

TUTORÍAS INTEGRADAS: UNA EXPERIENCIA EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Paulina Latapí Escalante
Itzel Arely Rodríguez Cancino
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

En el presente escrito partimos de la noción de que las tutorías, en todo programa educativo, constituyen una estrategia institucional con varios fines, entre los que destacan cuidar los indicadores de calidad, cumplir con los propósitos de una mediación centrada en los estudiantes, acorde con las pedagogías actuales, e instrumentar una forma de intervención de los docentes que, en sistemas como el Prodep, son sujetos de evaluación. Las tutorías, en particular en las licenciaturas en Historia, han sido tema de análisis y reflexión. De lo anterior se deriva exponer aquí nuestra experiencia en el trabajo conjunto de tres tipos de tutorías que, siguiendo la política institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro, se tienen en la licenciatura en Historia: individual, grupal y entre pares. Con base en las intervenciones realizadas del 2014 a la fecha, damos cuenta tanto de la metodología implementada, fincada en la metacognición, como de sus objetivos y resultados orientados hacia la formación integral. Se expone el diseño e implementación conjunta de las tutorías para la mejora educativa, contextualizada en las fortalezas y debilidades de los estudiantes, con criterios diferenciados según su avance en el plan de estudios. Se concluye que el trabajo integral de los tres tipos de tutorías fue innovador para el programa educativo, y trajo como consecuencia la potencialización de la actividad tutorial con mejoras sustanciales, tanto para los tutorados como para los tutores, dejando planteadas algunas interrogantes puntuales para un trabajo ulterior.

Antecedentes

La intención de exponer y compartir un caso de implementación del programa de tutorías en la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de

Querétaro responde a la misión que, en ese sentido, se impuso la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) desde sus primeros encuentros. No es ocioso recordar que éstos han sido en el 2003 y 2007 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; en el 2008, en la Universidad de Guadalajara; en el 2009, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; en el 2010, en la Universidad Autónoma de Yucatán; en el 2011, en la Universidad Autónoma de Baja California; en el 2012, en la Universidad Autónoma de Chiapas; en el 2013, en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo; y en el 2015, en la Universidad Autónoma de Guerrero. Con sus convocatorias, la RENALIHCA ha promovido el debate académico, abierto hacia el exterior, en torno a temas propios de las licenciaturas, entre los que se encuentran las tutorías (Latapí, 2015). Una revisión de las memorias disponibles de dichos encuentros arroja que ha habido análisis puntual de dichos programas por parte de la UDEG, la UAG, la UMSNH, y referencias a sus respectivas formas de implementación, fundamentalmente por parte de la UAS, la UNISON, la UAA, la UNACH, UASLP y la UABC, lo cual denota su relevancia en diversos programas de estudio (PE).

Detrás de estos análisis encontramos que sus exponentes están insertos en lo que ciertos autores han denominado una posición docente de «reflexión en la acción» (Schön, citado en Contreras, 1997, p. 78), lo que supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión emerge para poder ser analizada en relación con la situación en la que nos encontramos, y poder ser reconducida adecuadamente. Siguiendo a este autor, podemos entender la práctica de socializar las tutorías, con sus debilidades y fortalezas, como una conversación reflexiva con la situación, la cual, necesariamente, también es una conversación con el contexto social en el que está inserta. La práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado, no como objetivos terminales que deban conseguirse como producto de la acción, sino como criterios normativos que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional. Nuestro análisis pretende abonar en ese sentido.

Conviene señalar que el ejercicio de compartir las experiencias, en este caso sobre las tutorías, tiene como base la reflexión y comprensión no solo de los diferentes contextos de las universidades, sino de los propios alumnos.

Al respecto, es esclarecedora la postura de Díaz-Barriga y Hernández (2001), quienes sostienen que no es posible proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos, pero en otros no. Proponen como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y flexible, que se acompañe de una reflexión constante acerca de lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza. Esto, precisamente, puede alcanzarse por la vía de las tutorías grupales.

En cuanto se refiere a las tutorías entre pares, estos mismos autores argumentan sus posibles beneficios retomando, desde la perspectiva sociocultural, el constructo de zona de desarrollo próximo. Afirman que ese concepto vigotskiano puede servir para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno cuando trabaja de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente o tutor capacitado (Díaz-Barriga y Hernández, 2001), quien, a nuestro juicio, pudiese ser tanto el tutor grupal como el tutor de pares. Asimismo, retoman de Regoff (1984, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2001) cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada:

- Se proporciona al alumno un puente entre la información disponible (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
- Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
- Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
- Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/mentores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

El proceso reflexivo para la implementación

Cuando una de las autoras de este trabajo cumplía con sus obligaciones como tutora en el programa de tutorías individuales, un enfrentamiento con la realidad la obligó a modificar la manera de hacerlo, pues se le ensanchó la comprensión de la dimensión real que tenían las tutorías. El enfrentamiento con la realidad al que nos referimos fue una reunión de docentes de tiempo completo que organizó la Dirección de nuestra Facultad de Filosofía hacia el mes de junio del 2014. En ella, la Coordinación de Planeación nos expuso algunas láminas sobre nuestro PE que eran alarmantes: la retención y la eficiencia terminal constituían aspectos muy deficientes. La eficiencia terminal, en el 2011, había sido del 59.38 %; en el 2012, de 38.46 %; en el 2013, de 33.33 % y en el 2014, del 22.22 %; cuando se recomendaba una tasa de 65.7 %.¹

Si bien éramos conscientes de que el origen de estas variables tiene un carácter multifactorial, una de las autoras (Latapí) decidió poner manos a la obra para, desde las entrañas del propio programa, contribuir a subsanarlas. Fue entonces cuando preparó un programa de tutorías grupales para una generación en particular (la 2014-2018), a fin de acompañar a los estudiantes durante todo su proceso formativo, y con la intención muy concreta de conocer y comprender más y mejor sus dinámicas grupales, dado que el factor individual sí se había atendido anteriormente, e intentar prevenir lo que había venido ocurriendo en las generaciones anteriores. Es importante mencionar que esto lo llevó a cabo con el respaldo y motivación de la Coordinación de Tutorías de la Facultad. Fue así como se combinaron las tutorías individuales con las grupales. Conviene aclarar que algunos alumnos confluían en ambas modalidades, de manera tal que proporcionaban información valiosa para poder plantear y adecuar los instrumentos que se aplicaron.

Es importante asentar también que este acercamiento a la Coordinación de Tutorías aportó un fruto concreto, pues de septiembre a diciembre, la segunda de las autoras fue asignada, en su servicio social, para apoyar el programa de tutorías en la modalidad de tutora par. Ello resultó provechoso, pues fortaleció el trabajo, sobre todo el de las tutorías grupales, aportando en diversos sentidos, como se expondrá más adelante.

¹ Información brindada por la Coordinación de Planeación de Facultad de Filosofía, UAQ, abril de 2015.

Otras dos maneras en que los tres tipos de tutorías se fortalecieron fue con la asistencia voluntaria al Ier Encuentro de Investigación a la Tutoría Local por invitación de los organizadores (agosto de 2015), y con la conferencia que impartió la coordinadora general del programa de tutorías de la Universidad Autónoma de Querétaro, Patricia Carvajal (septiembre de 2015), de manera particular, a los docentes del Colegio de Historia a modo de actualización sobre la función tutorial individual.

Antes de exponer la implementación y desarrollo de los tres tipos de tutoría de manera engarzada, es conveniente sentar las bases externando nuestros constructos generales sobre las tutorías para particularizar en la visión del docente como tutor y de la alumna tutora de pares, pues tales constructos necesariamente permearon nuestra praxis. Coincidimos en que la tutoría universitaria ha adquirido un papel fundamental en el desarrollo personal y académico de la comunidad estudiantil, debido a las necesidades emergentes; brindando a los estudiantes nuevas formas y oportunidades de aprendizaje. El profesor-tutor se ha podido convertir en un guía para el estudiante, pudiendo forjar una mejor relación entre profesor y alumno.

Ahora bien, dentro de las instituciones educativas se sigue considerando el óptimo desempeño como una problemática que afecta directamente al estudiante, ya que en la mayoría de las ocasiones la institución no es capaz de dar respuesta a las problemáticas específicas de cada joven, pues generalmente no solo se trata de problemas personales, sino que forman parte de su propia circunstancia social. En ocasiones, la academia olvida que los jóvenes forman parte de un sistema en el que se llevan a cabo ciertas relaciones reproducidas entre actores o colectividades que se implementan como prácticas sociales regulares. Como menciona Cardozo-Ortiz (2011), algunos estudios han encontrado que paralelamente al proceso de aprendizaje individual, la comunidad de la clase construye un conocimiento valioso elaborando sus propios significados. De ello, precisamente, desprendemos el trasfondo de la necesidad de combinar la tutoría individual con la grupal.

En forma específica, reconocimos que era esencial centrarnos en lo que continuamente se señala en toda práctica educativa como «aprender a aprender», entendiendo dicha práctica no solamente en los aspectos propiamente académicos, sino también en los personales: aprender a desarrollarse y hacerse cargo de sí mismo en relación con los demás. Ello resulta básico en la etapa en

la que se encuentran nuestros jóvenes universitarios. Por ello, es importante recordar que el concepto no es nuevo, pues desde hace ya más de dos décadas, con el documento *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, la UNESCO hizo hincapié en la necesidad de educar en saberes útiles para la vida. Uno de ellos, aprender a aprender, ha sido fuertemente retomado por los programas de tutorías en diversas partes del mundo; aunque, a nuestro modo de ver, lo que ha primado en estos programas son los aspectos de aprendizaje para su desarrollo profesional que, aunque útiles y comprensibles, no son del todo completos para los desafíos que la vida les presentará.

En su formación, el estudiante requiere desarrollar un estilo de aprendizaje que lo motive para construir el conocimiento para su futuro, interpretar de manera significativa el mundo que le rodea y poder intervenir en la solución de los retos que el mundo actual les presenta. Para ello, no solo tienen que «aprender a aprender» para seguir construyendo conocimientos y desarrollar habilidades con tintes muchas veces individualistas, sino que resulta «vital» aprender a vivir en colectivo, a ser solidarios, a ir todos juntos. Ya que, como diría el poeta León Felipe: «No es lo que importa llegar solo y a tiempo, sino llegar con todos y a tiempo». Es en este punto en el que las ciencias sociales y las humanidades debemos ser coherentes entre nuestras condiciones y exigencias prácticas y nuestra visión real como formadoras. En ese punto, precisamente, identificamos que más intervino la tutoría entre pares. Por ello, conviene reparar en la concepción que sobre este tipo de tutoría tuvo la alumna que desempeñó este papel. Inicialmente fue muy importante centrarnos en el objetivo principal de la tutoría entre pares dentro del programa institucional de la UAQ:

Promover la atención de los estudiantes de semestres iniciales y subsecuentes a través de la inducción, asesoría, orientación, información y apoyo que les brinden alumnos de alto rendimiento académico y que cursen semestres avanzados, para favorecer su integración a la casa universitaria, su proceso de aprendizaje y trayectoria escolar (UAQ, Dirección de desarrollo académico, 2016).

Teniendo este objetivo en mente, encontramos que varios autores coinciden en que la tutoría entre pares nace, dentro de las instituciones de educación superior, como respuesta a las necesidades y problemáticas de los estudiantes, y que consiste básicamente en un tipo de mediación que posibilita el acercamiento entre los alumnos de los últimos grados de preparación con

los que están iniciando su proceso universitario, dejando de lado las diferencias de edad que existen en el ejercicio de las tutorías maestro-alumno; tal mediación promueve actividades colaborativas entre compañeros, dirigidas a mejorar el resultado académico. Al fomentar esta colaboración entre pares, se crean herramientas de aprendizaje que permiten al tutorado ejercer un mejor papel académico, descubriendo hábitos inadecuados y deficientes vinculados a sus aprendizajes, los cuales están asociados, en ocasiones, a situaciones familiares, económicas y sociales que, en una relación lateral, es más fácil reconocer y trabajar para su sustitución por hábitos eficientes. Así, el tutor par se suma a ser parte de los entornos ricos que la universidad debe favorecer:

El papel del profesorado universitario, y de la universidad en general, no es tanto el de instruir como el de generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes a través de procesos que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo (Durán y Huerta, 2008).

El tutor par, entonces, puede bien ser un mediador entre los conflictos académicos, y, en ciertas ocasiones personales, por su identificación con los tutorados, también puede favorecer la comunicación con los profesores, ya sean o no tutores, de tal suerte que se integra la función tutorial primaria, es decir, la individual, a la mediación colectiva.

Metodología y resultados

En el centro de la mediación que aquí se expone subyace una toma de postura frente a los diferentes enfoques que puede tener el trabajo tutorial. Aquí se consideró una habilidad cognitiva esencial que ha probado ser clave para la mejora de la calidad de todo el proceso formativo. Para ello se tomó el modelo de metacompreensión de Ann Brown, presentado por Monroy y Gómez (2009), quienes dan cuenta de que se requieren cuatro componentes interactuantes: individualización para la comprensión; explicitación de las finalidades; estrategias analíticas; y conciencia de la propia motivación. Con base en este modelo, fueron desarrollados, aplicados e interpretados varios cuestionarios que se emplearon en la tutoría grupal y en conjunción con la tutoría entre pares. Para esto también fue de enorme ayuda la *Guía práctica para la tutoría grupal* de Peñaflor (2003). Su planteamiento en torno a la importancia de contemplar las tutorías en su «dimensión afectiva y emocional», y en

cuanto a la complementariedad de la tutoría individual con la grupal, resultaron muy buenas directrices para nuestro trabajo. Vayamos a la descripción de los instrumentos y su aplicación.

Los cuestionarios, sus respectivas respuestas, sus estadísticas y análisis, se entregaron a la Coordinación de la Licenciatura en Historia con varios propósitos: a modo de diagnóstico para el seguimiento de las fortalezas y las debilidades de los grupos abordados, como base de la socialización que de éstas se hiciera en las reuniones de profesores para atender así los problemas específicos detectados, y por si el instrumento se quisiera adecuar para un uso posterior. Nos referimos a los diversos cuestionarios que se han aplicado a la generación 2014-2018 desde su ingreso hasta la fecha, y a la generación 2015-2019 durante los seis meses en los que se implementó la tutoría entre pares. Conviene aclarar que dicho período obedece a que la tutoría entre pares que realizó Itzel Cancino, segunda autora de este trabajo, en su servicio social, tuvo que cumplir con los requisitos estipulados para que ella pudiera orientar a sus compañeros (cursar el último trecho de la carrera, tener un promedio mínimo de ocho y no haber reprobado ninguna asignatura). El programa de tutorías individuales se siguió bajo el formato que se encuentra en la plataforma digital o, si este formato no se encontraba disponible por alguna razón, bajo el formato impreso que se usaba anteriormente.

La base del trabajo de tutoría grupal, acompañado por la tutoría entre pares, se fincó en un buen acercamiento a los grupos en cuestión. Para ello, se necesitó el apoyo del docente responsable de este programa de tutorías, ya que la tutora de pares consideró necesaria una figura de autoridad que explicara la función del tutor par a los alumnos, así como las actividades a realizar. Una vez que existió el acercamiento, los cuestionarios se aplicaron cada dos meses con la finalidad de hacerlo, fundamentalmente, una vez que pasaban los períodos de evaluación.

El total de cuestionarios aplicados en la tutoría grupal, acompañada por la tutora par, fue de seis: tres para el grupo de primer semestre y tres para los de tercer semestre. Cada cuestionario de tutorías grupales fue diseñado con base en las necesidades e inquietudes expresadas en las sesiones de tutorías individuales. Adicionalmente, los resultados arrojados del anterior ejercicio, es decir, el primero que se aplicó a cada semestre, permitieron identificar cuáles eran los rubros precisos a tratar con los alumnos.

Antes de desglosar el procedimiento, con el fin de abordar la manera precisa en que se engarzaron las diferentes modalidades de tutorías, conviene mencionar aquí que la tutoría individual también se enriqueció con la que se da entre pares de una manera que fue muy espontánea. Resultó que en las citas agendadas para dar seguimiento a los tutorados, de manera individual, para asentar los resultados de la entrevista en la plataforma institucional, confluían varios alumnos. Así se aprovechó esta ocasión que, por ser después de las dos de la tarde, hora en que los alumnos ya no tienen clases (y es «momento de tener hambre»), a la tutora se le ocurrió consentirlos con jugos y cacahuates. De tal manera se instrumentó un espacio de compartir en el que la tutora preguntó algunas cuestiones generales, de las cuales se derivaron necesidades específicas. Entre éstas, las más importantes se refirieron a querer conocer mejor el reglamento de estudiantes y las formas de titulación. Por lo anterior, la maestra tutora pidió a la tutora par que preparara una presentación sobre estos temas, la cual fue expuesta y muy valorada en la siguiente sesión de «botana tutorial». Vayamos ahora al desglose de los cuestionarios.

En el caso de los alumnos de primer semestre, el primer cuestionario aplicado tuvo como propósito conocer sus expectativas hacia la carrera, además de sus aspiraciones profesionales, buscando que éstos reflexionaran —favoreciendo su metacognición— sobre la manera en la que iniciaban su proceso de aprendizaje a nivel licenciatura. Resultó muy útil conocer las expectativas concretas de lo que sería su formación profesional. Buscando tener continuidad, el cuestionario número dos se centró en los posibles problemas que los alumnos podían tener. Esto obedeció a que en las tutorías individuales algunos expresaron tener necesidades económicas que, siguiendo el eje de metacognición, las visualizaban como una amenaza fuerte para sus estudios. De lo anterior se desprendió recomendarles acudir a la Coordinación de Becas, y ello fructificó en algunos casos.

El tercer cuestionario tuvo relación con los aspectos personales de carácter emocional, sobre los cuales hablábamos inicialmente. Con base en el análisis aportado por la Coordinación de Planeación, identificamos que el primer semestre había sido clave en la baja del indicador de deserción en generaciones pasadas. Por ello, buscamos identificar a los estudiantes que estaban en riesgo de desertar, o que el grupo consideraba que necesitaban algún tipo de apoyo académico urgente. Esta encuesta se manejó de manera anónima, enfatizando que se hacía en un afán solidario, pues habíamos observado que

muchas veces los alumnos con problemas graves no acudían a sus sesiones de tutoría individual, motivo por el cual el profesorado se enteraba del abandono de los estudios cuando ya era imposible intervenir.

Se trataba, pues, de poner en práctica valores asociados a la solidaridad, como el compañerismo, la empatía y la ayuda mutua, en los que se rompe la dinámica del individualismo que hoy en día nos envuelve. Con esa mediación, centrada de nuevo en la metacognición (ponerse en el lugar del otro u otra), obtuvimos resultados que ayudaron a detectar problemas específicos. Así, la maestra tutora buscó, vía la Coordinación del PE, a los tutores de los alumnos identificados en estos casos (dos), evitando que, ante sus problemas, los alumnos se retrajeran y no acudieran con su tutor, por lo que en esta ocasión fue el tutor quien buscó de manera inmediata a los alumnos por ser una situación apremiante. No sobra decir que la información fue manejada con absoluta discreción, lo cual fue también un aprendizaje importante para la tutora par.

Para el caso de los alumnos de tercer semestre, fue de suma importancia el seguimiento, ya que ha sido la primera generación de la licenciatura en Historia en la que, semestre a semestre, se ha implementado la tutoría grupal. La dinámica aplicada con ellos fue similar a la que se realizó con los estudiantes de primer semestre, pero poniendo especial atención en sus problemas personales. Los cuestionarios aplicados a los alumnos de tercer semestre se enfocaron en detectar problemáticas que les impidieran tener un desarrollo adecuado en sus estudios, promoviendo siempre su metacognición: que a través de la escritura ellos se miraran visualizando las problemáticas presentes o las amenazas que pudiesen afectar su desempeño.

Debido a que el enfoque de las preguntas estaba basado en la metacognición, se pudieron detectar a tiempo algunos factores muy importantes que podían llegar a convertirse en obstáculos reales para el desarrollo académico de los alumnos. Por ejemplo, descubrimos que varios de ellos tenían la necesidad de trabajar para poder costear sus estudios, algo que no querían que fuese del conocimiento de sus profesores («para que no pensarán que no se dedicaban bien a sus estudios»), y que otros tenían problemas de socialización con sus compañeros. Cuando se realizó la primera actividad, muchos se acercaron al alumno tutor con la intención de aclarar dudas sobre varios programas de apoyo que ofrece la institución. Hubo un alumno que se acercó a la tutora

par para obtener asesorías académicas en la realización de sus trabajos. Este seguimiento se dio en permanente comunicación con la maestra tutora.

Ahora bien, una vez analizados los resultados de los cuestionarios, éstos se socializaron en la reuniones de los profesores del Colegio de Historia, lo cual resultó muy provechoso. En ocasiones, los docentes aportaron más elementos sobre las problemáticas y las maneras de solucionarlas fueron consensuadas. Otro de los frutos fue que los profesores pusimos de manifiesto algunas de las tensiones que vivíamos como tutores: la falta de asistencia de un buen número de alumnos a las tutorías, tener que forzar las sesiones, así como las fallas en la plataforma digital. De alguna manera, este ejercicio liberó presión, y se lograron implementar medidas constructivas como que, por primera vez, la asignación de tutorados por docente se hizo de manera colegiada, buscando mayor afinidad en la relación. Así, la obligación de dar tutorías y poder dar cuenta de su seguimiento como parte de las evaluaciones a las que estamos expuestos los profesores (Prodep, programa de estímulos, Conacyt, entre otros) se agilizó.

Un caso relevante que se atendió en esta tutoría grupal fue la detección de algunos «focos rojos»: más de la mitad del grupo mencionó que dos de sus compañeros estaban en riesgo eminente de abandonar sus estudios. Esta información fue remitida inmediatamente a los tutores de dichos alumnos, vía correo electrónico, por la tutora maestra, a fin de que cada uno fuera atendido de manera puntual.

Conclusiones

Una importante conclusión que se deriva de nuestro trabajo es que la mediación específica de la habilidad de metacognición, para los tres tipos de tutorías, resultó muy provechosa; pues permitió, por una parte, focalizar las tres tutorías, potencializando sus resultados; y, por otra, ayudó a que se equilibrara la responsabilidad de las tutorías, dejándola no solo en el profesor tutor, sino en el propio alumno, como un ejercicio de autoconciencia; así como en el tutor par, quien, como acompañante, podía asumir alguna responsabilidad. Así, mediante la metacognición, se pudo centrar la atención en los aspectos de automonitoreo y aprendizaje de estrategias para aprender a aprender durante el desarrollo profesional y personal, en los aspectos

motivacionales que tienen gran peso en la consecución final de los estudios, así como en la atención y posible solución o mitigación de las problemáticas específicas, con el respaldo de la Coordinación de Tutorías de la Facultad de Filosofía.

Es importante aquí que fijemos nuestra postura en torno a las posibilidades reales de que las tutorías, por sí mismas, abatan las deficiencias en la deserción. Como se dijo, los alumnos están insertos en una condición social mucho más amplia de lo que es la universidad, por lo que el abandono de la escuela rebasa muchas veces nuestra esfera de acción. De ahí que, cuando se miden nuestros programas solo con base en dichos parámetros o indicadores, hemos de alzar la voz colectiva, pues, como la reforma educativa para la educación básica, la práctica docente no puede ser evaluada únicamente de manera cuantitativa y con tal poder que de ello se deriven los recursos económicos para el programa y el profesorado. Será menester que se midan aspectos como el logro, con programas como la tutoría, un mayor conocimiento y un acompañamiento de los estudiantes, lo que, muy posiblemente, podría arrojar buenos resultados, en el sentido de formar mejores seres humanos.

Ahora bien, la visión de la maestra tutora acerca de las tutorías se ensanchó, al sentirse más respaldada y en mayor interacción con los profesores del Colegio, pues se logró mayor compromiso colectivo. Por su parte, la tutora par, además de la satisfacción de cumplir su servicio social dentro de su PE, manifestó estar «contenta» por haber participado en una función docente de la que «aprendió mucho». No se inquirió directamente a los alumnos tutorados acerca de su valoración de este sistema. Sin embargo, en las sesiones de «tutoría botana» se mostraron más participativos que lo común, y estuvieron especialmente agradecidos con la participación de la tutora par.

En síntesis, con la integración de las tres tutorías dentro del programa educativo se logró algo que fue muy innovador y útil para la formación integral de los estudiantes. Quedan, sin embargo, al menos cuatro preguntas en el aire para los trabajos posteriores: ¿será posible continuar con el sistema de tutorías integradas? De acuerdo con las problemáticas concretas de los alumnos, y debido a su falta de tiempo o disposición para atender las tutorías individuales en la plataforma, ¿podríamos valernos de otros medios, como *WhatsApp*, videollamadas o redes sociales, para seguir potenciando las tutorías con un adecuado registro de éstas para conocer sus verdaderos alcances?

De ser así, ¿repercutirá este sistema en mejorar las cifras de retención y deserción, sobre todo al concluir la generación 2014-2018, a la cual se le ha dado un seguimiento particular? ¿Con qué otros medios puede vincularse este tipo de tutorías engarzadas para lograr el reto de tener alumnos más reflexivos de sus procesos individuales y colectivos? Lo que sí es una certeza es el haber experimentado, tanto tutores como tutorados, un ejercicio de metacognición con un fuerte componente emocional; algo que nos trajo a la mente lo que el poeta ya citado, León Felipe, clamó algún día: «No andes errante... y busca tu camino».

Referencias

- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36 (2005): 107-128. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/48984/49873>.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (ago/2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, [S.l.], 14(2), ISSN 2027-5358. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>.
- Contreras, J. D. (1997). El docente como profesional reflexivo. En Domingo, J.C. 1997. *La autonomía del profesorado* (pp. 76-97). España: Morata.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). El rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. En Arceo, F. D. B. y Rojas, G. H. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp. 2-19). México: McGraw-Hill.
- Durán D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2262>
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.
- Peñaflor, C. Z. (2003). *Guía práctica para la tutoría grupal*. México: UAA.
- Tébar, L. y Belmonte, L. T. (2003). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.
- UAQ, Dirección de desarrollo académico. (2016). Programa de tutorías de pares. Recuperado de <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinación-del-programa/tutoria-de-pares>