lo que sea. En las reuniones con alumnos de otras generaciones, yo trato de ser, nada más, como la moderadora. (E. 4, p. 52)

Al hablar de sus estrategias la tutora menciona que el medio de comunicación que utiliza es el correo institucional, describe que en la experiencia con una generación anterior (2019) la orientó a comunicarse únicamente por las vías institucionales: “El año pasado fue

un relajo. Mi contacto es por correo electrónico, yo no les doy teléfono, ni *Whatsapp* ni nada de eso porque yo pongo estados personales para la gente con la que me llevo” (E. 4, p. 53). Por otro lado, comparte que utiliza la comunicación electrónica para enviar a los estudiantes información relevante y proponer un tipo de seguimiento particular durante el primer semestre.

Yo les mando correos con cualquier información, con cualquier excusa y siempre para preguntarles cómo van y recordarles que, si me avisan con tiempo, yo los puedo atender y les puedo dedicar mi tiempo. Lo hago todo el año, pero soy más insistente en el primer semestre (E. 4, p. 58).

Posteriormente, en el segundo semestre envía correos de acuerdo a las características del semestre como el periodo de inscripciones “En segundo semestre les mando correos, sobre todo tengo contacto en la temporada de lo que son los horarios y las inscripciones” (E. 4, p. 58). Reconoce que el contacto con los estudiantes se aleja cuando pasan al segundo semestre “Si no tuve mucho contacto en el primer semestre, los que sí el primer semestre desaparecieron el segundo pues mucho menos sé de ellos. Los que sí se presentaron, por lo menos, me contestan el correo, pero nunca me dicen: Oye, si vamos a vernos o algo así, ¿no?” (E. 4, p. 58).

La tutora documenta los aciertos en su práctica, lo que funciona mejor y su aplicación en las sesiones tutorales. A través de la plataforma institucional añade información de utilidad, pero pausó la actividad por una inconsistencia en el sistema de tutorías de la institución

Estoy en ensayo y error. Desde que me aceptaron en el programa de tutorías, estoy viendo qué me funciona y eso lo anoto. Lo pongo ahí para tenerlo presente antes de aplicarlo ya como base a las que siguen. Al principio, escribía más o menos lo que iba haciendo con ellos porque en la plataforma, tenía un espacio. Pero como no soy profesora a cada rato se bloqueaba el acceso, yo no podía ni subir qué sesiones tenía, ni siquiera sé si todavía se hace”. (E. 4, p. 57)

En otro sentido, la tutora 05 describe una estrategia de comunicación para entablar relación con los tutorados:

Generalmente, les escribo una carta dándoles la bienvenida a la Facultad de Química y haciéndoles notar que cada uno que entró a la Facultad, se quedaron diez, doce, trece alumnos que tenían ganas también de estudiar, pero no pudieron y no tuvieron las calificaciones. Algunos acudían muy contentos conmigo después esa felicitación por su logro y a otros como que no, no les importaba mayormente como que era algo que tenían que cumplir. Me pareció muy importante esto de poder apoyarlos en su crecimiento emocional. (E. 5, p. 13)

La tutora relata la forma en que son asignados los alumnos a la tutoría, esboza una breve comparación con la Facultad de Ingeniería

Uno se imagina que lo que conoce es igual en todos lados, por eso dicen que es muy importante viajar para darte cuenta de que no todos los tacos son de la misma manera. Yo creía que en todos lados la tutoría era un ejercicio individual de un tutor con un tutorado. Y al entrar en la Facultad de Ingeniería es totalmente diferente, tienen asignado el horario de tutoría que un tutor atiende a 25 alumnos simultáneamente. Y después de allí va sacando los que requieren atención personalizada. Nosotros lo hacíamos al revés, nos asignan un grupito de 6 o 5 estudiantes para tutoría y tú te comunicas con ellos o ellos o se comunica uno a uno. (E. 5, p. 35)

La tutora entrevista a los tutorados para conocerlos. Para ella, “Las entrevistas ahonda dónde te interesa saber ¿cuáles son sus antecedentes escolares? ¿Cuál es su ambiente familiar? ¿Dónde viven? ¿cuánto tiempo hace para trasladarse a Ciudad Universitaria? Sus hábitos de estudio, su organización del tiempo” (E. 5, p. 35). Por otro lado, relata que después de la entrevista concretan las reuniones uno a uno “Hay veces que conoces a un alumno, va la primera vez y luego hacemos un calendario el primer día de la reunión. Después les estoy

recordando: tenemos una cita para tal día, a veces no responden a veces sí” (E. 5, p. 35).

Describe su estrategia de comunicación y documentación de su labor:

Llevo una bitácora, llevo un calendario para saber y que no tiene traslape. Ocasionalmente, tengo que cambiar algo porque si ahorita yo defino una tutoría para marzo del año que entra, pues obvio que hay ponderables de aquí a marzo y a lo mejor a fines de febrero le tengo que decir que no voy a poder, pero sí llevo en general un calendario. Procuro tener a la mano el calendario de días no laborables. Y ahora el *Whatsapp* me ha ayudado muchísimo, porque es a través de esto que les puedo recordar. Porque antes todo era por correo electrónico y entonces era más latoso. Además, en el correo nunca se sabe si ya vio el mensaje, si no lo ha visto. En cambio, con el con el *Whatsapp* he tenido muy buena experiencia. (E. 5, p. 36)

Por último, la tutora 06 justifica que en el semestre agosto 2020, los tutorados se mantuvieron en las sesiones de tutoría gracias a la estructura que se consolidó a lo largo de las sesiones y como un espacio de respeto, “sabían que había una buena estructura que iba a ser respetada, que era tiempo efectivo donde platicamos, yo les aportaba cosas, eso pienso que eso es lo que fue el éxito de que tuviéramos estos resultados” (E. 6, p. 6). La tutora relata la primera sesión de tutoría, en la que se encarga de romper el hielo con los tutorados y comenzar una charla para conocer sus intereses, sensaciones, es un espacio que comparten para intercambiar conversación:

Llegamos, nos conectamos a nuestra sesión y empezamos a platicar para romper el hielo. Me gusta preguntarles individualmente, o sea, estamos todos en la sesión, pero de manera puntual e individual me gusta preguntarles, ¿Cómo están? ¿cómo estás? ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo van tus clases? ¿Qué has hecho? para romper el hielo y compartir. Tampoco les voy a comentar mi vida, mi problema, pero, por ejemplo, ahora que la última sesión de la semana pasada, pues preguntar ¿qué planes tienen? (E. 6, p. 37)

Posteriormente, justifica que conocer a los estudiantes le permite estructurar las sesiones de tutoría. Basa sus actividades en el Manual de Tutorías [documento institucional] y retoma las experiencias o dudas de los estudiantes

En la primera parte, nos sentamos, platicamos como cada uno de nosotros, cómo nos sentimos qué hemos hecho, qué ha pasado diferente y después bueno, pues ya algún tópico como bien está estructurado en el Manual que elaboraron. Voy tocando cada uno de los tópicos que están ahí, ¿no? Tal cual, o sea, para mí en estos últimos dos años ha sido una guía y importantísima, y pues yo he sido así como muy respetuosa de ella. (E. 6, p. 38)

Finalmente, narra que se trata de invitar a alumnos o exalumnos a compartir sus experiencias dentro y fuera de la escuela

Cada vez que puedo invito a alguien a que participe en la sesión de afuera, o sea, algún ex alumno, o compañero mío de la Facultad y que venga y que les cuente sus experiencias. Y después tenemos una parte donde platicamos con los profesores, o sea, sabes que no me siento bien con este profesor... hacer nada más que escucharlos. Porque al final no pasa nada más que eso, pero ellos se desahogan porque es el único lugar donde tienen para desahogarse. (E. 6, p. 37)

Los tutores revelan estrategias en común como la creación de una red colaborativa entre los tutorados en turno, los tutorados de otros semestres o profesores. Esta alianza la mencionan cuatro tutores, desde puntos de partida similares como apoyarse de los alumnos de generaciones más grandes y de manera diferenciada con el apoyo de otro profesor. Si bien, resulta una estrategia para fortalecer alianzas también representa una forma y medio para consolidar el intercambio de saberes entre los estudiantes. En otro sentido, dos tutores tienen presente una estrategia de apoyo para la preparación de exámenes, en la institución los exámenes forman parte de la evaluación constante a los estudiantes. La estrategia tiene que

ver con el apoyo que ofrecen los tutores a los alumnos para organizar y enfrentarse a los periodos de evaluación, es un asunto que no atraviesa por el resto de los tutores.

Acercas de la pandemia, los tutores expresan mayormente estrategias orientadas a su labor ante la emergencia sanitaria; hablaron de cómo utilizaron las estrategias consolidadas antes de la pandemia y, en casos puntuales, conversaron acerca de sus percepciones sobre la práctica tutorial vía remota. El tutor 02 y la tutora 04 mencionaron que para ellos resultó complicado migrar la tutoría a la virtualidad. Recalaron sus puntos de vista y las demandas que reconocen en sus estudiantes: el tutor 02 expuso de la crisis de identidad mientras que la tutora 04 resaltó los retos de comunicación que enfrentó. Los tutores plantean sus estrategias en pro de resolver los retos que enfrentan en la tutoría. El tutor 02 manifiesta el apoyo de otro profesor y de rutas concretas como ayudar a los estudiantes con la organización del tiempo y tareas. Por otro lado, la tutora 04 afirma que la tutoría es una actividad horizontal, neutra y formadora de comunidad; que parte de esos preceptos para caracterizar sus estrategias.

En ese sentido, sobre las tutorías vía remota, los tutores 03, 04 y 05 establecen relación directa de las estrategias a los medios de contacto. Reconocen que entablar y mantener conversación por los medios digitales como vía que implementaron para llevar a cabo la tutoría, como estrategia en tanto se trata de una elección del medio de comunicación más eficiente. Por ejemplo, el tutor 03 describe el uso del correo electrónico, de la misma forma la tutora 04. Utilizan los medios institucionales para comunicarse con los estudiantes. Mientras que la tutora 05 declara lo práctico que resulta el uso de mensajería instantánea (*WhatsApp*). Cada tutor, plantea cómo utiliza el medio de comunicación. Tiene relación directa con las necesidades de la tutoría a distancia. El resto de los tutores no conversaron propiamente de los medios de comunicación que utilizaron, solo enunciaron que están en contacto con los estudiantes.

Finalmente, los tutores coinciden que una estrategia de la tutoría está orientada en conocer a los estudiantes. Plantean un tiempo, sesión o charla para conocer los intereses de los tutorados. El tutor 01, solicita a los estudiantes que hablen acerca de sus metas y “sueños” desde un sentido aspiracional al estudiar en la Facultad. Asimismo, el tutor 03 afirma que establece contacto con los estudiantes para conocer su contexto particular. Mientras que la tutora 05 envía una carta de bienvenida a los tutorados con el fin de compartir que forman parte de una comunidad. Por último, la tutora 06 narra que dentro de las sesiones de tutoría

dirige un tiempo para conocer a los estudiantes y que se conozcan entre sí. El tema de conocer a los estudiantes es una estrategia central para dirigir las prácticas a las exigencias de los estudiantes; el programa de tutorías hace hincapié en diseñar una estrategia tutorial de acuerdo a lo que los alumnos demandan. De manera que la tutoría en la institución el tema de las estrategias si bien se sugieren en el Manual de Tutorías, corresponden a las elecciones particulares de los tutores.

Las sesiones son una propuesta de actividades, temas, secuencia y organización para llevar a cabo la sesión, no son reglamentarias. La recomendación es que como tutores las adapten a sus necesidades, intereses y perfil. Ninguna de estas es completamente de carácter obligatorio. La situación particular y necesidades de los tutorados les permitirá evaluar cómo y cuándo llevar a cabo las sesiones, les sugerimos llegar a un acuerdo claro y tener en cuenta las posibilidades de conexión de cada uno, para, entonces, definir lo que consideren la mejor opción. (Facultad de Química, 2020, p.6)

Reflexiones

Durante mi último semestre en la Maestría en Desarrollo Educativo mientras fui estudiante del seminario de temas selectos: Justicia y Educación, confronté algunas reflexiones que presento a continuación. Recuerdo una de las sesiones las palabras de Tere Negrete, profesora del seminario, “Las bases de la escolarización son esperanzas de fe en la humanidad. La fe de que los sujetos son educables y ese es un principio pedagógico” (Negrete, 2022). En ese momento, algunos hilos que dejé sueltos en la licenciatura se entrelazaron con la información en mi cabeza para este proyecto de investigación y momento de mi formación. Mi intención de y por acercarme a la pedagogía cobró sentido al escuchar la articulación de ideas que Tere nos compartía. Durante el Seminario comencé el proceso de cierre de algunas ideas que estuvieron en mi cabeza por más de dos años. Sin duda, comprender a la tutoría como práctica de la educación superior me llevó a reflexionar acerca de los objetivos de la pedagogía y de las formas desde las cuales estudia las prácticas sociales.

Una de las reflexiones que rondó mi cabeza fue de qué manera describo y hablo de los tutores, qué adjetivos, categorías o sobrenombres elegí para hablar de los entrevistados. Remito a la idea de tutor no solo como una categoría y noción sino como una forma de nominar las tareas que corresponden a la tutoría. Tutor es una denominación que utilizo para hablar de los sujetos, sin embargo, ¿Cómo estoy reconociendo o invalidando a los sujetos en mis categorías de investigación? Si bien, no es el punto llegar a una respuesta finita. Considero que una forma de invalidar a los sujetos es el hecho de dejar fuera a los tutores que no se encuentran en el marco institucional, que son docentes de la facultad y que ejercen tareas, acciones o actitudes asociadas a la tutoría ¿es una forma de invalidar la práctica? Ello me lleva a dimensionar que existe un tipo de tutoría “invisible”.

La noción de acompañamiento se caracteriza por directrices diversificadas. En la literatura se ha relacionado con diferentes “apellidos”: asesoría, tutoría, *coach*, mediación, mentoría, por mencionar algunas. En cada caso la idea de acompañamiento se organiza de manera diferenciada. La figura o rol de los docentes se ha transformado para atender las necesidades en educación superior, ello implica dimensionar la práctica docente desde sus funciones elementales para la transmisión y difusión del conocimiento además de las tareas consecuentes. La tutoría ha otorgado otras responsabilidades al docente, en particular por la

idea de la docencia relacionada a la tutoría. Para cada entidad, autor, programa y proyecto la idea de acompañamiento remite a percepciones distintas.

Sobre el asunto de acompañamiento, en la Facultad de Química existe un tipo de acompañamiento que ejercen los docentes sin necesariamente estar inscritos o ser considerados formalmente dentro del programa de tutorías. Como lo expresé en los capítulos y análisis, la docencia tiene a su cargo tareas diversificadas entre ellas la tutoría. La intención de un profesor por compartir una labor orientativa con los estudiantes, sin expresarlo como una tutoría por sí misma, representa una forma de acompañamiento que nadie evalúa, considera, investiga o se hace cargo. Visibilizo que como docentes nos hemos forrado de otras competencias y actitudes para acompañar a los estudiantes. Lo tenemos considerado dentro de nuestras prácticas y esa invisibilidad lo hace funcional ¿como es un efecto de la institución?

Entablar una conversación acerca de cómo este acompañamiento podría hacerse visible y cómo “gana” o “pierde” frente a esta posibilidad o incluso: ¿qué consecuencias tendría visibilizar la práctica? Retomo la característica que expuso una tutora: “soy como un alma pululante” (E.4, p.12) también el acompañamiento se manifiesta de esa manera. Esta idea me lleva a concluir que la docencia es una actividad profesional y una práctica dentro de la instituciones. En cada contexto escolar, con características específicas, la docencia se articula a diferentes vertientes, parecería que la docencia es un tronco del que emergen ramas de diferentes grosores, tamaños y siluetas traducidos en formas de acompañamiento. Y que en la Facultad de Química, específicamente en el contexto tutorial, la propia práctica la manifiestan los tutores desde escenarios particulares correspondientes a su experiencia, trayectoria e historia de vida.

Por otro lado, durante un año y medio me adentré en la práctica tutorial, incluso comencé a cuestionar si es una práctica o profesión. La experiencia frente a la investigación cualitativa me guió no solo a conocer y comprender variadas nociones de la docencia y el acompañamiento sino a cuestionarme sobre mi práctica como docente y tutora ¿qué hubiera respondido si hubiera sido entrevistada? En la investigación me detuve gran parte del tiempo para tratar de comprender desde donde viene el interés de los docentes por la tutoría y cómo vivieron o enfrentaron procesos de acompañamiento en sus trayectorias estudiantiles y profesionales. Asimismo, indagué acerca de las estrategias; los tutores expresaron los

cambios y circunstancias que tuvieron que enfrentar ante la educación remota. Si bien, no llegué a este proceso de formación imaginando que habría una pandemia que cambiaría algunos modos de la universidad, hubo un impacto en las prácticas y la tutoría no quedó fuera.

Una pregunta que constantemente escuché en los seminarios o charlas académicas durante mi formación en la MDE fue ¿cómo “afectó” la pandemia los proyectos de investigación? En varias ocasiones respondí lo mismo: me imposibilitó a realizar las entrevistas de forma presencial. Ahora que escribo estas líneas doy cuenta que un proceso investigativo no solo se trata de la estrategia metodológica o las formas de recolección y acercamiento a los datos, sino estar en el campo; en mi caso explorar, empaparme y observar de cerca a la tutoría del día a día atravesada por la cultura escolar. Me hizo falta esa experiencia. No podría omitir lo ya sabido en educación y pandemia, trajo efectos y justo detenerme a analizar la práctica desde los cambios que surgieron ante la educación remota me podría acercar a otras reflexiones. Sin embargo, decidí concentrar mi tiempo y recursos en los tutores y su práctica.

Me interesé por los procesos de acompañamiento con la idea y percepción de ayuda. Concibo a las tutorías en el contexto de la Facultad como una parte de lo escolar que recibe a los estudiantes y camina con ellos durante el primer año de universidad. A lo largo de las entrevistas, charlas y escritura me percaté que las tutorías, como ejercicio en voluntad de los académicos, devela percepciones sobre el cuidado y apoyo al otro ¿La tutoría ayuda a otros? Sin duda, se trata de una práctica que sobrepasa a una percepción de ayuda, se trata en toda la extensión de la palabra, de un proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes; y no solo impacta a los estudiantes, también a los tutores por enfrentarse a un encuentro con su práctica y experiencia en la docencia que se manifiesta en la tutoría. Como lo expresaron los tutores los significados de la práctica tienen estrecha relación con la posibilidad de ayudar y sostener a los estudiantes, algunos parten de sus propias experiencias de acompañamiento recibido en su paso como estudiantes de la Facultad para replicar esa práctica. Las tutorías como sostén son una especie de soporte que no necesariamente está ‘debajo’ de los estudiantes por si se caen, sino como un barandal del cuál los alumnos van subiendo tomados de la tutoría.

En estas líneas expresé la noción de acompañamiento encausada en la práctica tutorial. A lo largo de dos años fui parte de un proceso tutorial de acompañamiento en la maestría. Así que desde mi propia formación como maestrante retomo lo que denomina Ducoing (2015) acerca del acompañamiento: que se manifiesta de maneras diversas formas. En mi caso, recibí una tutoría académica que me cobijó y guió durante dos años. Al inicio de mi proceso de formación en el posgrado no comprendía del todo “en que me había metido”. Lo valioso para mi es que me dediqué a investigar un acompañamiento expresado en tutoría que yo también experimentaba a la par. Con sus matices y tonos diferenciados, pero en esencia con intenciones similares.

En junio 2022, empecé un cierre de maestría y no solo por la conclusión de los créditos sino como un momento introspectivo para valorar y reconocer lo que aprendí, conocí y cambié durante este tiempo. Recuerdo que en el Seminario de Tesis escribí semanalmente una bitácora de clases (Diario Académico) que incluían preguntas, sentimientos y una narrativa acerca de lo que sucedía en las clases. Mi primer diario fue desastroso, mis profesores me explicaban de qué se trataba y simplemente no lograba comprender la consigna. Mi única forma de entender lo que me pedían era seguir escribiendo. Abrir una nueva hoja cada semana, escribir, leerme, corregir y enviar el documento. Se convirtió en una rutina académica de la cual estoy infinitamente agradecida. El Diario Académico me ‘obligó’ a enfrentar mi miedo y poca práctica en la escritura académica, de verdad me comprometí cada semana para hacerlo mejor, no se si lo logré lo que sé es que ese trabajo (no solo mío) me trajo hasta aquí.

El Diario fue una experiencia de escritura que me reveló, como si tuviera vida propia, la posibilidad de conocerme, leerme y reflexionar sobre los autores y Seminarios a lo largo de mi formación en la Maestría en Desarrollo Educativo. Vi en cada párrafo y páginas, como pasaban las semanas, nueva información y reflexiones sacudían mi mente. En las primeras semanas frente a esta tarea asignada para cada sesión me preguntaba ¿cómo se elabora un diario académico? Ni siquiera tenía clara una respuesta, no supe qué hacer con “tanta libertad” para escribir. Acerca de la escritura académica, no podría omitir que este documento aún tiene puntos de perfección para enriquecer mis planteamientos. Sin embargo, a lo largo de hacer y deshacer líneas e ideas, comprendí que la narrativa permite observar y conocer las condiciones de voces que los sujetos tienen para la conformación de su trayectoria. La

experiencia del sujeto en el mundo “siempre se realiza en el presente, se enlaza al pasado y nos permite ver nuestros deseos del futuro” (Serrano, 2020).

El diario cumplió tres funciones en mi formación, en primer lugar una oportunidad para mejorar mis prácticas de escritura académica. Por otro lado, como una forma de procesar la información y nociones abordadas a lo largo de los semestres, finalmente (como sugerencia del profesor Ramos) rastrear mi interés por el objeto de estudio. En esta última, la labor fue demandante, fue una exploración esclarecedora, un ejercicio narrativo particular, para recuperar mi propia historia y encontrar significados. En conclusión escribir, sentir, corregir y leer cada semana el diario significó un acercamiento a mi propia historia, un paso significativo y confrontativo en mi formación de posgrado.

Este efecto es en gran parte por la lectura, disposición, corrección, sugerencias y palabras en el tiempo correcto de Noemí, Juan Mario y José Antonio. Gracias a su forma de acompañar conocí otra versión de la tutoría, me adentré un poco en la cultura académica de la universidad y por supuesto una forma de docencia vinculada a la tutoría que no he visto en otro lugar. Gran parte de mi interés puesto en los tutores de la FQ también lo vi reflejado en mi propia experiencia. Ser alumna de José Antonio y tutorada de Juan Mario fue una oportunidad para visibilizar las representaciones que sostengo en tanto la tutoría es una actividad derivada de la docencia. Para nada mi intención es un simple halago que podría hacer al acompañamiento recibido sino reconocer que su labor fue significativa para mí. Que su práctica docente, tutorial y de revisión superó a la academia. Cada sesión fue un espacio para guiarme positivamente. La tutoría salió muchas veces del aula (virtual) e impacto en mi vida, profesión e investigación. Valoro su labor de acompañamiento en la que las paredes de la escuela se desmoronaron cuando sus palabras, acciones o sugerencias resonaron fuera y para toda la vida. Gracias a los tres.

Otros escenarios para estudiar la tutoría

Si bien, el estudio de la tutoría en Educación Superior es un campo amplio. Se han investigado diversos contextos, escuelas y programas a nivel nacional. En el caso de la UNAM las exigencias o normativa institucional devela para las escuelas y facultades una forma de precisar los intercambios. Un orden de lo que implica la tutoría como forma de

acompañamiento. La Facultad de Química, a través del plan de acción tutorial, ha guiado sus lineamientos ante estas precisiones. La idea del Sistema Institucional de Tutoría ha conformado un sistema para los estudiantes. Ello produce un efecto sustancial: la práctica tutorial es resultado y se conforma a partir de la experiencia docente.

Las exigencias del siglo han modificado el perfil de la docencia y en consecuencia a la tutoría. Los cambios en el sistema de educación superior han configurado el papel de la tutoría desde su capacidad y experiencia docente. Por lo tanto, los efectos de esta perspectiva atraviesan la noción de la práctica para los tutores. ¿Hasta dónde llega la tutoría? La forma en que siguen unidas tutoría y docencia imposibilita a la tutoría para profesionalizarse. Exponer a la tutoría como actividad derivada de la docencia ha permitido el posicionamiento de la práctica para sacarla de su lado ‘invisible’ y así nombrar una de las actividades docentes. Y brindar, desde las políticas universitarias, una estrategia para el desarrollo que le permita a la institución, consolidar la práctica a nivel universitario en relación con el objetivo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de mejora en la calidad de los procesos formativos para el alumnado.

Entonces, ¿desde qué punto de partida lo haría nuevamente? La tutoría en la Facultad de Química se podría interpretar en otros escenarios. Si estuviera nuevamente frente a mi problema de investigación y bajo la consigna de emplear otras estrategias. Elegiría como parte del estudio a la población administrativa y estudiantil. Por población administrativa me refiero a los agentes que forman parte del programa desde sus perfiles del puesto o su actividad académica–administrativa en la facultad. Por otro lado, los estudiantes como portadores del acompañamiento y de la institución. Como he analizado, los significados también se producen porque los sujetos forman parte de una comunidad y que las ideas, valores o percepciones que aprenden dentro de ella se internalizan en la construcción de sus significantes.

En uno de los seminarios especializados de la línea a la que estuve adscrita: Prácticas Institucionales y Formación Docente. Escuché acerca de los grupos focales como estrategia metodológica. Consideraría la opción de crear grupos focales para escuchar y analizar las experiencias e historia de 12-15 tutores. No dudo que sea posible, si estuviera en primer semestre nuevamente con la experiencia que hoy tengo lo propondría a mi tutor. Ello me permitiría dedicar más tiempo a escuchar a los tutores. Asimismo, crear materiales para la

recolección de datos e información de manera sistematizada como los formularios de *Google*. Y enfrentarme a las entrevistas con otra experiencia, al menos sin los nervios de una primera vez como entrevistadora. En ese sentido, como retribución social diseñe una propuesta para la formación para la tutoría. A través del espacio e historias que las y los tutores compartieron en las entrevistas puedo dar cuenta que la formación tutorial puede ser una vía para la formalización y profesionalización de la tutoría en la Facultad de Química. En el Anexo 3 describo una propuesta para la inducción a la tutoría con la intención de atender a los académicos interesados en formar parte del programa de tutorías. Se trata de un taller de cuatro horas para introducir los temas generales que componen la tutoría, asimismo, diseñar una estrategia y plan de acción para ejecutar en la tutoría; con la finalidad que el tutor tome dirección y decisiones acerca de su labor.

Los tutores enfrentaron en la pandemia una serie de desafíos que trajo consigo la educación remota, por supuesto, relacionada con su actividad docente. Ello permitió a los tutores hablar de su práctica tutorial desde otra modalidad, expresar algunas de sus experiencias y estrategias a partir del momento educativo que enfrentaron en el tiempo de las entrevistas. En las entrevistas me acerqué a la transformación de las estrategias a otros espacios. Cómo las rutinas de la tutoría se mudaron de lugar y a su vez, cómo los tutores conciben sus experiencias ante la incertidumbre. Como lo expresé en el primer capítulo decidí indagar en los significados de la práctica con la plena intención de comprender las ‘razones’ que llevan a los docentes a convertirse en tutores, consideré que la pandemia era parte del contexto, pero no parecía determinante para la práctica. Reconozco los efectos, esfuerzo y problemáticas que encararon (y que vivimos todos ante el escenario de salud mundial), sin embargo, como lo expongo en el análisis la intención por involucrarse en la práctica tutorial supera las condiciones del contexto. Podría ser un tema de estudio acerca de los efectos y afectaciones, la puerta queda abierta.

Deseo que si algún tutor llega a esta tesis pueda reflexionar e identificar los motivos que lo llevan y mantienen en la tutoría. Mi discurso es también un reconocimiento a la práctica tutorial con la plena idea de visibilizarla en las instituciones y como una actividad con la capacidad de profesionalizarse, efecto que tomará un tiempo. Mi intención no se trata de promover la tutoría sino esclarecer que en educación superior la tutoría, al día de hoy, tiene y cumple con otras funciones que han superado las estrategias de rezago propuestas a

inicios del siglo. Los procesos de acompañamiento son una ventana de posibilidades para la formación de los estudiantes, la tutoría puede ser vista, comprendida y estudiada desde los tutores y no solo de los resultados que emanan los estudiantes para la titulación o conclusión de créditos. La tutoría tiene nuevas fronteras para ser investigada. Que esta sea una ventana para otros estudios.

Referencias

- Abreu, L. y De la Cruz, G. (2011). Competencias docentes para la tutoría en Educación Superior. Ponencia en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE. Consultado el 17 de noviembre, 2020 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0438.pdf
- Aburto-Arciniega, M., Aguilar, L., Aguirre, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez N., y Guevara-Guzmán, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), pp. 3-9.
- Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM. [Universidad Nacional Autónoma de México] 23 de mayo de 2013.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES. México
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, pp. 221-234
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391/47447>
- Arciniega, J. (2020). *Lesbomaternidad y escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Brisson, M., Negrete, T. (2018) El vínculo tutorial, un reto para la formación docente. *Educación, Formación e Investigación*. 4 (6), pp.7-23. Disponible: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/12950/45454575758736>> [Revisado 10 octubre, 2020].

- Castañeda, A. (2020). Clase Introducción al campo en la Maestría en Desarrollo Educativo. Ciudad de México: UPN
- Cervantes, J., Escoto, J. y Torres, Y. (2019). Diseño e implementación del PIT-ENSM 2014-2018. La práctica tutorial desde la voz de sus actores. Ponencia en *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero: COMIE. Consultado el 30 de noviembre, 2020 en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0146.pdf>
- Cruz, S., Ramírez, C. y Herrera, B. (2014). Experiencias de la tutoría en la UNAM: Avances y retos. IV Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Universidad de Antioquia. p. 1-8
- De la Garza, E. (2009) Hacia un concepto ampliado de trabajo. En: *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. México: CLACSO. pp 111-140.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) (2018). En *The SAGE Handbook of qualitative research, Fifth Edition* (pp. 1-35). California: SAGE.
- Domínguez, S. (2004). *La práctica docente en el taller de dibujo: discursos y acciones en la formación de profesionales de las artes plásticas*. Tesis Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ducoing, P. (2015). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En *Tutoría y mediación I* (pp. 57–80). UNAM.
- Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En Eisner, Elliot. *El ojo ilustrado*. (pp. 43-58) Paidós. <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/El%20ojo%20ilustrado.pdf>
- Facultad de Química. (FQ). (2017). Programa Institucional de Tutoría 2017-2018. Facultad de Química, UNAM.
- Facultad de Química. (FQ). (2019). Plan de Acción Tutorial 2019-2020. Facultad de Química, UNAM.
- Facultad de Química. (FQ). (2020). Manual de Tutorías 2020-2021. Facultad de Química, UNAM.
- Facultad de Química. (FQ) (2021). *La Facultad. Organización*. <https://quimica.unam.mx/la-facultad/organizacion/secretarias/>

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Capítulo 1. Fundamentos del programa; Capítulo 2. Analizando nuestra práctica docente. En: *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós. pp. 17-58 y pp. 59-174.
- Freixas, M. y Ramas, F. (2015). Un modelo de tutoría para la educación a distancia El caso de la UNAM. *Virtual Educa*, 14, 1-15. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4132/1/VE14.150.pdf>
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, 33(95) pp. 39-64
- García, S. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de educar*. (21) enero-junio pp. 31-56 Consultado el 30 de noviembre, 2020 en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/38937/31116163003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gibbs, G. (2012). Preparación de los datos. En *El análisis de datos cualitativos en Investigación Educativa* (pp. 33-55). Morata.
- González, T. (2003). Sociología fenomenológica y etnometodología. En Giner, S. *Teoría sociológica moderna* (pp.217-267). Ariel. España
- González, A. y Avelino, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, (pp. 57-68).
- Hameline, D. (1981). La intención de instruir y la ilusión instituyente. En *la instrucción una actividad intencionada*. Madrid: Narcea, pp. 81-99.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. En *Capital profesional*. Madrid: Morata, pp. 106-13.
- Hernández, S. (2018). *El campo de la educación artística en la maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa, Caracteres, aplicación y evaluación.. En: *Educación Vol. 49/50* (pp.83-95). Instituto de colaboración científica de Tübingen, R. F. Alemana.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, No 37, Vol.XIX, Julio-diciembre (pp.189-213). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09.pdf>

- Maya, G. y Gómez, F. (2018). ¿Qué significa ser tutor? En: Hernández, F. y Espinosa, M. (2018). *Aristas de la tutoría y la formación docente: discursos y prácticas*. Consejo de Transformación Educativa: México.
- Martínez, A., Laguna, J., García, M. C., Vazquez, M. I., y Rodríguez, R. (2005). *Perfil de competencias del tutor de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM.
- Murga, M. (2020). *El giro lingüístico*. Presentación en el curso Teoría Educativa en la Maestría en Desarrollo Educativo. Ciudad de México: UPN.
- Narro, J. (2011). *Programa de Trabajo para la UNAM 2011-2015*. UNAM
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 132-151.
- Negrete, T. (2022). *Metodologías de investigación*. Presentación en el curso Teoría Educativa en la Maestría en Desarrollo Educativo. Ciudad de México: UPN.
- Obaya, A. y Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), pp. 478-487
- Olvera, G. (2015). Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM. DGOSE-UNAM.
- Ortíz, P. (2015). *Institucionalización del currículum y resignificación de prácticas. El caso del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé*, 9 (1), pp. 23-41.
- Real Academia Española (RAE) 2021. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. En línea: <https://dle.rae.es> Consultado el 17 de febrero, 2022.
- Ramos, J. (2009). *Senderos de la ética. Administradores en acciones de ayuda*. (Tesis de doctorado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES. México
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. ANUIES. México
- Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) (2012). *Sistema Institucional de Tutoría*. UNAM. México

- Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) (2007). *Memoria UNAM, 2007*. UNAM. México
- Serrano, J. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto: análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. pp. 160-165. México:UPN
- Serrano, J. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso de la indagación. En *(Auto)biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação* (pp. 261-284). Salvador: EDUFBA.
- Serrano, J. A., Ramos, J. M, Martínez, M., Jiménez, M. (2017). Trayectorias biográficas: tradiciones y perspectivas. En Serrano, J. A., Ramos, J. M. (2017). *Trayectorias biográficas y prácticas de formación*. Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, año3, No. 3. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0513.pdf> f. México: COMIE.
- Serrano, J. (2020). Fundamentos Filosóficos. Clase Teoría Educativa. Maestría en Desarrollo Educativo, UPN.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2012). *Sistema Institucional de Tutorías* (pp. 10-20). Ciudad de México: UNAM. Disponible en: [http://tutorias.dgenp.unam.mx/txt/documento_base_sit\(2012\).pdf](http://tutorias.dgenp.unam.mx/txt/documento_base_sit(2012).pdf)
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). Introducción. Ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejada, J. y Arias, L. (2003). El significado de la tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de la Educación Superior*, 127(32). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf
- Upnmorelos. (s.f.) *La práctica docente como profesión* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VOapXXA3VTc&lc=Ugi0VR9g6ccx0ngCoAEC>
- Velasco, D. (2008). BOURDIEU: Una visión sintética de su teoría del sentido práctico: Resumen. Revisado en Junio de 2008.
- Vezub, L.F. (2005). Ejercer la docencia ¿Vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Revista Didac*. No. 46, 2005 (Ejemplar dedicado a: Desafíos para el profesorado del siglo XXI), pp. 4-9.
- Villegas, E., Vargas, Y., Paz, G., y Zermeño, M. (2019). Tutorías entre lo ideal y lo real: reflexiones a partir de la práctica docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(36), 1-12.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación (pp. 15 a 29) Paidós.

Entrevistado 1 (E.1)

Entrevistado 2 (E.2)

Entrevistado 3 (E.3)

Entrevistada 4 (E.4)

Entrevistada 5 (E.5)

Entrevistada 6 (E.6)

ANEXOS

Anexo 1. La entrevista

Las preguntas

El guión es el sustento para efectuar las entrevistas de manera concisa y ordenada. Las preguntas base de los ejes temáticos me han permitido retomar la conversación con el entrevistado y permitir la apertura a otros temas. Serrano sugiere explicitar al inicio de la entrevista un acuerdo claro para la exposición de ideas, por ejemplo: “El correlato de la consigna sería la atención flotante: *usted puede hablar libremente, y yo estaré atento a lo que diga.*” (Serrano, 2015, 278). Añadí la siguiente oración:

Plantearé algunos temas que me llaman la atención sobre el tema, pero en cualquier momento usted es libre de profundizar y decir todo lo que quiera.

Recuerdo que en las primeras entrevistas olvidé la consigna, sin embargo, a partir de la tercera la incluí en la versión final del guión para explicitar previo a las preguntas.

Para Serrano, los puntos de trabajo sobre la entrevista versan en ocho niveles, en este apartado establezco los que conciernen a las preguntas. La sugerencia del autor es partir de las preguntas base a las que denomina como: “preguntas centrales o las preguntas eje articulando tres componentes: el campo de conocimiento donde se inscribe el proyecto (lo que incluye aquí el reconocimiento de lo encontrado en la elaboración del estado de conocimiento)” (Serrano, 2015, p.279). En el primer guión que elaboré, las preguntas base no existían. Formulé una especie de banco de preguntas disponibles para probar cuál podría funcionar, en los guiones posteriores produje las preguntas de acuerdo a la constitución de ejes temáticos que formule en el seminario de tesis; lo añado en el siguiente recuadro:

Saludo.

La intención de la entrevista es comentar sobre su labor de tutor en la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la finalidad de obtener elementos clave para realizar un acercamiento a la construcción de significados en torno a la práctica

tutorial del proyecto de investigación denominado: Tutorías en Educación Superior, el caso de la Facultad de Química.

¿Cuánto tiempo ha sido tutor?

¿Recuerda cómo fue su primer tutoría?

¿Ha sido tutor de otra institución o programa?

¿Cómo describiría su labor tutorial en la Facultad de Química?

Podría compartirme:

¿qué significa para usted la tutoría?

¿qué significa para su trayectoria profesional ser tutor?

¿qué significado tiene para usted

¿Qué momentos han sido significativos en su trayectoria como tutor?

¿qué considera ha significado su práctica tutorial?

¿qué significa la práctica tutorial?

¿Cómo describiría su práctica como tutor?

En su trayectoria profesional, podríamos regresar al momento en que eligió o fue nombrado tutor, ¿cuáles fueron sus motivos? ¿De qué manera cambiaron esos motivos?

¿Cómo llegó a la academia de la Facultad de Química?

En su trayectoria, ¿cuáles fueron los momentos clave que lo orientaron a considerar ser tutor?

¿Cuál es su percepción sobre el programa de tutorías?

¿qué significado tiene ser tutor de la Facultad de Química?

Por otro lado, Serrano argumenta que las preguntas particulares se mueven en la entrevista a partir de la interacción con el entrevistado “las preguntas particulares surgen en la situación de entrevista, en la relación cara a cara. Se elaboran a partir de la cadena de significantes. En mucho la entrevista se justifica por lo que ellas dan de información” (Serrano, 2015, p.279).

Lo que Serrano denomina cadena de significantes ha sido, en mi experiencia, retomar lo que los entrevistados narran y comenzar una conversación más profunda sobre lo dicho. De la primera y segunda experiencia reformulé las preguntas a partir de ejes temáticos, con preguntas base que aperturan a particulares que añado en el siguiente recuadro:

Buenas tardes, soy Adriana Tapia estoy estudiando la MDE, estoy trabajando sobre una indagación que procura dar cuenta de los significados de los docentes en relación con la tutoría en educación superior, me voy a centrar en la Facultad de Química de la UNAM. Todo lo que usted diga en esta entrevista será utilizado solamente para propósitos académicos de la investigación. Planteare algunos temas que me llaman la atención sobre este asunto, pero en cualquier momento usted es libre de profundizar y decir todo lo que quiera.

Con la finalidad de contar con un registro puntual que me permita recuperar las ideas que usted plantee, le agradecería que me permitiera grabar la entrevista. Ello me permitirá no sólo hacer una transcripción sino también recurrir. Los ejes temáticos son: el significado de la tutoría, su trayectoria, su experiencia en FQ y el contexto del ejercicio tutorial, en esta entrevista me interesa profundizar sobre sus percepciones.

Ejes temáticos	Preguntas funcionales
Significado de la práctica	<p>¿Qué significa para usted ser tutor?</p> <p>¿Cuál es el sentido de ser tutor?</p> <p>¿Qué significa para su trayectoria profesional ser tutor?</p>
Trayectoria	<p>¿Cuáles son las razones que lo llevaron a elegir ser tutor?</p> <p>¿podría compartirme su experiencia en la tutoría?</p> <p>¿Por qué eligió ser tutor de FQ?</p> <p>¿Cuáles fueron los momentos clave que lo orientaron a considerar ser tutor?</p>

Tutoría en Facultad de Química (FQ)	-momentos institucionales- ¿cómo describiría la tutoría en FQ? ¿Cuáles fueron tus motivos para formalizar tu práctica? ¿Cuál es tu percepción sobre el programa de tutorías? ¿Cómo describiría su labor tutorial en la Facultad de Química? ¿Cuál es tu experiencia?
Contexto de la tutoría	¿De qué manera cambió la tutoría en el contexto de la emergencia sanitaria? ¿Qué diferencias observa de la tutoría antes y después de ser institucionalizada? Vínculo con el estudiante

¿Hay algo más que quiera agregar?

Procederé a la organización y sistematización de la información brindada en esta entrevista. En caso de que exista alguna duda o que requiera más información sobre algún asunto particular, posteriormente me pondría en contacto con usted para profundizar en ello.

Las preguntas en la primera fase de entrevistas fueron útiles para tener claros los ejes que me interesaba abordar en la entrevista, reconozco que el primer encuentro no pude profundizar en el diálogo, traté de apegarme lo más posible a los ejes temáticos, ello me imposibilitó generar nuevas, mejores y profundas preguntas. A lo largo de las semanas en el Seminario de Tesis añadí y corregí con las sugerencias que los profesores hicieron a mi propuesta de preguntas base para la segunda entrevista. Para ser honesta, me sentí nerviosa por enfrentarme nuevamente a la entrevista en profundidad, para mi ha sido una experiencia retadora. En la primera entrevista me concentré en las preguntas y perdí de vista la profundidad de las preguntas. Noemí (una compañera de la maestría) me ayudó a organizar los ejes y preguntas principales para guiar la conversación. Una sugerencia clave que me compartió el profesor Juan Mario fue personalizar cada entrevista para ello revisar la primera

entrevista de cada entrevistado y rastrear esos tópicos que no se profundizaron o hablaron en la primera entrevista. Trabajé con un guión base, que presenté en el siguiente cuadro, y profundicé de manera particular y articulada (a la primera entrevista) con cada entrevistado.

<p>Guión base</p> <p>Consigna inicial:</p> <p>Buenas tardes, es un gusto saludarle nuevamente. Como recordará, me encuentro en una labor de investigación acerca de las tutorías en educación superior, mi interés se remite en particular al caso de la Facultad de Química. La entrevista anterior me permitió exponer algunos temas generales sobre la actividad tutorial, sin embargo, para esta ocasión me interesa profundizar en cuatro ejes que reconozco como fundamentales: la trayectoria estudiantil y docente, la trayectoria de ingreso a la tutoría en la FQ y las estrategias tutoriales.</p> <p>Si no tiene inconveniente empezaré a grabar la sesión con el fin de trabajar a detalle con la información aquí expuesta. Le recuerdo que usted puede expresar todo lo que necesite, los datos serán utilizados con fines académicos.</p>	
Ejes temáticos	Preguntas base para orientar la conversación
1. Trayectoria escolar	<p>¿Reconoce en su trayectoria algún proceso de acompañamiento recibido (dentro o fuera de la escuela)?</p> <p>¿Cómo lo vivió? Podría describirlo.</p> <p>¿Cómo se reactualizan esas formas/lazos de acompañamiento?</p> <p>¿Reconoce en su trayectoria algún proceso de acompañamiento que usted haya dado (dentro o fuera de la escuela)?</p> <p>-¿a quién?</p> <p>-¿de qué manera?</p> <p>-¿Qué estrategia utilizó?</p> <p>-¿Qué lo impulsó?</p>

	-¿puso el juego algunos de los elementos de su experiencia de acompañamiento recibido?
1. Trayectoria docente	<p>¿Qué significa para usted ser docente?</p> <p>¿Cómo llegó a la docencia?</p> <p>-¿qué lo llevó a?/¿por qué decidió ser docente?</p> <p>¿Cuáles son sus estrategias?</p> <p>-¿Cómo organiza una clase?</p> <p>-estrategias/recursos/espacios/tiempos/planeación</p> <p>¿Cuál es su interacción con los estudiantes dentro y fuera del salón?</p>
1. Trayectoria de ingreso al programa	<p>¿Qué llevó a ser tutor y compaginar sus funciones docentes?</p> <p>-¿por qué?</p> <p>-¿a dónde se acercó?</p> <p>¿Cómo conoció el programa?</p> <p>¿Cuáles son las características de la tutoría?</p> <p>¿Cómo describiría su función?</p>
1. Estrategias	<p>¿Podría narrar una sesión de inicio a fin? (Contemplar/profundizar en estos tópicos)</p> <p>-dónde se lleva a cabo</p> <p>-qué materiales utiliza</p> <p>-cómo es la dinámica</p> <p>-tiempo</p> <p>-espacio</p> <p>-sesiones</p> <p>-criterios de organización</p> <p>-cuántos estudiantes atiende</p> <p>¿Documenta el proceso de su labor como tutor? (personal/institucionalmente)</p>

	-informes -grabaciones- -diarios -reportes...
--	--

Consideraciones generales:

1. Llevar la conversación a una narrativa del entrevistado que ponga en evidencia cómo se pone en juego su experiencia y formación docente. Retomar la conversación para detonar preguntas nuevas para profundizar.
2. Reconocer las generalidades que lo llevaron a la tutoría. Posteriormente, profundizar en su conocimiento y percepción del PIT para conocer qué saben y organizan del programa institucionalización.
3. Propiciar una descripción de la tutoría. En primer lugar, desde el PIT y en detalle de los elementos que componen su ejercicio. Narrativa que describe la tutoría, solicitar una descripción de las sesiones, la planeación o ejecución de la tutoría.
4. Profundizar en ejemplos de profesores, compañeros, amigos o formalmente una actividad de acompañamiento (tutoría, asesoría, consejería, etc).Retomar cómo se hacen visibles las experiencias del entrevistado, profundizar en los cómo y los ejemplos que remite.Narrar ejemplos de mi experiencia para remitir a los ejemplos del entrevistado. Rastrear de dónde vienen las ideas de hacer tutoría

Consigna final:

¿Le gustaría agregar algo más?

Muchas gracias. Procederé a la organización y sistematización de la información brindada en esta entrevista. En caso de que exista alguna duda o que requiera más información sobre algún asunto particular me pondría en contacto con usted para profundizar en ello.

Mi encuentro con los tutores

La selección de los tutores para entrevistar la organicé a través del coordinador del programa institucional de tutorías de la Facultad de Química. Me puse en contacto con él en marzo de 2021, le expuse mis necesidades e intereses de entrevistar a los tutores acerca de su práctica. El coordinador decidió que una forma de convocar a los tutores era mediante un correo, envié un mensaje a algunos tutores que, desde su perspectiva y desde la perspectiva en común, podían participar en mejor medida para la entrevista por el tiempo disponible y la experiencia frente a la tutoría. El coordinador envió un correo a 15 tutores, en el que exponía, la posibilidad e interés para la entrevista. Quienes estuvieran interesados podrían ponerse en contacto conmigo. A las horas y días, recibí los correos de los tutores que posteriormente entrevisté. Establecí contacto de manera particular con cada uno.

En un inicio me planteé la posibilidad de entrevistar a los 15 tutores con la idea de hacer un estudio “abarcativo”, sin embargo, conforme pasó el tiempo comprendí que la perspectiva cualitativa no se trata de cuántos sujetos participan en la entrevista sino, cómo justifican Taylor y Bogdan, en estas entrevistas cualitativas no hay un número específico de personas que se requiera para poder a trabajar con el material en el sentido de que la recopilación de información permita realizar un análisis “Las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 108). Decidí agendar y empezar con 7 entrevistas concreté una a una. En el siguiente apartado describo de manera breve cómo fue el intercambio con cada uno de los entrevistados. En la etapa de transcripción y codificación de la información decidí trabajar solo con seis entrevistas que en la categorización tenían elementos fundamentales para el análisis.

Me acerqué a los tutores mediante un correo particular en el que primero agradecí su interés por participar y posteriormente expuse mi interés sobre las tutorías, el proyecto de maestría y por supuesto los objetivos de la entrevista. Cómo justifican Taylor y Bogdan, no

es difícil conseguir las entrevistas iniciales, no en la medida en que los individuos del que se trate puedan introducirnos en sus agendas (Taylor y Bogdan, 1984). La mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas y así fue, hubo una conexión muy clara entre el coordinador, el tutor y yo. La nula experiencia que tenía frente a las entrevistas resultó incómodo y difícil hilar la conversación en la entrevista para crear nuevas preguntas, por fortuna, decidí cerrar las primeras entrevistas con una consigna preparando su disposición para una segunda entrevista, a lo cual todos los entrevistados accedieron para comunicarme con ellos y que me permitió con facilidad un segundo encuentro.

Resumen de primeras entrevistas

Entrevista 01

La entrevista se llevó a cabo vía conferencia, el 17 de febrero del 2021 con una duración de 32:41 minutos. Por elección particular, nos reunimos vía zoom antes de sus actividades docentes. Para establecer comunicación, primeramente, me comuniqué con el coordinador del programa de tutorías en la Facultad de Química. Ello me permitió contactar al entrevistado. Después, establecí comunicación con el entrevistado vía whatsapp, de acuerdo a su agenda, acordamos la reunión para la fecha mencionada. Cinco minutos antes de la hora de la entrevista, abrí la sesión de Zoom, espere unos minutos al entrevistado. A la hora exacta el entrevistado ingresó a la sala. Durante la entrevista, el entrevistado precisó con detalle sus experiencias como tutor, incluso antes de la formalización del programa. Hizo hincapié en su percepción de la tutoría humana, de la labor del tutor y el perfil del tutor más adecuado. Por momentos, el audio era inaudible, sin embargo, mantuvimos la secuencia de conversación e ideas. A la par de la entrevista hice anotaciones sobre los temas que el entrevistado abordó durante la conversación, recurrí a mis notas para generar nuevas preguntas de acuerdo al discurso.

Entrevista 02

La entrevista se llevó a cabo vía conferencia, el 17 de febrero del 2021 con una duración de 37:54 minutos. Me comuniqué directamente con el tutor vía whatsapp, acordamos la hora y fecha de reunión. Por elección particular, nos reunimos vía zoom en un horario entre sus

actividades del día. A la hora acordada, el entrevistado ingresó a la sala. Antes de iniciar la entrevista, el entrevistado notó y expresó que la red de internet era inestable, prefirió mantener la cámara apagada. A lo largo de la entrevista, el entrevistado reiteró su concepción de la tutoría como una actividad de justicia. Retomó su propia experiencia, como estudiante de la Facultad de Química, para compartir la razón por la que eligió ser tutor. Recurrí a mis notas para generar nuevas preguntas de acuerdo al discurso. Al cierre de la entrevista me percaté de temáticas que no se abordaron como profundizar en la noción de tutoría y su trayectoria como estudiante de la Facultad.

Entrevista 03

El martes 06 de abril, me puse en contacto con el coordinador del programa de tutorías, él me contactó con los posibles entrevistados. El entrevistado y yo nos pusimos de acuerdo vía *WhatsApp*, acordamos reunirnos el jueves 08 de abril 20:30 h.; dos horas antes de la reunión envié el enlace de Zoom para la videoconferencia. El jueves, diez minutos antes de la hora acordada inicié la sesión en la plataforma Zoom, utilizo la cuenta institucional de la UNAM para ello; esperé el acceso del entrevistado, así transcurrieron 40 minutos. Decidí cerrar la sesión. Una hora después el entrevistado se puso en contacto conmigo, me compartió que hubo un error en su agenda y olvidó la reunión. Al día siguiente, establecimos una nueva hora de reunión. A lo largo de la entrevista, el entrevistado mencionó la idea de la tutoría como un acompañamiento, mencionó que el perfil del tutor es fundamental para la ejecución del plan de acción tutorial. Hacia el cierre de la entrevista, noté que la pregunta del vínculo con el tutorado generó confusión, decidí modificar la consigna de la pregunta para evitar malentendidos.

Entrevista 04

La entrevista se llevó a cabo vía conferencia, el 12 de mayo del 2021 con una duración de 60:07 minutos. La entrevistada se unió a la sesión, nos presentamos brevemente y compartí de manera concreta la consigna previa a la grabación. Uno de los ejes principales que la entrevistada expuso, tiene relación con su propia trayectoria como estudiante de la Facultad de Química, las confrontaciones y puntos de vista que son parte de su formación, de sus experiencias como alumna es que guía la tutoría, define que la actividad tutorial implica

acompañar a los estudiantes y orientar de manera positiva su trayectoria dentro de la institución. La entrevistada describió cómo llegó al programa de tutorías y las razones por las cuales se ha mantenido. A lo largo de la entrevista me percaté que las preguntas abiertas, permiten una conversación con mayor fluidez y apertura.

Entrevista 05

La entrevista se llevó a cabo vía conferencia, el 05 de mayo del 2021 con una duración de 58:14 minutos. Previo al inicio de las preguntas, la entrevistada y yo nos presentamos de manera breve. Posteriormente, inicié con la consigna del guión y grabación y procedí con las preguntas. A lo largo de la entrevista, la entrevistada retomó la idea de que la tutoría es una actividad de mucho valor para la formación del estudiantado. Compartió una breve trayectoria de su paso como estudiante de la Facultad de Química, relató de los contrastes que observa de su historia contrario a las formas en que ahora se ejerce la docencia. En algunos momentos de la entrevista, me percaté que mi conexión era inestable, decidí grabar la voz mediante otro dispositivo en caso de alguna situación con la grabación vía zoom. La entrevistada, finalizó la entrevista con algunos comentarios en lo que recalcó su punto de vista de los temas abordados. Al día siguiente, recibí un correo electrónico por parte de la entrevistada en el que exponía un resumen de lo comentado en la sesión de entrevista.

Entrevista 06

La entrevista se llevó a cabo vía conferencia, el 12 de mayo del 2021 con una duración de 35:18 minutos. La entrevistada inició su narración acerca de su interés por la ingeniería, retomó que la parte humana siempre llamó su atención. Por otro lado, recuperó su experiencia como estudiante de la Facultad de Química, a lo largo de la entrevista puntualizó en algunos aspectos personales de su vida familiar y de interés por la química desde inicios del nivel secundario. Describió que la tutoría es un acompañamiento para los estudiantes de manera que no se resume a una orientación académica, sino que procura la tutoría desde una perspectiva integral que acompaña a lo largo de la formación del estudiante. La entrevistada y yo, hemos coincidido en algunos proyectos por parte de la Facultad. Lo anterior, es un aspecto fundamental para comprender la forma tan orgánica en que la conversación sucedió.

Finalmente, expresé con la entrevistada la posibilidad de una segunda entrevista, la entrevistada accedió sin mayor inconveniente.

Un segundo encuentro frente al tutor

En octubre de 2021 me dispuse a agendar las segundas entrevistas, escribí a dos primeros tutores mediante *WhatsApp*, en primer lugar, pregunté si podríamos coincidir para una segunda entrevista del asunto de las tutorías y su trayectoria como tutor. El entrevistado 2 confirmó que estaba en disposición, en breve compartió que podría el martes a las 9 de la mañana, accedí de inmediato, programé una reunión vía *Zoom* y envié al entrevistado los datos de acceso. Ese mismo día, agendé con el entrevistado 3, de la misma manera que el entrevistado 2 accedió sin inconveniente y cuadramos la sesión para el siguiente martes a las 11 am. Para ambos casos preparé el guión de entrevista, conforme lo que he trabajado en el seminario, revisé los ejes centrales y regresé a la primera entrevista (de los dos entrevistados) para retomar las preguntas establecidas previamente y la conversación generada.

El martes 19 de octubre inicié la sesión programada para el entrevistado 2 en *Zoom*. Espere 15 minutos al entrevistado, 9:15 accedió a la reunión. Nos saludamos, me asombró conocer el escenario detrás de su rostro, era su oficina un lugar muy conocido para mi memoria. Le pregunté irónicamente, porque sabía la respuesta, respondió entre risas que sí, estaba en su oficina. Le pregunté: ¿extrañas el gallinero? (Haciendo alusión a una referencia particular sobre su oficina que siempre se encuentra muy solicitada) Me respondió: Extraño a las gallinas. Reímos, hubo un corto silencio y aproveché para preguntarle si podía grabar la sesión. Accedió de inmediato. Entre la charla, pude notar que su red era inestable, me escuchaba segundos después, asumí que había un ligero retraso en la conexión. Lo tomé en cuenta a lo largo de la conversación para reconocer los silencios intencionales cuando terminaba una idea, cuando perdía unos segundos la conexión o cuando se quedaba pensando.

Inicié la grabación y la consigna inicial. Retomé aspectos que abordamos en la primera entrevista e iniciamos la conversación en torno a su trayectoria escolar como estudiante de la Facultad de Química, continuamos con la trayectoria profesional y justo antes de responder sobre este eje temático me pidió pausar la sesión, se retiró de su escritorio y dejé de observar su presencia. Pasaron unos minutos, volvió y continuamos con la conversación. El entrevistado compartió narraciones de su formación como docente y de las

estrategias en la tutoría. Manifestó que la actividad de acompañamiento que la tutoría representa no es una situación aislada en su formación e historia de vida, por el contrario se ha visibilizado en diversos momentos como estudiante acompañado y acompañante. Al finalizar la sesión, le pregunté acerca de la documentación de su labor. Reconoció que no elabora material de registro, compartió que para la actividad tutorial no le parece sustancial, destaca que la evaluación de los estudiantes como participantes del programa de tutorías provee de información valiosa acerca de la percepción de los estudiantes. Concluimos con un agradecimiento mutuo, detuvimos la grabación y nos quedamos charlando sobre el regreso a clases presenciales. Nos despedimos y cerré la sesión.

El mismo día, me reuní con el entrevistado 3. Un día anterior acordamos que la reunión iniciaría cuando él terminara otra sesión prevista, así que lo esperé después de las 11 de la mañana, mientras trabajaba en tareas de la maestría. Se comunicó conmigo y nos reunimos a las 11:45 am. Inicié la sesión, le permití acceder y nos saludamos. Noté que detrás de él había un escudo de la Facultad. Le pregunté si estaba en la Facultad, respondió que sí. Intercambiamos saludos y conversamos sobre el regreso a las instalaciones. Noté que el retraso del audio era de aproximadamente 4 seg. le sugerí apagar nuestras cámaras para estabilizar la conexión. Accedió. Le pregunté si podría grabar la sesión, sin inconveniente dijo que sí. Inicié la grabación. La primera pregunta fue sobre su trayectoria escolar y las formas de acompañamiento, reconoció dos que categorizó como escolares. La primera una asesoría privada para matemáticas en la preparatoria a la que denominó informal.

Por otro lado, denominó que su grupo de amigos en el mismo nivel de estudios – medio superior– intercambiaban información y asesorías entre ellos cuando alguno tenía dificultad sobre algún tema o asignatura. En el mismo eje temático, reconoce una forma de acompañamiento dado que caracterizó como informal, describió que fue una serie de estrategias y actividades para apoyar a una estudiante a aprobar exámenes de certificación. El entrevistado diferencia actividades de acompañamiento como formales e informales, en otro momento describe que un acompañamiento formal (en licenciatura) fue un profesor que enseña técnicas de aprendizaje y de estudio para que el grupo (entre ellos el entrevistado) replicarán esas estrategias con sus compañeros de clase. Continuamos en la conversación con su labor tutorial-docente-administrativa y cómo ha impactado sus experiencias de acompañamiento en su práctica tutorial. Describió que se trata de un cruce de experiencias

que guían a una tutoría efectiva. Para finalizar, solicite una narrativa de las sesiones de tutoría. Narró de manera concisa tres momentos de la tutoría, al inicio, a mitad de semestre y al final. Concluimos con el apartado del registro de la actividad tutorial, mencionó que formalmente no lo realiza, sin embargo, considera que es necesario un esquema organizativo para documentar con mayor provecho. Agradecí su tiempo, nos despedimos y cerré la sesión.

El miércoles 27 de octubre escribí vía *WhatsApp* a la entrevistada 06, pregunté la posibilidad de una segunda entrevista, accedió y coincidimos en un horario y fecha. El miércoles por la tarde, (día de la entrevista), envíe a través de la mensajería instantánea los datos de acceso a la plataforma *Zoom*. Cinco minutos antes de la hora programada inicié la reunión, sin embargo, la entrevistada no logró conectarse, solo pudimos intercambiar una breve videollamada a través de *WhatsApp*. En la videollamada le compartí de qué se trataba la entrevista y cuáles son los ejes de interés. La entrevistada remitió que su labor de tutorías ha sido gratificante, que su intención ha sido compartir con los tutorados que si bien, la Facultad es un terreno difícil, se puede salir adelante. Por otro lado, comenzó a platicar acerca de sus razones para estudiar química y cómo fue una elección mal vista para su familia. Terminamos la llamada porque tenía que ocuparse en otro asunto. Decidimos reprogramar. En los días posteriores, escribí nuevamente y me expresó que para ella ha sido difícil la interacción remota y el manejo de la computadora, le propuse realizar la entrevista vía *WhatsApp*, le pareció acertado y concretamos una nueva fecha y hora.

El mismo miércoles 27 de octubre, el entrevistado 01 se conectó a la hora acordada. Iniciamos la conversación saludándonos y platicando del clima de ese día, de manera concreta intercambiamos opiniones sobre el regreso a clases presenciales. Procedí a preguntar sobre la grabación, el entrevistado accedió. Iniciamos con la entrevista, en primer lugar, reconoció la labor de acompañantes que ejercieron amigos y profesores en su formación como ingeniero. Posteriormente, reconoció la injerencia del esgrima y la formación teatral para configurar la perspectiva humanística con la que trabaja y de disciplina, compartió la forma colaborativa con sus colegas en la universidad, denominó que fue una actividad sustancial en su trayectoria estudiantil. Por otro lado, narró su experiencia frente a actividades de enseñanza y alfabetización desde los doce años. Finalmente, refirió su labor como una actividad controversial, incluso desde la docencia, por los límites desde los que se han conformado la tutoría para el intercambio y contacto con los tutorados.

El lunes 01 de noviembre, me reuní con la tutora 05. Iniciamos la conversación, le compartí la consigna y comencé a grabar. En un primer momento, abordé el asunto de la trayectoria escolar la entrevistada reconoció el proceso de acompañamiento del asesor de grupo en secundaria, en su proceso de formación como estudiante de la FQ reconoce una labor de acompañamiento a través de asesorías sobre química general. Por otro lado, describe que su labor de tutoría y docencia son una forma de dar una mano a los estudiantes durante el primer año de adaptación. En su trayectoria estudiantil recuerda la labor de algunas profesoras y profesores que impactaron positivamente en su formación. Al final, comentó que las sesiones de tutoría son diversas y que los estudiantes no siempre son constantes con sus asistencias, sin embargo, ella se manifiesta en completa disposición para atender los asuntos tutoriales.

Anexo 2. Tabla general de categorías

Categoría/entrevistado	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
La labor tutorial		1, 3, 7-9	5, 26	10, 34, 35	13	
		5, 32	2, 8, 29			
		2, 4, 7, 9, 13, 30-31	2, 5, 12	2, 3, 6, 47-51	3, 5, 7, 8, 10, 15	4, 9, 10
Estrategias de tutoría	12, 16, 17, 29, 30-35	33, 34, 36, 38, 40, 41	33, 35-37, 39, 40	11, 13, 51-54, 57	11-13, 34, 36	8, 37, 42
		10, 11, 12	9, 11	15, 16	14	5,
Trayectorias relacionadas al acompañamiento	33, 34, 39	25, 27, 29			9	21-26
		5, 6	3	10, 34, 35	2, 9	3,
	17, 37, 38	18-20, 22, 23, 26	19, 21-25		25	16, 17
	2, 7, 8, 11, 19, 25-27	28	27, 29	4, 5, 35, 37, 38, 44, 46	17, 21, 23, 27, 31	2,
	2-5, 8-10	15-19, 31	14-16, 18	20, 25, 27-31, 39, 42, 43	6, 18-20, 22, 23, 24, 26, 28, 29	6, 7, 14, 18-20

En la Facultad de Química (FQ) la tutoría es una forma de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes de primer año con la intención de orientar de manera positiva el proceso de adaptación al entorno universitario y a las demandas académicas de la Facultad. En el Plan Institucional de Tutorías se establece que la capacitación y formación para los tutores es parte de las actividades que corresponden al programa, por ello en el documento presento una propuesta de diseño para el taller de inducción a las tutorías. En la Facultad y Programa de Tutorías la inmersión al programa se realiza a través de los manuales, documentos institucionales y con la asistencia a una reunión del claustro tutorial al inicio del semestre. El objetivo principal es brindar a los académicos interesados, en la tutoría, un primer acercamiento al proceso de formación tutorial. Asimismo, explicar y ejemplificar las labores de la tutoría, los procedimientos administrativos, los objetivos, tareas y responsabilidades. Finalmente, guiar a los participantes para crear un plan de acción tutorial ejecutable en su labor. Todo lo anterior en el contexto y necesidades actuales del programa.

La tutoría en la Facultad de Química

La tutoría en Facultad de Química es un proceso de acompañamiento para los estudiantes de primer año. En cada generación se asigna un tutor a un grupo de tutorados de manera automática y obligatoria. La tutoría se conforma como un espacio de comunicación, confianza, respeto y estructura de información para el intercambio entre el tutor y los tutorados. La tutoría pone en evidencia las necesidades de los estudiantes.

¿De qué se trata la tutoría?

La tutoría es un encuentro uno a uno (tutor-tutorado) o de forma grupal (tutor-grupo de tutorados), decisión que corresponde a la elección particular del tutor. Para el Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Química los objetivos son:

Nuevo Ingreso:

Favorecer la pronta adaptación del estudiante, a través del estímulo a su motivación y el fomento de una actitud favorable ante sus estudios. (Facultad de Química, 2017, p.3)

Becarios:

Coadyuvar para que los becarios retengan la beca y fortalezcan su formación personal y profesional. (Facultad de Química, 2017, p.3)

En el primer semestre la tutoría se compone de sesiones temáticas para abordar los asuntos de la administración y adaptación escolar. En el segundo semestre se trata de implementar estrategias de seguimiento y comunicación con los estudiantes. Lo anterior se refiere a mantener comunicación constante con el objetivo de ofrecer una red de seguimiento de información relevante de acontecimientos académicos, administrativos o valiosos de y para la comunidad estudiantil.

¿Qué actividades se realizan en la tutoría?

Primeramente, el tutor y tutorado establecen contacto y comunicación directa. El tutor debe realizar una entrevista inicial. Para ello el tutor puede hacer uso de los recursos tecnológicos (formulario de Google, correo electrónico, etc.) o tomar la primera sesión de tutoría para llevarla a cabo uno a uno con los estudiantes. Posteriormente, elegir una estrategia de tutoría: individual o grupal. Las sesiones tutorales a lo largo del semestre se componen de los temas y tiempos que el tutor elija y consensúe con los estudiantes; para ello, resulta imprescindible conocer las necesidades de los estudiantes. Hacia el cierre del semestre la tutoría consiste en

establecer actividades de retroalimentación con los estudiantes. Asimismo, plantear con los estudiantes una ruta de acción para el seguimiento del segundo semestre.

El Plan de Acción Tutorial implica la puesta en marcha de acciones y actividades que sostienen el programa de tutorías. El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un documento oficial institucional que se actualiza, si es necesario, en cada ciclo académico. En el PAT se establecen los lineamientos principales para el ejercicio de la tutoría según sea el caso. Es decir, en el documento se exponen las acciones para las modalidades en el programa: Nuevo Ingreso y Becarios. Independientemente de la modalidad los tutores son la figura elemental para la aplicación del programa. Los tutores son académicos de la Facultad que eligen formar parte del programa. A cada tutor la Coordinación de Asuntos Escolares de la Facultad (CAE) asigna un grupo de estudiantes de primer ingreso de forma sistemática anualmente. Los tutores cumplen con una función de acompañamiento. Dentro de la institución la tutoría es nombrada como un programa de apoyo para los estudiantes. El perfil del tutor es:

Nuevo ingreso:
El tutor deberá ser académico en una o más de las carreras de la Facultad de Química Formado para ejercer esa función. Eventualmente podrá haber personal administrativo con perfil afín. Con disposición e interés por desarrollarse en la atención personalizada a los estudiantes de reciente ingreso
Becarios:
El tutor deberá ser académico en la misma carrera de la Facultad de Química que el tutorado Formado para ejercer esa función
Con disposición e interés por desarrollarse en la atención personalizada a los estudiantes de semestres intermedios y/o finales de la carrera (Facultad de Química, 2017, p.4)

En el PAT se encuentra un apartado nombrado: ‘Otras consideraciones’. En el que se explicita la atención de los programas de capacitación para la tutoría: “A lo largo del semestre 2020-1 se programará al menos un curso de actualización para tutores sobre tópicos relevantes detectados en la Detección de Necesidades de Capacitación” (Facultad de Química, 2019, p.7). Romo (2011) argumenta que la tutoría es una actividad relacionada y

naciente desde la experiencia docente; la docencia es el sostén de la tutoría. Sin docente no hay tutoría:

En el caso de la docencia, es fundamental que cuando se hable de tutoría no se le disocie, en absoluto, de aquella función. De hecho, un tutor es, en primero y en último lugar, un profesor. Por eso se subraya que la tutoría es primordialmente una actividad docente –en el marco de un concepto integral de la educación– realizada en un espacio institucional en el que confluyen un conjunto de acciones y de coordinación con otros profesores, con otros tutores y con otros responsables del desarrollo del proceso educativo. Es, pues, una base insustituible para sostener la actividad tutorial en su conjunto. (Romo, 2011, p.66)

La autora expone que se trata de comprender a la docencia desde su función formativa e integral, además de la transmisión del conocimiento. La autora señala que en el contexto mexicano:

El predominio de una práctica docente tradicional impide la integración de la acción educativa con el proceso formativo del estudiante, por lo cual es indispensable promover, desde el propio terreno educativo, la transformación del actual modelo de docencia, de acuerdo con los nuevos retos. Entre ellos, desarrollar la capacidad de establecer relaciones humanas de calidad, alimentadas constantemente por el diálogo y la discusión respetuosa. (Romo, 2011, p.68)

En el entendido que la tutoría se configura desde su característica y esencia de la docencia. Romo sugiere, para la conformación del PAT, estrategias y acciones para posicionar un programa de tutorías acorde al contexto institucional.

Es indispensable afianzar una articulación funcional de apoyo a la acción tutorial soportada en diversas plataformas institucionales como la organización académico-administrativa de los programas de estudio, la cual hace posible la instrumentación del plan de estudios, así como a los programas de mejora del proceso educativo, tales como: becas, servicios de salud, apoyo psicológico, cursos para superar deficiencias formativas, entre otros. (Romo, 2011, p.100)

Para formar alianza de las áreas de la Facultad, en el caso de Química, implica conocer y hacer uso de las áreas de apoyo. Por lo anterior, es inevitable que los tutores que recién se adscriben al programa reciban formación pertinente para crear y sostener la red de apoyo que pretende el programa. De esa manera, encauzar su interés por la tutoría, compaginar su labor y experiencia docente en la tutoría. Si bien, los docentes de la Facultad de Química reciben formación, actualización y capacitación a través de las dependencias correspondientes y en el entendido que la tutoría es una actividad asumida y creada desde la docencia, es menester considerar la formación inicial para la tutoría. Sin dejar de lado que la docencia será una práctica relacionada a la tutoría. En las áreas de formación en la universidad existen cursos, talleres y programas para los docentes que podrían relacionarse a la actividad tutorial y traer “beneficios” en los encuentros tutoriales, sin embargo, en el caso de la FQ los procesos de inmersión e inducción a la tutoría no se encuentran establecidos en los documentos. En el siguiente apartado presento una propuesta de taller de inducción para la iniciación a la tutoría.

Propuesta de inducción a las tutorías

El proceso de selección de tutores se realiza institucionalmente a través de una convocatoria anual en la que se invita a los académicos a integrarse al programa de tutorías. Primeramente, mediante un formulario de recolección de datos. Posteriormente, el encargado del programa establece contacto con los interesados para capturar la información que los tutores proporcionaron y acordar una reunión con los interesados y los tutores en curso en el arranque del semestre con la intención de comunicar los lineamientos generales y procedimientos elementales. Asimismo, el encargado del programa envía los documentos base para el programa: Manual de tutorías y Manual de Teoría de la Organización, asimismo los documentos que provee la universidad: el protocolo para la atención de casos de violencia de género y las herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias. Mi propuesta es definir ‘qué pasa’ con los académicos que son “seleccionados”. En primer lugar, propongo y retomo del programa de tutorías el perfil del tutor. Como lo expuse anteriormente, el perfil del tutor específica que se trata de un académico con disposición e

interés, sin embargo, sugiero el uso de otros términos para caracterizar el perfil del tutor. Mi propuesta es la siguiente:

Un tutor de la Facultad de Química es un académico con el firme interés de apoyar y acompañar a los estudiantes de nuevo ingreso y becarios en los procesos de adaptación al entorno de la Facultad. Con una actitud de compromiso, respeto, disposición y atención para los estudiantes. El tutor es una figura que promueve actitudes de seguridad y bienestar integral entre la comunidad, sus pares y los estudiantes. En ese sentido, el tutor tiene a su cargo las siguientes tareas:

- Conocer los datos generales de los estudiantes: nombre completo, fecha de nacimiento, año de ingreso a la universidad, etc.
- Establecer comunicación directa con el tutorado
- Crear una red sólida para la interacción con el tutorado o grupo de tutorados
- Concretar al menos una sesión de tutoría por mes (ver Manual de Tutorías)
- Planificar sesiones de tutoría según convenga
- Acordar con los estudiantes horarios y tiempos para la tutoría
- Asistir a las reuniones del claustro tutorial al inicio y cierre de semestre
- Involucrarse en los cursos y talleres de formación para tutores
- Participar en las evaluaciones correspondientes en tiempo y forma

Procedimiento para la asignación de tutor-tutorado

Para la FQ el tutor una vez aceptado en el Programa de Tutorías, el tutor deberá completar los cursos de formación de la CUAED. Mi propuesta es que se incluya la participación en el taller introductorio a las tutorías (que añadido a continuación). Por otro lado, mantenerse pendiente en la segunda semana de clases en el semestre, de las asignaciones (La Coordinación de Asuntos Escolares asigna a las y los estudiantes a un tutor). El tutor consulta el listado de alumnos asignados y datos de contacto en el sitio web de la facultad: [Facultad de Química](#) - Académicos - escolares-listas calificaciones - listas - tutorados generación. El

siguiente paso es establecer contacto con los estudiantes, agendar una primera reunión y concretar la estrategia semestral de acompañamiento (Ver Manual de Tutorías).

Taller de inducción

A continuación, presento el diseño para el taller de inducción para los tutores. Dispone de los elementos generales y particulares de la tutoría en FQ. La sugerencia es impartirlo en el periodo intersemestral previo al arranque del semestre (Agosto-diciembre) con los tutores interesados en la formación y participación tutorial, con grupos de máximo 20 participantes. Y como antecedente, para los tutores de nuevo ingreso, al curso anual de formación para tutores enfocado en estrategias y hábitos de estudio, organización del tiempo y contención. Curso que se imparte en la institución, con su organización, objetivos y diseño particulares. En un primer momento, se encuentra la carta descriptiva de los momentos del taller que contiene la secuencia general, materiales y tiempo. En el siguiente apartado describo las actividades con la adaptación a la capacitación remota. En caso de que el taller deba realizarse de manera remota. Propongo el uso de la plataforma de videollamadas y videoconferencias *Zoom*, hasta ahora ha sido el medio de uso institucional de la universidad. La secuencia va de acuerdo al uso de la plataforma. Siempre se podrá adaptar a la plataforma o recurso más conveniente

Secretaría Académica de Docencia			
Coordinación de Asignaturas Sociohumanísticas			
Título: Inducción a la tutoría			Duración: 4 horas
Objetivos:	Conocer las funciones de la tutoría, el perfil del tutor y estrategias del programa. Comprender los lineamientos generales de la tutoría en la Facultad.		
Tema	Actividad	Recursos	Tiempo

1.Apertura	Presentación breve de los participantes e introducción al taller		20 minutos
2. Historia de la tutoría en la Universidad y en la Facultad de Química (FQ)	Presentación de un recorrido histórico y fundamentos de la creación del Sistema Institucional de Tutorías de la UNAM y el caso de la Facultad de Química.	Computadora Proyector Bocina Presentación versión digital	20 minutos
3. La tutoría en FQ	Descripción de los elementos principales que componen la tutoría: Programa Institucional de Tutorías (PIT), Plan de Acción Tutorial (PAT), perfil del tutor, procedimientos, coordinación encargada, líneas de reporte inmediato y canalización.	Computadora Proyector Bocina Presentación versión digital Banco de palabras	20 minutos
4. Funciones de la tutoría	Explicación de las actividades y tareas de la tutoría. Diseño de una sesión de tutoría	Computadora Proyector Bocina Presentación versión digital Material audiovisual Material impreso: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Manual de tutorías ➤ Manual de Teoría de la Organización 	1 hora
Descanso			20 minutos

5.Estrategias	Entrevista inicial Tipos de entrevistas Características de una entrevista tutorial (diagnóstica) Simulación de casos reales de un encuentro tutorial	Computadora Proyector Bocina Presentación versión digital Material impreso: ➤ Entrevista inicial ➤ Casos	1 hora
6. Cierre	Retomar los objetivos, tareas y estrategias del programa. Elaborar un plan tutorial Dudas Cierre de la sesión	Computadora Proyector Bocina Presentación versión digital Material impreso: ➤ Manual de tutorías ➤ Manual de Teoría de la Organización	20 minutos
Materiales	Recomendación de documentos institucionales y bibliográficos		10 minutos

Descripción de actividades

Actividad 1: Apertura.
Secuencia: Presentar a los miembros del equipo que dirigen el taller. Describir brevemente las

actividades de la sesión. Presentación de los participantes. Solicitar a todos los participantes que compartan su nombre, formación, rol dentro de la Facultad y por qué les interesa ser tutores.

Adaptación sesión remota

Solicitar a los participantes que se presenten a través del chat. Con su nombre, formación, rol dentro de la Facultad y a quienes de la reunión conocen.

Actividad 2: Historia de la tutoría en la universidad y Facultad.

Secuencia:

Presentar material previamente elaborado en el que se observe una línea del tiempo de los elementos y momentos clave para el surgimiento y consolidación de la tutoría en la Universidad y Facultad. Pedir a los participantes que interactúen con la información. Invitar a que lean, formulen preguntas o retomar sus conocimientos para la conversación.

Sesión remota: Presentar la información con la opción de compartir pantalla.

e interactuar a través del chat o las reacciones de emoticones.

Incorporar entrevistas a tutores para compartir su práctica y experiencias.

Sugerencias bibliográficas

Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría

Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 132-151.

González, A., Bañuelos, D. y Cabrera, B. (2017). La tutoría como eje relevante en la formación de los estudiantes. Ponencia en Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí: COMIE. Consultado el 30 de marzo de 2021. Recuperado de:

Adán, A. (2017) El impacto de la tutoría académica en el nivel superior. (Maestría). Benemerita Universidad Autónoma de Puebla.

González, A. (2014). Antecedentes y evolución histórica de la acción tutorial: Apuesta por una educación integral y de calidad. Ponencia del III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, España: CIMIE. Consultado el 30 de marzo de 2021. Recuperado de:

De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*. 1(157), pp. 189-209

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Actividad 3: La tutoría en FQ

Secuencia:

Solicitar a los participantes a través de una lluvia de ideas que respondan: ¿cómo se imaginan que es la tutoría en nuestra facultad? ¿Cuáles creen que serían los elementos principales de la tutoría? Retomar las respuestas para explicar cuáles son las características del Programa Institucional de Tutorías (PIT), Plan de Acción Tutorial (PAT), procedimientos, coordinación encargada, líneas de reporte inmediato y canalización.

Posteriormente, solicitar a los participantes que tomen de un banco de palabras (Anexo 1) las aptitudes que consideran que corresponden al perfil del tutor de la FQ. De manera individual diseñar con las palabras el perfil del tutor. Intercambiar entre los participantes sus palabras.

Intervenir con preguntas para la conversación:

¿por qué eligieron esa palabra?

¿Qué otra palabra utilizarían?

¿Por qué consideran que esas palabras definen el perfil del tutor?

¿qué cambiarían?

Después del intercambio de respuestas, compartir las características y tareas que corresponden al perfil del tutor.

Preguntar por dudas o comentarios de la actividad

Adaptaciones en sesión remota:

Pedir que abran su micrófono para participar y que algunos otros lo hagan en el chat.

Utilizar una diapositiva en la que puedan observar el banco de palabras y que las usen en el chat o habilitar la función de pizarra.

Actividad 4: Funciones de la tutoría

Secuencia:

Presentar los Manuales institucionales para la tutoría:

- Manual de tutorías
- Manual de Teoría de la Organización

Dividir al grupo en equipos. Solicitar que revisen de manera general el Manual de Tutorías. El facilitador explica la modalidad de las sesiones grupales (9 o 16 semanas). Solicitar que en equipos escojan una sesión, la que sea de mayor interés. La consigna será: que en equipos diseñen una sesión de tutoría, la intención será conocer qué actividades, estrategias o materiales utilizarían para llevar a cabo la sesión, asimismo, socializar y presentar sus respuestas con el grupo para intercambiar opiniones.

El facilitador modera preguntas para la conversación:

¿Por qué eligieron esa sesión?

¿Qué les pareció lo más complicado?

¿A qué retos creen que podrían enfrentarse?...

El facilitador expone las funciones, retos y temas que se abordan en la tutoría. Presenta los documentos institucionales como el formato de citas para la tutoría, los procedimientos de evaluación, el control de asistencia y el Manual de Teoría de la Organización.

Adaptaciones en sesión remota:

Solicitar a los participantes que abran su micrófono para participar.

Utilizar una diapositiva en la que puedan observar los formatos, documentos e información.

Dividir a los participantes en salas dentro de la sesión de *Zoom*

Actividad 5: Estrategias de tutoría

Secuencia:

Introducir el tema con los tipos de entrevista que existen. Identificar que la entrevista tutorial es con fines diagnósticos, exponer sus características. Presentar el formato de entrevista inicial, sus objetivos y las sugerencias de aplicación. Anexo 2. Moderar preguntas o comentarios de los participantes.

Simulación: Dividir en equipos a los participantes. Entregar las versiones de los casos para responder a las preguntas planteadas. Anexo 3

En plenaria compartir las soluciones

El moderador guía las participaciones y detona nuevas preguntas

Al final el moderador sugiere las estrategias y cómo responder ante situaciones particulares

Adaptaciones en sesión remota:

Solicitar a los participantes que abran su micrófono para participar.

Utilizar una diapositiva en la que puedan observar el formato de entrevista inicial, sus objetivos y las sugerencias de aplicación.

Dividir a los participantes en salas dentro de la sesión de *Zoom*

Presentar videos de tutores y estudiantes en el que expongan las estrategias que mejor les han funcionado.

Actividad 6: Cierre

Secuencia:

Solicitar a los participantes un resumen de lo visto en el taller.

Entregar Manual de Tutorías.

Proporcionar a los participantes hojas blancas para plasmar, con lo visto en el taller, un plan tutorial personal, con miras a su aplicación real. Dirigir una conversación para evidenciar dudas o sugerencias en el grupo. Apoyarse del Manual de Tutorías. Establecer un orden para que los participantes presenten de manera breve la idea general del plan de acción.

Atender las preguntas y comentarios de la sesión

Cierre de la sesión

*Actividades adicionales

Curso introductorio de tutorías que provee la CUAED para conocer las características y estrategias de la tutoría en la universidad. La plataforma guiará para registrarse, iniciar y completar el curso: <http://tutoria.cuaed.unam.mx/>

Asimismo, el curso está disponible en la plataforma Coursera: <https://www.coursera.org/learn/genero-igualdad> como una introducción a temas que nos acercan a comprender e impulsar acciones basadas en la inclusión y respeto. Desde el sitio web se puede completar el registro, evaluaciones y certificado (de ser el caso)

Referencias

- Facultad de Química. (FQ). (2017). *Programa Institucional de Tutoría 2017-2018*. Facultad de Química, UNAM.
- Facultad de Química. (FQ). (2019). *Plan de Acción Tutorial 2019-2020*. Facultad de Química, UNAM.

Romo, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES. México

Anexos

Anexo 1. Banco de palabras

Liderazgo	Creatividad	Impaciencia	Organización
Desconfianza	Respeto	Autonomía	Crecimiento
Cordialidad	Comunicación	Claridad	Puntualidad
Iniciativa	Flexibilidad	Proactividad	Competencia
Trabajo en equipo	Empatía	Seguridad	Honestidad
Responsabilidad	Colaboración	Curiosidad	Desorganización
Integridad	Análisis	Gestión del tiempo	Seriedad

Anexo 2. Entrevista inicial

Material bibliográfico sugerido para conocer las características de la entrevista y los tipos de entrevista:

- Serrano, J. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso de la indagación. En *(Auto)biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação* (pp. 261-284). Salvador: EDUFBA.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, (pp. 162-167) Universidad Nacional Autónoma de México: México.

En la entrevista: Saludar brevemente al estudiante. Explicitar que la información recopilada es de uso exclusivo para la planeación y ejecución de las sesiones tutoriales. Ninguna información recabada se utilizará para fines ajenos a la tutoría. Solicitar al estudiante su consentimiento para la entrevista y compartir que el objetivo es conocer elementos generales de la vida académica del estudiante para planificar las sesiones.

La indicación es aplicar la entrevista en la primera sesión de tutoría. Algunas recomendaciones:

- Establecer un horario para la primera sesión de tutoría
- Mantener una relación de respeto y escucha activa
- Mostrar una actitud empática ante las expresiones de los estudiantes
- Al finalizar la entrevista, expresar con los estudiantes las características del programa

La entrevista consiste en identificar las generalidades del contexto académico así como los intereses y necesidades del estudiante. Para ello puede utilizar preguntas abiertas, ejemplos:

Bachillerato

Estrategias de estudios en bachillerato

¿Qué asignaturas en bachillerato fueron las más sencillas y cuáles las más complicadas?

¿Desde cuándo y por qué te interesó la química?

¿Qué haces en tu tiempo libre?

Ingreso a la universidad

¿Por qué elegiste esa carrera?

¿Cómo ingresaste a la universidad? (Pase reglamentado o examen)

¿Cómo te sentiste en la primera semana de clases?

¿Cómo te imaginas que será tu vida en la universidad?

Te interesan las actividades extracurriculares, ¿cuáles?

¿Cómo crees que será tu rutina escolar?

¿Qué haces cuando te sientes estresado o estresada?

¿Por qué elegiste la Facultad de Química?

¿Cuánto tiempo requieres para llegar desde tu casa a la Facultad?

¿Cómo te preparas para un examen?

¿Cómo organizaste tus horarios de clases en la pandemia?

¿Qué cambió con el retorno a la presencialidad?

Al finalizar la entrevista. Expresar con el estudiante que la información le permitirá organizar las sesiones durante el semestre. En caso de la tutoría grupal para empatar los temas con los demás integrantes.

Anexo 3. Estudios de caso

Caso 1.

Fernanda es una alumna de 19 años. Ingresó a la universidad por examen, realizó el examen dos veces. Previo a su ingreso en la universidad estuvo dos años sin asistir a ningún programa formal de educación. Actualmente vive a dos horas y media de la Facultad. Tiene dos hermanos que estudian en Ciudad Universitaria y una tía que trabaja en la Facultad de Ingeniería. Es la primera mujer de su familia en estudiar una carrera profesional del área de ciencias biológicas. Su interés por la química lo recuerda desde la secundaria. Su principal objetivo profesional es trabajar en la investigación de nuevos materiales para la biotecnología. Le gustaría aprender a nadar o a jugar basquetbol. En la prepa aprendió francés y tiene un dominio del idioma bastante bueno, sin embargo, no domina el inglés. Estuvo dos años preparándose para el examen de ingreso así que se considera muy buena para organizar sus actividades del día, pero reconoce que le cuesta concentrarse para estudiar.

Caso 2.

Mario es un alumno de 17 años. Ingresó a la universidad por examen. Vive cerca de Ciudad Universitaria porque renta una habitación con otros compañeros. Su familia y lugar de procedencia es Ciudad del Carmen, así que hace unas semanas se mudó a CDMX. En la ciudad conoce a un tío lejano con el que establece poca comunicación. Le interesa trabajar en una compañía farmacéutica internacional. Considera que siempre ha aprendido por memorización y se describe como una persona desorganizada. No domina ninguna lengua extranjera. Le gusta hacer deporte, en la preparatoria jugó profesionalmente fútbol americano. Su mamá es Ingeniera Química así que desde infante se rodeó de la profesión y trabajo de su mamá.