

Modelos de gestión de equipos de tutordeo en la uv

Dora Elía Valdes*
Soraya Huereca Alonzo**

Palabras clave: Tutordeo, enseñanza virtual, gestión educativa, comunidades de práctica, innovación educativa.

* Profesora tutora e investigadora del Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación de la uv, del ITESM.

** Asistente de investigación del Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación de la uv, del ITESM.



RESUMEN

El presente documento tiene como propósito presentar las distintas formas de *gestión* de equipos de tutores que se dan al interior de la Universidad Virtual (uv) del Tecnológico de Monterrey en este momento. Este estudio se ha realizado enfocando las cuatro divisiones y una dirección que componen el sistema en su organización actual, de manera que el lector podrá encontrar cuatro modelos de *gestión* educativa que describen las dinámicas distintivas y características de las prácticas educativas de cada uno y a la vez podrá obtener un panorama de las formas organizacionales que se están presentando en la institución. Es necesario agregar que esta investigación desea contribuir a hacer explícito el conocimiento tácito de la organización y a reconocer el trabajo intelectual que se genera en la uv.



INTRODUCCIÓN

El estudio que ahora se presenta se realiza en el contexto de la UV del Tecnológico de Monterrey enfocando a las cuatro divisiones y una dirección que ahora la componen, a solicitud expresa de la rectoría.

La UV ha sido concebida para atender en particular el nivel de enseñanza superior bajo un modelo educativo no tradicional y bajo nuevos paradigmas en los que el uso de las tecnologías de comunicación es el medio indispensable para la aplicación de sus programas a distancia.

La oferta educativa de la UV se caracteriza por ser una oferta flexible y variable con una gama de programas completos de maestría y doctorado, a una demanda diversa de profesores del propio Instituto y del Sistema Educativo Nacional.

En este momento la UV está estructurada a través de cuatro divisiones y una dirección y funciona bajo un enfoque de sistemas. Las divisiones y dirección que integran la institución son: la Escuela de Graduados en Educación (EGE), División de Graduados en Administración (DGA), Programa de Apoyo a los Campus del Tecnológico de Monterrey (PACSI), Programa de Graduados en Ingenierías y Tecnología (PGIT) y Dirección de Programas de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales (DPGHCS).

Desde su inicio la UV ha pasado por muchas transformaciones y modifica-

ciones en muchas áreas, por ejemplo en el diseño y uso de materiales didácticos, en el uso de la tecnología, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Reiss y Lozano, 2002).

Uno de los cambios importantes es el que se relaciona con el notable aumento de la matrícula registrada en los últimos años en dichos programas. En respuesta a esta demanda masificada de inscripción se han generado algunos cambios en la estructura organizacional y educativa de la UV. Uno de los cambios que aquí nos interesa se refiere a la composición de los equipos docentes o equipos de tutores encargados de la atención de los cursos. Esta nueva composición en la cual está inserta el profesor tutor puede involucrar nuevas dinámicas y procesos en las prácticas educativas y se ha convertido en el foco de atención.

Conocer la forma en que operan esos equipos de tutores o docentes en dicho contexto educativo resulta de un gran interés metodológico por ser estos núcleos de trabajo los que median en conjunto la gestión de un curso en línea entre el alumno y la institución, así como por estar depositados en ellos una parte sustancial de la calidad del servicio educativo que se ofrece, de tal manera que esta investigación partió de la siguiente pregunta general: “¿Qué formas de gestión prevalecen en la operación de los equipos de tutores en el actual contexto de la Universidad Virtual?”.



OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende identificar y conocer las formas de gestión u operación de los equipos de tutores en el actual contexto educativo de la UV para derivar información acerca de los procesos que se están emergiendo al interior de ésta como respuesta a las demandas masificadas de estudios en educación superior y a distancia. Esta información permitirá visualizar estrategias y alternativas viables para futuros modelos de facilitación en otras áreas o niveles educativos. Por último podrá brindar elementos que permitan identificar perfiles académicos acordes a los nuevos requerimientos del aula virtual.

MARCO TEÓRICO

Los sistemas educativos a distancia presuponen ciertas distinciones de los sistemas convencionales presenciales, específicamente los sistemas que utilizan tecnologías de comunicación como medios para lograr los fines educativos, como es el caso de la UV. Estas distinciones son tratadas por diversos autores, que entre otras, refieren las siguientes: la no coincidencia en el espacio y en el tiempo de estudiantes y maestros, la orientación del diseño de los cursos, la heterogeneidad de la población a la que atienden, los medios de comunicación que se utilizan, la soledad, el aislamiento cognitivo y afectivo de los estudiantes, y el equipo humano requerido para trabajar con un curso (García, 2001; Reiss y Lozano, 2002 y Valenzuela 2000).

Las distinciones antes descritas condicionan en alguna medida el modelo educativo que puede aplicar ante dichas circunstancias, orientando los roles

El énfasis del término tutor parecería radicar en la característica de una interacción más cercana entre el profesor y el alumno.

tanto de estudiantes como de profesores. El estudiante a distancia requiere de un esfuerzo solitario y de una importante dosis de iniciativa personal, de capacidad de auto-estudio, de auto-monitoreo, y de control de su agenda personal. En contraparte, el profesor de enseñanza a distancia responde a dicho perfil y a un gran abanico de demandas del estudiante, que pueden ir desde las más elementales exigencias del mismo estudio del curso, hasta las que tienen que ver con aspectos emotivos y motivacionales que en la lejanía geográfica o de tiempo se intensifican.

En educación a distancia el profesor ha tomado las funciones de un tutor. La tutoría en una concepción general ha sido concebida como una modalidad de instrucción personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos (Medway, 1985; García, 2001; González, 1977). En sí, el énfasis del término tutor parecería radicar en la característica de una interacción más cercana entre el profesor y el alumno, aspecto que marca la diferencia entre éste y el profesor tradicional. Sin embargo, esa no es la única

diferencia. Otra variación importante radica en las funciones que desempeñan los profesores tutores; es decir, en las formas de conducir el proceso educativo. El profesor aquí no es un mero transmisor, la información es procesada por el profesor para poder guiar el proceso educativo al ritmo y profundidad que demande tanto el alumno como el curso.

La literatura reporta que el profesor-tutor ha sido llamado también asesor, orientador, facilitador, consultor o consejero y coordinador. Entre estos conceptos hay distinciones que de acuerdo a la institución en donde opera es explicado de distintas maneras. No obstante parece haber una especie de taxonomía general que ubica dos grandes categorías de tutores: los que desarrollan actividades de orientación o *counseling*; los que apoyan el proceso didáctico con estrategias cognitivas o *consulting* (García, 2001).

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico esas distinciones de las funciones tutoriales son importantes y no son gratuitas, pues muestran una especialización muy fina de la gestión educativa al entender que el estudiante que pasa por el proceso educativo requiere de una serie de guías y orientaciones de muy distintas características, informativas, motivacionales, orientadoras, cognitivas, etc., y que no todas pueden ser satisfechas por una sola persona. Los grupos

tutoriales en educación a distancia son considerados por García (2001) una especie de redes interactivas de comunicación que vinculan al estudiante con la institución y en las que se deposita gran parte de las metas educativas. Estas parecen ser formas y dinámicas características de las nuevas organizaciones e instituciones educativas del siglo XXI como lo es la UV.

Una de las características del nuevo siglo es que el hombre se enfrenta constantemente a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores. Los profesionistas de la era post industrial, de alta tecnología, requerirán de habilidades para trabajar y aprender como la abstracción, el pensamiento sistémico, la investigación experimental y el trabajo en equipo (Gacel, 2003).

La óptica de la administración educativa puede ayudar a entender esas nuevas dinámicas y a explicar la emergencia de dichos grupos, en este caso los grupos tutoriales o equipos docentes que son el foco de la presente investigación. Algunos teóricos de la administración coinciden en reconocer que los nuevos sistemas productivos de bienes y servicios están otorgando una nueva posición al conocimiento y a su generación. La comunidad científica también está mostrando un creciente interés

por la gestión del conocimiento, prestando especial atención al papel de las universidades como centros especializados en la creación, organización y difusión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, s.f.). La literatura sobre la gestión educativa parece tener identificadas la existencia de distintos y nuevos tipos de grupos que emergen de manera formal e informal dentro de las instituciones y que son de alguna manera la respuesta organizacional a las demandas y exigencias de un mundo globalizado o mundializado.

Una de las prácticas ya identificadas en el campo administrativo es denominada como comunidades de práctica, que es definida como un núcleo de personas unidas de manera informal cuyo principal objetivo es el de compartir e



El estudiante a distancia requiere de un esfuerzo solitario y de una importante dosis de iniciativa personal.

Comunidades de práctica es definida como un núcleo de personas unidas, que comparten e intercambian experiencias y conocimientos en forma libre.

intercambiar experiencias y conocimientos en forma libre para dar respuesta y solucionar los problemas creando nuevos enfoques. Stewatt (1998) sostiene que las comunidades de práctica se distinguen por ser grupos de personas unidas voluntariamente y por compartir la misma misión. Este grupo mantiene una organización propia en donde elaboran su propia agenda de trabajo.

Otra forma de operación que tiene que ver con el intelecto humano ha sido documentada por Ulrich (1998), estos grupos son llamados de trabajo del conocimiento, que implica recabar los datos que sustentan el trabajo, la manera de procesarlos y utilizarlos de manera adecuada. Estos grupos pueden lograr la captura de los niveles de conocimiento en una orga-

nización: el saber qué, el saber cómo, el saber para qué, y saber quién.

Desde otras posiciones teóricas, las nuevas organizaciones tienden a operar a través de grupos denominados redes de conocimiento. Éstas constituyen un mecanismo de intercambio social entre organizaciones o entre individuos que buscan objetivos comunes, por ejemplo, el intercambio de información, de metodologías de trabajo y de conocimientos basados en investigación. Dichas redes facilitan la construcción del capital social e intelectual de una institución. La creación de estas redes provee un marco que puede ser el adecuado para una alta realización de metas comunes entre organizaciones diferentes (Barragán y Flores, 2003).

Los estudios e investigaciones realizados sobre la tutoría, sobre la función tutorial y sobre los sistemas tutoriales en los nuevos escenarios educativos, aunados a la contribución del punto de vista de la administración sobre la emergencia de los grupos en las nuevas organizaciones, puede eventualmente ayudar a entender o a crear una nueva conceptualización sobre los grupos tutoriales de la universidad virtual, objeto de la presente investigación.

METODOLOGÍA

La manera en que se aborda el problema y se dan respuestas a las preguntas de investigación es a través de un diseño de tipo descriptivo, donde el propósito del investigador es “describir situaciones o eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 60), ya que en el caso que nos ocupa se centra en identificar las formas

de operar de los equipos de tutores en los cursos impartidos en la UV. Con esta metodología se busca una aproximación a lo que sucede en el contexto natural de trabajo y explicado desde la perspectiva de quienes lo realizan.

El universo de estudio incluye todas las divisiones académicas y la dirección que integran la UV: EGE, DGA, PACSI, PGIT y DPGHCS. Para obtener la información



se recurrió al diseño y se aplicaron dos instrumentos de análisis de datos: una entrevista de tipo semi-estructurada, que permitió un acercamiento a las formas y organización de equipos de tutores, un segundo instrumento que es la observación, y que en este caso fue de tipo no participante en la plataforma educativa en la que se encuentran los cursos (*blackboard*).

Para la realización del proyecto se tomó un tipo de muestreo intencional, por ser éste el que permite el establecimiento de criterios específicos para la elección de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), que en

este caso fue la elección de cursos en los que el número de alumnos sea mayor. Además el muestreo intencional se apoya en criterios internos y no pretende generalizar los resultados. De cada una de las divisiones y dirección se seleccionaron los dos cursos de mayor cantidad de alumnos inscritos, dando un total de diez cursos para investigar. De cada curso se seleccionó como informante al profesor que funge como administrador, que de acuerdo a cada curso puede ser un profesor titular, un profesor cotitular, un profesor tutor, un profesor líder de tutores y un coordinador de tutores.

RESULTADOS

La información recabada permite obtener cuatro grandes patrones de gestión tutorial de equipos. Cada modelo aquí presentado ha sido identificado a través de un nombre que resume la característica de operación que le identifica: a) modelo centrado en la operación, b) modelo operativo-académico, c) modelo operativo-formativo y d) modelo operativo-formativo-investigación.

El modelo centrado en la operación

Se ha llamado así puesto que se enfoca principalmente a la ejecución de los procesos que permiten llevar la operación general de los cursos. En este modelo de gestión los profesores titulares no tienen a su cargo la dirección del equipo. Los tutores dependen de un “líder de tuto-

res” que es quien se encarga del monitoreo y seguimiento de la operación del curso. Los tutores realizan actividades de retroalimentación, de evaluación y de orientación del alumno. El líder de tutores apoya la gestión, en aspectos de logística, de enlace con los departamentos de tecnología educativa, de apoyo a titulares y de enlace, en lo que tiene que ver con el diseño y producción de materiales didácticos y de multimedia. En este modelo se integra al equipo un profesor llamado “facilitador”, que interviene en actividades que implican trabajo presencial, apoyo y orientación a los alumnos. Este modelo de trabajo se encontró en dos cursos de PACSI y un curso de DGA. La conformación del equipo de este modelo se representa en la figura 1.

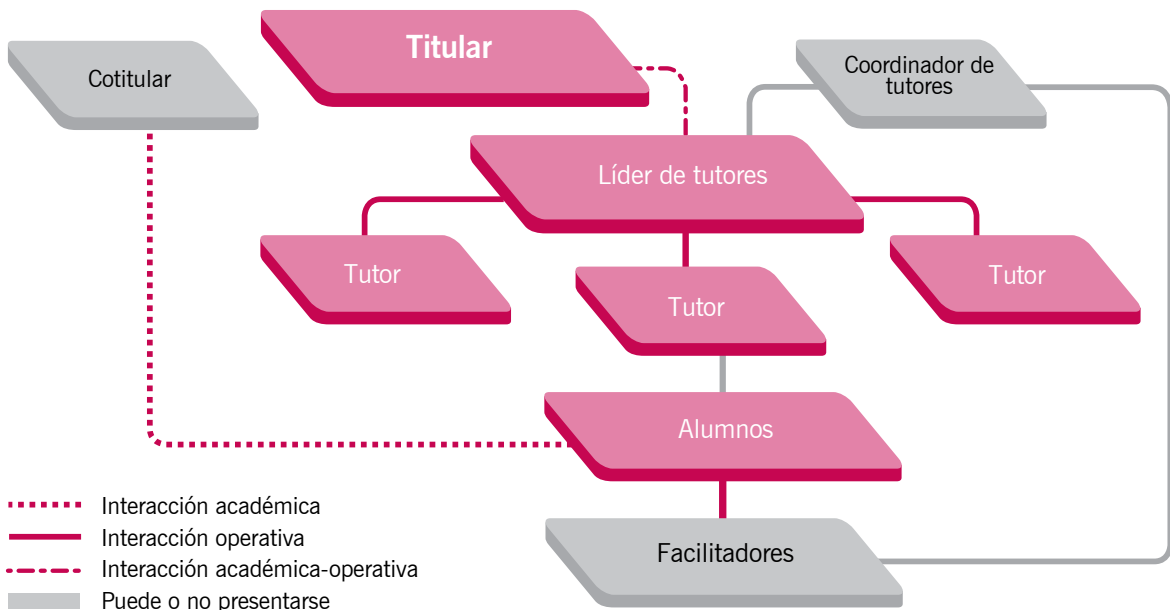


Figura 1. Modelo centrado en la operación.

Modelo operativo-académico

El segundo modelo encontrado dentro de la organización de los cursos UV es el denominado modelo operativo-académico. Este modelo de gestión ha surgido a iniciativa personal del profesor titular, es decir, no forma parte de los requerimientos institucionales. Hay dos aspectos que definen este modelo: la “ausencia” de jerarquías en la organización del equipo, es decir, el grupo completo tiene la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a contenidos y metodologías y procedimientos antes y durante la operación del curso. La operación del curso es monitoreada por un profesor tutor, quien se encarga de la logística, del sistema de calificaciones y de la atención a contingencias que se den en la operación. El profesor titular atiende dudas de los alumnos a través de foros en la plataforma o del correo electrónico en aspectos de contenidos propios del curso. Los

La operación del curso

es monitoreada por un profesor tutor, quien se encarga de la logística, del sistema de calificaciones y de la atención a contingencias que se den en la operación.

tutores se encargan del seguimiento y apoyo a los alumnos a través de la retroalimentación, la evaluación, la orientación en cuestiones de logística. El profesor titular asesora a los alumnos en contenidos disciplinarios específicos y en foros en la plataforma en *blackboard* especializados para ello. Todo el equipo tiene la posibilidad de tomar decisiones que son consultadas con el resto de los compañeros y del profesor titular. El equipo está en comunicación vía correo electrónico y vía telefónica sin agenda precisa (véase figura 2).

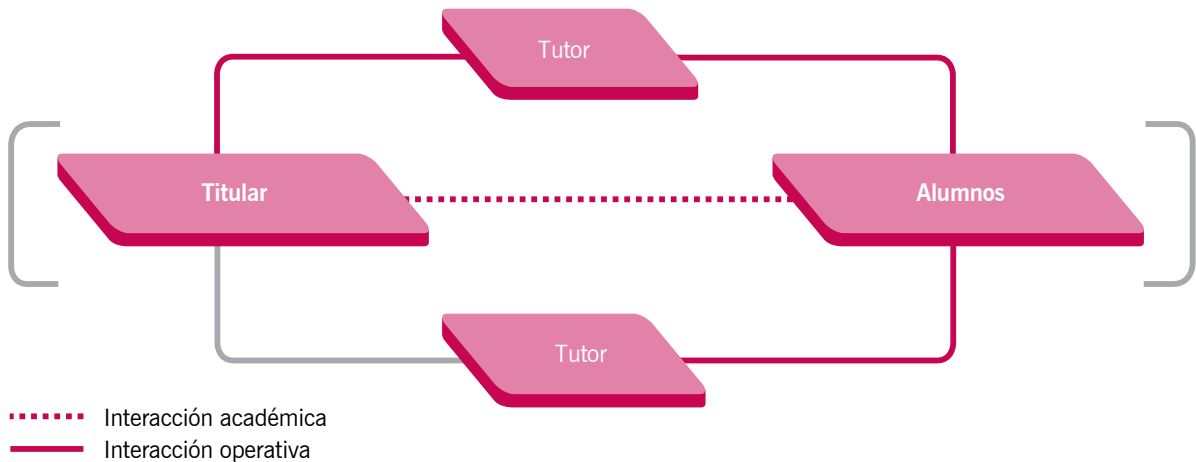


Figura 2. Modelo operativo-académico.

Modelo operativo-formativo

El tercer modelo detectado es el denominado modelo operativo-formativo. Éste se enfoca por una parte en la realización de los procesos que permiten llevar la ejecución de los cursos (operación) y, por otra, a la formación en las temáticas sobresalientes del curso entre el equipo docente. Este modelo de gestión ha surgido a iniciativa personal del profesor titular, es decir, no ha sido impuesto por ninguna instancia dentro de la institución. Dentro de este modelo el profesor titular lleva a cabo un proceso de capacitación al interior de su equipo tanto de contenido como de procesos. En reuniones agendadas y dirigidas por el titular de manera paralela a la operación, se reflexiona so-

El modelo operativo-formativo

es la realización de los procesos que permiten llevar la ejecución de los cursos, formación en las temáticas de curso entre el equipo docente.

bre el diseño del curso y sobre las áreas a rediseñar. Se documentan procesos para hacer los cambios en el diseño. El titular mantiene comunicación estrecha a través de un foro en plataforma en donde se discuten áreas y dudas también. El titular concentra calificaciones reportadas y publicadas por su equipo de tutores (véase figura 3):

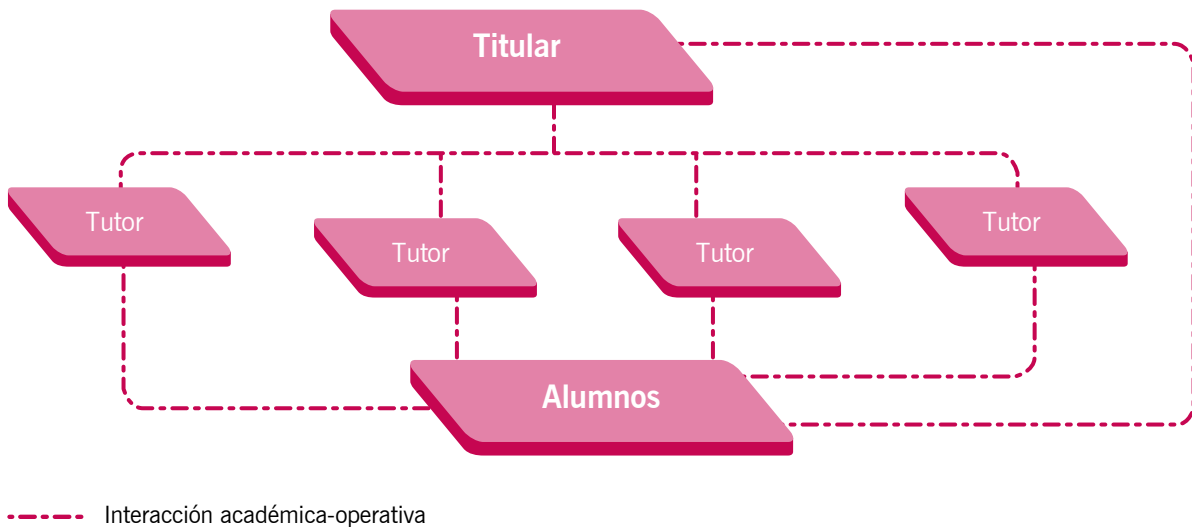


Figura 3. Modelo operativo-formativo.

Modelo operativo-formativo-investigación

El cuarto modelo detectado en la UV se denomina Modelo operativo-formativo-investigación. Este modelo de gestión ha surgido a iniciativa personal del profesor cotitular. Éste (que es el de mayor experiencia en este caso) tiene a su cargo la gestión completa del curso, dentro de este modelo otorga gran importancia tanto al entrenamiento de los tutores durante la operación del curso como al manejo de resultados académicos (calificaciones de los alumnos), ya que dichos datos son sometidos a un procesamiento estadístico y de investigación con fines de retroalimentación al mismo proceso. En este modelo y en este caso en particular el profesor cotitular liderea

El profesor cotitular liderea a su equipo de tutores y aplica al cierre del curso un formato de evaluación de los tutores con fines de retroalimentación.

a su equipo de tutores y aplica al cierre del curso un formato de evaluación del tutores (distinto al que aplica el Sistema ITESM) que utiliza con fines de retroalimentación a su equipo para mejora del proceso. El profesor que dirige la gestión realiza un seguimiento del trabajo tutorial en la plataforma para asesorar y retroalimentar cuando sea el caso. Este modelo opera en uno de los cursos de la EGE (véase figura 4):

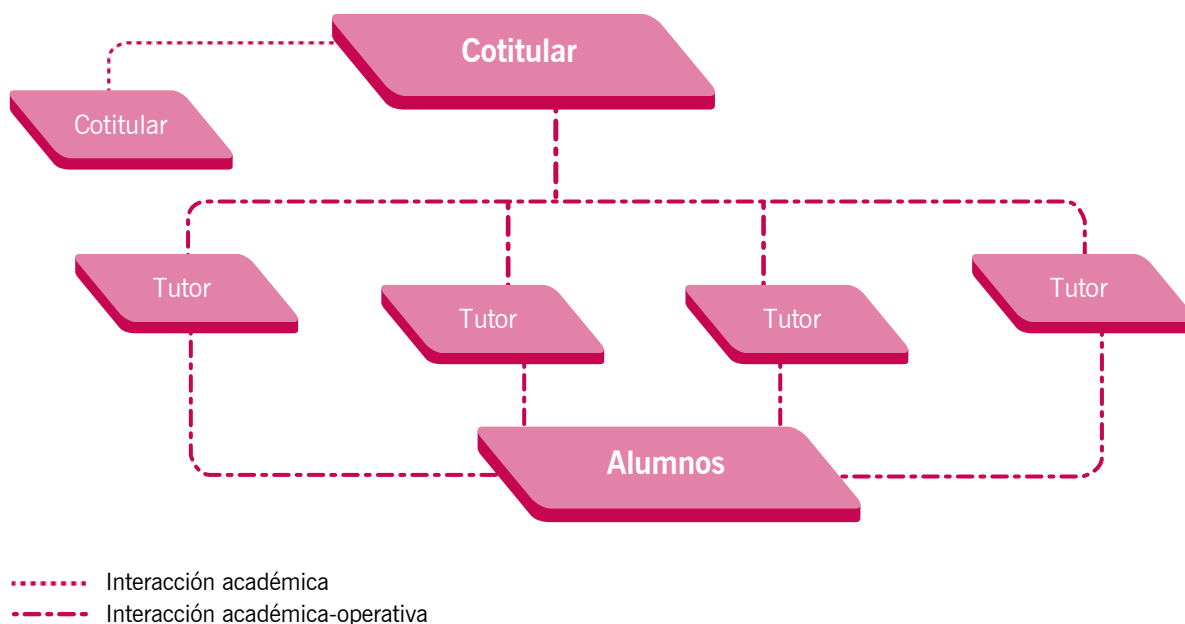


Figura 4. Modelo operativo-formativo-investigación.



CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación evidencian la existencia de cuatro modelos de gestión educativa que si bien pueden no ser los únicos en dicho contexto, sí pueden estar representado una forma particular de respuesta organizacional y educativa a los cambios en el paradigma educativo y a los cambios sociales actuales, confirmando lo que la literatura reporta (Gacel 2003, Stewart 1998, Ulrich, 1998, Barragán y Flores, 2003).

Otro aspecto que parecen confirmar estos hallazgos, al menos en lo que respecta a la capacitación que se da en estos grupos, es la tendencia a la orientación en la función tutorial encaminada al trabajo del *consulting*, es decir, la preocupación de actualizarse en las disciplinas que se manejan y de potenciar el trabajo tanto propio como de los alumnos.

Es interesante observar que estos grupos que podrían llamarse de auto-

gestión constituyen espacios de reflexión pedagógica constante, de intercambio de conocimientos y en el que se juegan muchos aspectos que posiblemente tengan un impacto importante en la calidad del proceso educativo.

En virtud de ello se cree conveniente que la investigación continúe profundizando a un nivel explicativo en el impacto que puedan tener estos modelos en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de la universidad virtual.

Los cuatro modelos presentados aquí esbozan, pero no agotan, por cuestiones de tiempo y espacio, otras características que componen dichos modelos, como serían el concepto de administración que se tiene al interior de cada equipo, las tareas generales y específicas que realizan quienes fungen como líderes de la gestión y las habilidades y conocimientos que tienen los encargados de esta. *a*

Los grupos de autogestión constituyen espacios de intercambio de conocimiento, en el que participan aspectos que tienen importancia en el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000), *Plan maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, líneas Estratégicas para su Desarrollo*, Recuperado el 2 de junio de 2004, en: www.anui.es.mx/index1024.html (fecha de consulta: 2 de junio de 2004).
- _____. (s.f.), *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES Para su Organización y Funcionamiento en Instituciones de Educación Superior*, Recuperado el 2 de junio de 2004, de www.anui.es.mx/index1024.html
- Barragán, C. J. y Flores M. J. (2003), "Administración estratégica de la educación. Metodologías de administración del conocimiento aplicadas a las redes de investigación universitaria", en Sáenz, L. K., Galán, W. L. y Luna, O. H. (Eds.), *Innovación, reflexiones sobre la educación superior*, (pp. 81-84), Monterrey, N. L.: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bueno, C.E. (2002), "De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje", En Faloh, B. y Fernández, A. (Eds.), *Gestión del Conocimiento. Concepto, aplicaciones y experiencias. Lecciones prácticas de una empresa líder*, (pp.7-9), La Habana, Cuba: Ed. Academia.
- Gacel, A.J. (2003), "La internacionalización de la educación superior: respuesta educativa para el siglo XXI", en Sáenz, L. K., Galán, W. L. y Luna, O. H. (Eds.), *Innovación reflexiones sobre la educación superior* (pp. 11-23), Monterrey, N. L.: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García A.L. (2001), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, España: Ariel Educación.
- González, C.P. (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ed. Era.
- González, S. J. L. (1977), *Experiencias de Acción Tutorial*. Pamplona, España: Universidad de Navarra, S.A.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2003), *Metodología de la Investigación* (3ra. Ed.), México: McGrawHill.
- Maldonado, R. N. (2001), *La Universidad Virtual en México*, Anui.es, recuperado el 2 de junio de 2004, en www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib78/1.html
- Medway, F.J. (1985), "Tutoring as a Teaching Method", en *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, (vol. IX, pp. 5314-5318), New York, E.U.A.: Pergamon Press
- Nonaka I. y Takeuchi, H. (s.f.), *Cómo las Compañías Japonesas Crean la Dinámica de la Innovación*, recuperado el día 2 de junio de 2004, en: www.monografias.com/trabajos13/laorgcre/laorgcre.shtml
- Reis, H. y Lozan, F. (2002), "Procesos de Interacción Comunicativa en la Tutoría Virtual", *Ege*, 8, 4-16.
- Stewart, T.A. (1998), "Is the Job Really necessary?", *Fortune*, 137, (1), 154-155.
- Ulrich (1998), *Intellectual Capital = Competente X Commitment*, Sloan Management Review Association, 39, (2), 15-26.
- Valenzuela, R. (2000), "Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia", *Ege* 2, 1-11.