

## Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad

*Engineer Teachers' perspectives on tutoring at university*

Jimena Vanina Clérici Tealdi  
Rita Lilian Amieva Camargo

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

### Resumen

En la Argentina, las reformas educativas universitarias de las últimas décadas han buscado incidir de modo particular tanto sobre el currículo como en la cultura docente. En el primer caso, a través de una organización de la enseñanza en torno a las competencias; en el segundo, de la incorporación de las tutorías docentes. Frente a cambios de tal magnitud, y en contextos de trabajo poco favorables para su deliberación, es válido preguntarse cómo se incorporan estos cambios, cómo se los apropian los docentes y qué implicancias tienen los mismos para ellos. Atendiendo a estos interrogantes, en este trabajo se presentan los avances de una tesis doctoral que aborda el estudio de las perspectivas de docentes universitarios sobre los principales cambios delineados para las carreras de ingeniería. Específicamente, se presentan las perspectivas que sobre las tutorías tiene un grupo de docentes tutores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). A partir del análisis de documentos, entrevistas y observaciones de reuniones de trabajo, se han identificado, al menos, dos perspectivas: una que considera a la tutoría como una actividad marginal, y otra que la concibe como una función integrada a la docencia de grado. Estas perspectivas sobre las tutorías se relacionan asimismo, con otras más amplias referidas al cambio educativo y que permiten comprender cómo se produce y qué aspectos lo facilitan o lo obstaculizan.

**Palabras clave:** cambio educacional, tutoría, política educacional, perspectivas docentes, enseñanza de la ingeniería, educación superior.

### Abstract

In Argentina, the educational changes at university level that have taken place for the last decades have aimed at influencing both the syllabus and teachers' culture. In the former case, the changes have been achieved by organizing education on the basis of competences; in the latter case, this has been done by integrating teacher tutoring to education. In the context of these significant changes, and in work contexts that do not foster the discussion of these changes, it is important to examine how these

changes are integrated, what meanings teachers assign to them, and what implications the changes have for the teachers. In order to address these questions, we present preliminary results of a doctoral thesis that approaches the study of university teachers' perspectives about the changes proposed for engineering careers. Specifically, we present the perspectives about tutoring that a group of teacher tutors has in the context of the School of Engineering at Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. The analysis of documents and interviews as well as our observations allowed us to identify at least two perspectives: on that considers tutoring as a peripheral activity, and another that considers tutoring as an activity integrated to undergraduate teaching. These perspectives are related to other perspectives about educational changes in a wider context, those which make it possible to understand how the changes are produced and what aspects facilitate or impede them.

**Key words:** educational changes, tutoring, educational policy, teachers' perspectives, engineering teaching, higher education.

## Introducción

En la Argentina —pasados los primeros procesos de acreditación que tuvieron lugar en el 2002 (1)— las carreras de Ingeniería han afrontado reformas y políticas educativas orientadas a incidir en el currículum y en la cultura docente. Estos cambios, influenciados por las demandas de un contexto de internacionalización de la educación superior son, en alguna medida, similares a los acontecidos en Europa a partir del Proceso de Convergencia. Así, mientras a nivel curricular, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) —máximo órgano de determinación curricular para estas carreras— proponía, en el 2005, el *Proyecto estratégico de reforma curricular* que planteaba una organización de la enseñanza basada en competencias; a nivel de la docencia, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) planteaba, en el mismo año, la incorporación de las tutorías. Se trata, entonces, de cambios que asumidos como desafíos de este milenio implicarían una revisión de los roles, las funciones y la formación de los docentes universitarios para pasar así de una enseñanza basada en contenidos a una enseñanza basada en competencias, e incorporar la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar que los cambios aludidos se han dado en el marco de políticas públicas en las que las ingenierías han cobrado creciente protagonismo por considerarse prioritarias para el desarrollo industrial del país. Esta situación, por lo tanto, torna oportuno el estudio del cambio educativo en estas carreras. Por ello, cómo se incorporan estos cambios a la enseñanza de la ingeniería, cómo se los apropian y los perciben los docentes, qué implicancias tienen los mismos para ellos y qué factores los facilitan o los obstaculizan, han sido los interrogantes claves planteados en el marco de una tesis doctoral, cuyos resultados parciales constituyen el eje de este trabajo (2). Específicamente, se abordan las perspectivas que sobre las tutorías tiene un grupo de docentes tutores de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina).

Diversos autores (Fullan y A. Hargreaves, 1999; Hargreaves, 1999; Carbonell Sebarroja, 2001; Torres, 2000) se han referido a los docentes como sujetos claves del cambio educativo, señalando que éste muchas veces fracasa cuando se ignora o desconoce lo que aquellos piensan, saben y pueden hacer (Fullan y Hargreaves, op. cit.). En palabras de M. Fullan (2002, p. 6) “tenemos que saber cómo es el cambio

desde el punto de vista del profesor individual, (...) y la Administración (...) si queremos entender las acciones y reacciones de cada uno...". Entonces, tener en cuenta las perspectivas de los docentes se convierte en un elemento esencial para el estudio del cambio; elemento que se recupera como eje en este trabajo centrado en los significados que los docentes han construido sobre las tutorías y no en la evaluación de los sistemas tutoriales o de los programas de mejora para las carreras de Ingeniería.

Si bien en el ámbito académico internacional y nacional la tutoría ha cobrado un protagonismo inusitado, constituye una herramienta pedagógica antiquísima. No obstante, en el marco de las actuales políticas educativas definidas para las carreras de ingeniería de nuestro país, los sistemas de tutorías se presentan como recursos novedosos y vinculados a problemas que atañen a la eficiencia del sistema de educación superior (altos índices de deserción, baja tasa de egreso, retraso o prolongada duración de los estudios, bajo rendimiento académico, etc.). Por otra parte, no hay que dejar de considerar, que quienes asumen la función de tutores en las facultades de ingeniería son profesionales que, por lo general, no cuentan con una formación pedagógica que les permita revisar, examinar los propósitos y reflexionar sobre su modalidad de funcionamiento de las tutorías; limitación en la formación que podría restar potencialidad a este recurso.

En este trabajo, en un primer momento, nos referimos a las circunstancias en las que ingresan las tutorías a las facultades de ingeniería de las universidades argentinas, y establecemos una breve comparación con lo acontecido en otros contextos donde las tutorías tienen mayor tradición, tal como ocurre en las universidades europeas y mexicanas. En el mismo apartado, se presentan, además, los modelos de implementación de los sistemas de tutorías y su importancia para el análisis de las perspectivas de los docentes ingenieros sobre la acción tutorial. En un segundo momento, exponemos los aspectos metodológicos del estudio. A continuación, presentamos las principales perspectivas identificadas sobre las tutorías, las que se relacionan asimismo, con otras más amplias referidas al cambio educativo. Para finalizar, avanzamos en la comprensión de cómo se ha producido la incorporación de las tutorías a la enseñanza de la ingeniería, cómo se ha instalado el cambio educativo y qué aspectos lo facilitan o lo obstaculizan.

## **Las tutorías en el contexto universitario: modelos y perspectivas**

Como ya se señaló, en la Argentina las tutorías ingresan a las carreras de Ingeniería luego de que los primeros procesos de acreditación identificaran una serie de problemas referidos a la formación universitaria de los ingenieros; entre otros: problemas en la formación de los ciclos básicos (bajo rendimiento de los alumnos, deficiencias en la formación en ciencias básicas y rigidez de las estructuras curriculares); problemas de fracaso en los primeros años (deserción y desgranamiento); problemas en el cursado y el egreso (baja tasa de egreso, prolongada duración real de las carreras y dedicación parcial de los alumnos); problemas de falta de formación, actualización y de baja dedicación de los docentes que dificulta el equilibrado desarrollo de las actividades de docencia e investigación y la ejecución de actividades de vinculación (3).

Ante este diagnóstico, en el 2005, la SPU decide proveer recursos para la implementación de proyectos de cambio y reforma en las unidades académicas. Se genera, entonces, el *Programa para la Calidad Universitaria* (4), del que se desprende como línea de acción el *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería* (PROMEI) (5), en el que se incluyen las tutorías, entre otras estrategias pedagógicas adecuadas, como una herramienta para afrontar las situaciones de retraso, desgranamiento y deserción. En términos operativos, la convocatoria proporcionó recursos económicos para la conformación de grupos de trabajo.

Es en este marco que surge la mayoría de los sistemas de tutorías en las carreras de Ingeniería en la Argentina (6); aunque con estructuras organizativas y dinámicas de funcionamiento, muy diversas. En lo que concierne a la estructura organizativa, algunos conformados exclusivamente por tutorías docentes, por tutorías pares, o bien por tutorías mixtas. En lo que respecta a las dinámicas de funcionamiento, con objetivos conforme a la realidad institucional, a sus necesidades y posibilidades.

En la región, un caso similar al argentino es el mexicano que, si bien cuenta con mayor trayectoria en las tutorías, tiene como origen común la atención a problemáticas que atañen a la baja eficiencia del sistema educativo. En México, a partir del 2000, tanto el *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP) como el *Programa Nacional de Becas y Financiamiento* (PRONABES) establecen a las tutorías como uno de los requisitos a cumplir por los docentes de tiempo completo de las universidades (7). Así la preocupación inicial por la baja eficiencia del sistema, se amplía con el propósito de atender a una nueva visión de la educación superior que potencie la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable (ANUIES, 2000).

En este país la tutoría aparece, entonces, como una modalidad de enseñanza y parte de la actividad docente. En virtud de ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) entiende la necesidad de que el rol del docente se transforme de simple transmisor de conocimiento a facilitador, orientador, o asesor de alumnos. Al mismo tiempo, podría pensarse que las políticas federales al concebir a las tutorías como una nueva función del docente de tiempo completo, también buscan afectar y modificar su desempeño (Á. Díaz Barriga, 2009).

Diferente a la situación argentina, y con algunas similitudes con la mexicana, es la situación de Europa, ya que si se tiene en cuenta la vasta producción que sobre el tema ha circulado en la última década, las tutorías se presentan como una estrategia vinculada a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por ende, los motivos que hacen necesaria su implementación se encuentran en íntima relación con las características de este nuevo espacio de educación (Cano González, 2009; Carrasco-Embuena, 2008; García González y Troyano Rodríguez, 2009; García Nieto, 2008), en el que son concebidas como una herramienta para promover el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida. Consistente con ese objetivo, el rol del docente habrá de enfatizar más el aprendizaje que la enseñanza.

En estos dos últimos contextos donde las tutorías tienen más de una década de implementación, los trabajos existentes sobre el tema dan cuenta de qué perspectivas predominan y hacia qué modelos deberían aspirar las tutorías docentes si lo que se

busca es incidir en las prácticas de enseñanza. Propósito similar que perseguimos con nuestro trabajo, lo que no implica desconocer la existencia de otros tipos trabajos con objetivos diferentes (García González y Troyano Rodríguez, 2009; Castaño Perea, Blanco Fernández y Asensio Castañeda, 2012; Gil-Albarova, Martínez Odría, Tunnicliffe, Miguel Moneo, 2013) y centrados en otro tipo de tutorías como las de pares (Cardozo Ortiz, 2011; Valdebenito Zambrano y Duran Gisbert, 2013).

En la identificación de algunos modelos por los que los docentes estarían orientando la acción tutorial, Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004), reconocen tres modelos sobre las tutorías: 1) *tutoría disociada de la acción docente*, concebida como ayuda a la enseñanza presencial, con horarios específicos, de asistencia voluntaria y no considerada en la evaluación; 2) *tutoría complementaria a la acción docente*, en la que algunas estrategias de orientación se incorporan a la función docente, se tiene en cuenta en la evaluación y su asistencia puede considerarse obligatoria; y, 3) *tutoría integrada a la enseñanza de grado*, en la que la acción tutorial y la acción docente son parte de un mismo y nuevo esquema pedagógico de orientación y apoyo al estudiante en sus facetas académicas, profesional y personal.

Según estos autores, las acciones tutoriales complementarias e integradas a la docencia tienen aún poca trascendencia en el sistema universitario español —a diferencia del modelo imperante de tutoría disociada de la docencia— debido entre otras razones a la falta de tradición, la poca preparación de los profesores, y la concepción docente tradicional basada en la transmisión de conocimientos.

Otros modelos han sido identificados por Barrios Campos y Nieto Caraveo (2009), a saber: 1) *la tutoría imbricada al currículum*, adaptada de manera transversal al proceso formativo, de modo que cobre pleno sentido para la institución, los docentes y los estudiantes; 2) *la tutoría como función intrínseca a la docencia*, en la que la función docente adquiere un nuevo significado, dentro y fuera del aula como orientador y guía de los procesos de aprendizaje; y, 3) *la tutoría como búsqueda del desarrollo integral y de la autonomía de los estudiantes*, la que se aleja de una intervención de tipo remedial y circunscrita en el ámbito académico.

Según estos autores, en México, similar a lo ocurrido en España, el modelo de tutoría que ha predominado en la práctica ha sido de tipo remedial, académico e individual entre un profesor tutor y un estudiante. La acción tutorial se presentaría más bien como una especie de añadido y complemento de la formación del estudiante y de las prácticas docentes, y percibida como una ayuda poco útil y deseable.

En el caso argentino, dado el poco tiempo que las tutorías llevan implementándose, aún no se identifican modelos sino configuraciones, entendidas como las formas particulares que adoptan los significados y prácticas sobre el rol del tutor en cada contexto institucional. En este sentido M. Capelari (2009) identifica por lo menos cuatro configuraciones: 1) *el tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos*; 2) *el tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes*; 3) *el tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos*; y, finalmente, 4) *el tutor como una forma especial de ser docente*.

La consideración de estos modelos y configuraciones en nuestro estudio es importante, pues, cabe suponer que a cada uno de ellos subyace una perspectiva sobre las tutorías, como así también una perspectiva sobre la relación que la tutoría guarda con algunos aspectos claves como el currículum, la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La idea de perspectiva considerada en este trabajo, remite a los múltiples puntos de vista y a las diversas miradas que un determinado sujeto tiene —por la posición que ocupa en la institución— sobre una situación generalmente nueva y/o problemática, y que obra como marco de referencia que orienta su acción.

Si bien personales, las perspectivas que desarrolle un sujeto están condicionadas por: a) el espíritu de época, pues, el momento socio-histórico-cultural, en el que se encuentra el sujeto le imprime cierto sentido a su perspectiva; b) la posición que ocupe en la institución, esto es el rol, la función y los vínculos que establece por pertenecer a tal posición; c) las experiencias tanto personales como profesionales por las que el sujeto haya atravesado. Estas perspectivas, si bien individuales, pueden ser coincidentes entre un grupo de sujetos y en ese sentido, comenzar a ser compartidas. Pertenecer al mismo grupo, estar en una posición similar, haber transitado por los mismos espacios, podrían contribuir a que dos sujetos desarrollen perspectivas semejantes o que reelaboren y reconstruyan sus perspectivas personales a partir de la interacción con otros.

Además, las perspectivas son: a) *relativas, incompletas y parciales*, pues constituyen una versión construida por un sujeto desde su particular y singular punto de vista, y no una verdad absoluta, de modo que hallaremos múltiples perspectivas igualmente válidas e indispensables para comprender el cambio en su complejidad; b) *dinámicas y móviles*, y por ello en cierta medida siempre nuevas y cambiantes.

Finalmente, es de destacar que se trata de un término de gran riqueza, en tanto nos permite conocer y recuperar la variedad de miradas que se pueden construir sobre determinadas situaciones, en general complejas, como ocurre con la incorporación de las tutorías a la enseñanza de la ingeniería.

## **Aspectos metodológicos**

El presente trabajo se deriva de una investigación desarrollada en el marco de una tesis doctoral, en la que nos propusimos abordar las perspectivas de los docentes sobre los cambios en la enseñanza de la ingeniería, particularmente nos propusimos conocer las perspectivas de los docentes de ingeniería sobre los cambios que afronta y que deberían operarse en la enseñanza universitaria; al igual que su percepción sobre la formación, las condiciones y las formas de trabajo necesarias para abordar dichos cambios.

En un contexto en el que los cambios emergen, en su mayoría, de la mano de políticas y reformas educativas, nos preguntamos cómo se incorporan estos cambios a la enseñanza de la ingeniería, cómo se los apropian y perciben los docentes, qué implicancias tienen los mismos para ellos, qué factores los favorecen y obstaculizan, qué concepción de cambio subyace a estas propuestas. Estos interrogantes fueron

atendidos en el estudio de uno de los cambios definidos para estas carreras: las tutorías.

El enfoque adoptado para responder a estos interrogantes fue el interpretativo y crítico que considera que la realidad social es tanto una construcción posibilitada y sostenida por las interpretaciones de sus miembros, como una estructura que configura nuestra experiencia del mundo condicionando percepciones, interpretaciones y acciones. En ese sentido, se entiende que son propósitos de la investigación social y en particular, de la investigación educativa, la comprensión de los significados sociales constitutivos de la realidad, al igual que el examen y la clarificación de las limitaciones a las que tales significados están sometidos (Carr y Kemmis, 1988). De esta manera, se busca penetrar en los procesos de construcción, por parte de los sujetos, de los significados que le atribuyen a su vida (Sirvent, 2005).

En este estudio se trabajó con los docentes tutores integrantes del Grupo de Apoyo Tutorial (GAT) de la FI de la UNRC, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Graduados, y conformado por ocho tutores docentes, y la asesora pedagógica.

Para acceder al conocimiento de las perspectivas que estos docentes tienen de las tutorías se recurrió a la observación de los espacios de trabajo, al análisis documental y a las entrevistas en profundidad. En cuanto a la primera estrategia de recolección, se observaron distintas actividades que desarrollan los miembros del GAT: a) reuniones de trabajo; b) talleres con alumnos; c) espacios de formación. De modo que se trató de una observación sistemática, continua y longitudinal que permitió registrar las perspectivas que los docentes construyen sobre las tutorías, los aspectos que inciden en las mismas, al tiempo que advertir sus modificaciones.

En cuanto a la segunda estrategia de recolección, se analizaron los proyectos de investigación e innovación que abordan la temática de interés de este estudio y los trabajos presentados en eventos académicos y en instancias de formación pues las perspectivas que los docentes tienen sobre las tutorías, se ponen de manifiesto en esos documentos de trabajo que ellos elaboran, al mismo tiempo que dan cuenta de sus intereses y preocupaciones.

Finalmente, en cuanto a la tercera estrategia, se recurrió a las entrevistas en profundidad porque para comprender sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, como así también los motivos de sus actos con relación a las tutorías. La diferencia con los datos obtenidos por la observación es que se trata en este caso de una conversación provocada por el investigador, que es quien plantea los temas a abordar. Para este estudio, han sido entrevistados los nueve integrantes del GAT.

Por otra parte, se analizaron los documentos oficiales de organismos nacionales de determinación curricular, pues, entendemos que las perspectivas que los docentes tienen sobre las tutorías, al tiempo que se ponen de manifiesto en diversos documentos de trabajo que ellos elaboran, están signadas por las políticas y programas educativos nacionales, tal como indica el enfoque interpretativo y crítico que se asume en este estudio. En este sentido, se recurrió al análisis de diversos documentos y proyectos producidos por el CONFEDI y el Ministerio de Educación de la Nación.

Al acudir a las distintas estrategias metodológicas se ha buscado la triangulación de fuente de datos y de métodos (análisis de documentos tanto nacionales como institucionales, observación en diversos espacios y momentos del grupo de docentes; y entrevistas en profundidad a diferentes actores). Esta triangulación permite lograr una comprensión más completa de las perspectivas de los docentes y de los procesos de cambio educativo, al tiempo que da cuenta de la complejidad del tema de estudio y del reconocimiento de que las técnicas de recolección de datos resultan mucho más ricas cuando se emplean de manera conjunta (Taylor y Bogdan 1992, Woods, 1989).

Las perspectivas, que se presentan a continuación, emergen a partir de un análisis sobre las percepciones de los docentes sobre la especificidad del espacio y la actividad tutorial; las formas en que se incorpora esta nueva actividad a las carreras de ingeniería; y los vínculos que mantiene con otros roles, funciones y estructuras de la institución.

## **Perspectivas sobre las tutorías en carreras de ingeniería**

En este apartado presentamos las perspectivas que hemos identificado sobre las tutorías. En primer lugar, nos referimos a la perspectiva que sobre las tutorías se advierte en los documentos de las políticas oficiales; y a continuación, las correspondientes a las de los docentes que conforman el GAT.

### **La perspectiva de la política educativa: la tutoría como estructura de apoyo para afrontar la deserción**

En los primeros documentos oficiales —*Manual de Acreditación para carreras de Ingeniería en la República Argentina y Resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación*— las tutorías aparecen como uno de los aspectos a tener en cuenta dentro de los estándares de calidad en el apartado referido a los estudiantes. Allí, son concebidas como un apoyo para facilitar el proceso de formación.

Pero aparte de este reconocimiento de derechos, no se especifica quién desarrollará esa tarea de apoyo; así no resulta claro que necesariamente esta actividad deba estar a cargo de los docentes ingenieros. Sin embargo, en la práctica, se asignan recursos económicos para la incorporación de docentes que conformen los sistemas de tutorías. Otro aspecto que tampoco aparece mencionado en los documentos es el referido a la formación; si bien, los profesionales que han coordinado estos sistemas —generalmente pedagogos, psicólogos y psicopedagogos— han asumido, también en la práctica, la organización de la formación de los tutores docentes.

De esta manera, las estructuras de apoyo que se crean en las facultades, asumen la característica de grupo de trabajo con dependencia, por lo general, de las secretarías académicas y conformadas, básicamente, por una coordinación y un cuerpo de tutores docentes, pares o mixtos. Se trata de grupos designados específicamente para el desempeño de tareas que podríamos denominar *de intervención*, consistentes en la orientación y ayuda a los estudiantes en aspectos académicos, motivacionales y socio-afectivos; y *de investigación* orientados a: monitorear el proceso de formación de los alumnos; detectar problemas; causas de



retraso, desgranamiento y deserción; y aportar información acerca del rendimiento de los alumnos, que permita la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza.

Concebida como estructura, este tipo de tutoría no incide en el currículum, como tampoco en las prácticas docentes particularmente en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dadas estas características, es válido preguntarse si cabe esperar la modificación de los índices de deserción y retraso—principal propósito por el que se incorporan las tutorías— cuando los actuales estudios sobre acceso y permanencia a la universidad señalan el papel causal concluyente (Ezcurra, 2011; Tinto, 1993) que tiene la enseñanza sobre esos fenómenos. Asimismo, preguntarse si es posible que un problema de tal complejidad se “resuelva” con las acciones periféricas de los grupos designados al efecto; si acaso no deberían estar implicados, de diferentes maneras, diversas instancias y actores institucionales.

### **Las perspectivas de los docentes ingenieros**

Las cuatro carreras que se dictan en la FI de la UNRC —Mecánica, Química, en Telecomunicaciones y Electricista—han participado en los procesos de acreditación (8), lo que les ha dado la posibilidad de acceder a los recursos proporcionados por el PROMEI para desarrollar un plan de mejora en el que, entre otras, figuran las tutorías. Así, se crea el GAT.

Este Grupo creado formalmente en el 2006, estuvo inicialmente conformado por quince docentes pertenecientes tanto al ciclo básico como al ciclo superior de cada una de las cuatro carreras, la Asesora Pedagógica y el Secretario Académico. Actualmente, está integrado por un coordinador —docente ingeniero— siete docentes —todos ellos ingenieros de distintas especialidades— y la Asesora Pedagógica. Los miembros del grupo han ido cambiando a lo largo del tiempo, y sólo tres de los ocho docentes y la Asesora se mantienen desde el inicio.

Las actividades desarrolladas por el grupo también han ido variando a lo largo del tiempo; aunque siempre han estado centradas en el trabajo con los ingresantes y con estudiantes en situaciones de vulnerabilidad académica. Debido al carácter optativo de estas actividades resulta difícil establecer una relación entre cantidad de alumnos y tutores docentes. No obstante, los tutores trabajan con la totalidad de los ingresantes en el marco de las actividades de ingreso, aproximadamente 200 estudiantes; con alrededor de 70 alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad académica; y con menor número —20 ó 30 alumnos— en otras actividades de apoyo.

El Grupo ha atravesado por diferentes momentos: un primer momento de creación formal, que abarca los dos primeros años; un segundo momento, coincidente con el tercer año de vida, de crisis y cuestionamiento sobre los alcances y las posibilidades del grupo; y un tercer momento, que abarca los cuatro años siguientes, de puesta en acción, de reflexión y sistematización. Cada uno de estos momentos se caracteriza por el predominio de una perspectiva sobre la tutoría, surgida de la interacción y discusión entre los miembros del grupo en relación con sus posibilidades de acción y de las características de las tareas desarrolladas. A ellas nos referimos a continuación.

### **La tutoría como actividad meramente formal**

Se trata de la perspectiva que caracteriza al momento inicial del GAT, cuando los docentes que más tarde conformarían el Grupo, fueron convocados, a través de los Directores de Departamento, sin que mediara un proceso formal de selección. Más bien, esta selección estuvo basada en la consideración de un conjunto de actitudes y características referido al compromiso de estos docentes con la institución y su involucramiento en actividades con ingresantes. Se trata, entonces, de una selección basada en criterios empíricos antes que teóricos, y que al no ser explicitados a los docentes seleccionados, hace que la designación sea vivida de distintas maneras: para algunos (Tutor A), con agrado, en tanto implica un trabajo con alumnos; para otros, como una obligación que interfiere con las demás actividades (Tutor V); o con la creencia de que se trata de una designación formal para una actividad que demanda poco tiempo, dedicación y formación (Tutor F).

Aunque los objetivos y las funciones que orientarían el desarrollo del Grupo figuraban en la resolución de creación, este es más bien un momento de incertidumbre para los docentes designados. Por un lado, porque no participan en la formulación del proyecto; y por otro, porque desconocen las políticas que obran como marco prescriptivo para la incorporación de las tutorías. Así, los docentes recuerdan, en las entrevistas:

*...algunos episodios esporádicos, ...algunos encuentros esporádicos que tuvimos de esa etapa, en la que nos juntamos pero no terminamos de concretar acciones (...). ...de juntarnos y no tener muy en claro para qué nos juntábamos, y no resolver nada y juntarnos al tiempo como repitiéndose estas condiciones. [...]El primer momento fue de incertidumbre. Esto de estar en un espacio que uno no tiene muy claro para qué. ...qué íbamos a hacer, si íbamos a hacer algo (Tutor A).*

*...al principio nos reuníamos pocas veces o ni nos reuníamos, ni sabíamos para qué estábamos en el grupo, yo por lo menos, sabía que estaba designada pero [...] yo diría un inicio, con un desconcierto, yo no sabía qué hacía, para qué estábamos (Tutor F).*

*En el comienzo fue más de incertidumbre o de inseguridad/incertidumbre... como que cada uno estaba tratando de identificar qué hacía ahí (Tutor V).*

Tampoco contribuye al esclarecimiento de las funciones y objetivos la doble coordinación desarrollada por el Secretario Académico y la AP, aspecto que se resuelve más adelante y que posibilita la cohesión grupal y una clarificación de la tarea.

Hasta entonces, la situación general descrita anteriormente, incide para que la tutoría se desarrolle en un nivel meramente formal a imitación de otros ámbitos académicos —Departamentos, Áreas— que devienen luego en espacios burocratizados y que operan con una lógica administrativa. Posicionados en esa lógica, las actividades de ese momento consisten básicamente en la presentación del grupo ante los estudiantes, la distribución de folletos informativos, y la espera de la demanda de orientación planteada por los alumnos.

## La tutoría como actividad asistencialista

Esta perspectiva corresponde a un segundo momento de funcionamiento del Grupo en que: a) la doble coordinación da paso a una única coordinación general a cargo de la AP; b) se redefine el número de integrantes, de quince a ocho tutores; y c) las reuniones, hasta entonces esporádicas, se tornan en encuentros regulares de discusión y planificación de la tarea.

Este marco de mayor organización posibilita, por un lado, la explicitación de las concepciones que los integrantes tienen sobre las tutorías; por otro, la clarificación de las tareas del Grupo. En efecto, no por falta de experiencia en el desarrollo del rol, los docentes tutores carecen de perspectivas sobre las tutorías, como se advierte en el testimonio de estos tutores:

*Primero la visión clásica, que uno trae de otras acciones tutoriales, por ejemplo de la escuela secundaria, que uno haya vivido como docente o que haya vivido como alumno. Eh, como que uno iba a tener que actuar sobre alumnos en forma directa. No tanto tener reuniones con otros tutores, planificar acciones y eso, no. Uno no lo veía así. Uno lo veía como que nos iban a dar una listita con tantos alumnos y uno iba a tener que hablar con esos alumnos, para ver qué problemas tenían, ya sea por iniciativa de ellos como por iniciativa de uno, pero eso estaba un poco difuso. Pero eso era un poco el panorama que tenía. La sensación que tenía en aquel entonces era que íbamos a hacer más o menos el mismo desempeño de alguna tutoría que existió mucho antes, que era que cada alumno tenía un tutor y el tutor lo tenía que orientar, acompañar, ayudar...Es como que, en ese momento creí que iba a ser como una cosa más individual, no como parte de un grupo. O sea que bueno que después cambio, o yo tenía una idea equivocada porque yo me creí que iba a ser yo un tutor que funcionaba de una manera independiente, tutorando algún alumno que me asignaban o que yo buscaba. Individualmente, que no era que iba a haber un grupo que nos íbamos a formar, que íbamos a trabajar como de hecho fue lo que hicimos (Tutor F).*

*A ver, no te puedo decir que en ese momento tenía una idea de lo que eran las tutorías, más que, el concepto que uno puede manejar por tutor en la vida cotidiana: el tutor como apoyo visible... (Tutor A).*

En lo que respecta a la clarificación de la tarea, la elaboración de un cuestionario diseñado en torno a áreas prototípicas de orientación —de carácter económica, socioafectiva, académica y vocacional— y administrado entre los estudiantes, posibilita conocer las características de la población estudiantil e identificar los grupos en situación de vulnerabilidad, en los que se concentra la tarea.

La concepción de tutoría prevaleciente en el grupo —ligada al modelo clásico y tradicional, ejercida de modo individual y voluntario entre un tutor y un estudiante con dificultades— y la tarea centrada en la atención de grupos vulnerables, en consonancia con los lineamientos políticos, configuran, en este momento, una perspectiva asistencialista de la tutoría. Desde esta perspectiva, entonces, la actividad tutorial centrada en el déficit, atiende prioritariamente a estudiantes con dificultades, esto es, se trabaja con problemas ya instalados como los asociados a la reprobación de las materias básicas y comunes a las cuatro carreras.

Esta perspectiva asistencialista está a la base de un modelo de tutoría marginal al currículum y a la formación de grado. Con resultados de limitado alcance en la práctica —pues como el Grupo señala señalan en un documento de trabajo solicitan el servicio de tutoría los estudiantes que menos dificultades tienen en la carrera y cuando han experimentado una cuota importante de fracaso— se hace necesario un cambio de perspectiva, que permita incluir el trabajo con los docentes, a partir de la adopción de un modelo integrado de tutoría.

### **La tutoría como un nuevo rol**

Esta perspectiva es contemporánea al desafío que las nuevas tareas asumidas por los docentes tutores le imponen a los mismos, tales como la organización y coordinación de talleres lúdicos y creativos de iniciación a las carreras de ingeniería desarrollados durante las Actividades de Ingreso a la Vida Universitaria, primer contacto masivo con los estudiantes.

Se trata de la perspectiva que emerge de un trabajo de clarificación del rol, orientado por la discusión de los integrantes sobre lo que debe saber y saber hacer un tutor docente, contraponiéndolo al rol docente, de mayor tradición académica y más conocido por ellos.

Productos de esta discusión son, por un lado la identificación de: a) un conjunto de saberes necesarios para desempeñarse como tutores, pues, al tratarse de ingenieros no cuentan con conocimientos y competencias relativas a la coordinación de grupos, el desarrollo de entrevistas personales, etc.; b) instancias posibles de intervención tutorial en otros tramos del trayecto de formación de un estudiante; y, por otro, la identificación de la formación pedagógica como un aspecto clave para el desempeño de este nuevo rol.

En el Grupo, esta perspectiva, se configura a partir de una toma de conciencia sobre el carácter dinámico del rol como una construcción situada, que se redefine en atención a las particularidades de los estudiantes, de las características y necesidades de la institución y de los intereses de los tutores. En palabras de los docentes tutores:

*Yo diría que el rol no se prescribe sino que se construye, porque por más que estén claras las funciones y las tareas uno toma conocimiento de que esas son las tareas pero en definitiva uno las asume cuando ha ido construyendo, al menos lo que pasa en este grupo (Tutor A).*

*Si bien el marco formal de creación del GAT, contextualiza claramente el rol de los tutores docentes de la fi, la instancia inicial de quienes integramos el grupo está impregnada de desorientación, reuniones esporádicas e incertidumbre sobre cómo desarrollar esta tarea. Indudablemente la prescripción no alcanza para definir el rol. La resolución del abordaje de una tarea específica vinculada puntualmente con la revisión del ingreso presencial a la Facultad nos obliga e impulsa a definir acciones y tareas que comienzan a construir el rol desde una práctica situada y a cohesionarnos como grupo desde la acción (Documento de trabajo).*

Finalmente en la clarificación de perspectivas, cabe destacar el papel que la escritura —tanto de artículos a presentar en congresos como de trabajos finales de

cursos de formación— ha tenido en el avance de la concienciación del grupo en lo relativo al rol, la función de las tutorías y de su inscripción como grupo de trabajo en la institución.

### **La tutoría como función del docente**

En el Grupo esta perspectiva emerge una vez que el mismo desplaza su atención del rol del tutor a las funciones de la tutoría. Se trata de una perspectiva ampliada de la tutoría, a la que se llega por la toma de conciencia sobre, al menos, dos aspectos: a) el reconocimiento de que el problema que ha dado origen a la tutoría en las carreras de ingeniería excede a un grupo específico de trabajo e involucra al conjunto de actores de la institución; y b) el tipo de ayuda indagada entre los alumnos que requieren al docente como principal orientador.

Esta perspectiva implica no sólo una revisión de la tutoría sino también una revisión del rol docente, en orden a que este último considere una nueva función cercana a la tutoría: la orientación del aprendizaje en el marco de cada materia. Así, los tutores reconocen que la función de orientación es inherente o consustancial al rol docente; aunque por diversas razones, ha sido relegada de la docencia y asignada a grupo específicos. En el afianzamiento de esta perspectiva han sido importante los ensayos que los tutores —valiéndose de esta doble condición de tutores y docentes de una materia de grado—realizaban respecto de las orientaciones que podrían brindar acerca de cómo se estudia su materia.

Las dos últimas perspectivas expuestas, están a la base de los dos modelos de tutorías que propone el Grupo, mientras que la perspectiva de la *tutoría como rol* sostiene el *modelo de tutoría localizada*, la perspectiva de la *tutoría como función docente*, el de *tutoría transversal*; tal como dan cuenta en un documento de trabajo:

Apostamos a: 1. Una «tutoría localizada», de carácter específico, ejercida por un grupo designado especialmente por la institución al efecto; y 2. Una «tutoría transversal» al currículo, de carácter general, ejercida por los docentes responsables de cada asignatura. Ambas tendrían objetivos y perfiles distintos, aunque complementarios. (...)En el caso de lo que aquí denominamos *tutoría localizada*, sería la ejercida por el GAT cuya tarea, aun cuando pueda ser redefinida para adaptarse a las necesidades y circunstancias, consistiría en tomar un pronto contacto con los ingresantes por medio de talleres sobre la carrera, el estudio y la enseñanza; identificar y mantener entrevistas personales con estudiantes en situación de vulnerabilidad académica o de otra índole con incidencia en lo académico; articular con otros servicios institucionales como el área de orientación y reorientación vocacional para trabajar aspectos relativos a proyectos personales y profesionales; mantener reuniones de trabajo con docentes del ciclo básico de la carrera para intercambiar información sobre el desempeño de los estudiantes y diseñar estrategias de intervención tendientes a superar dificultades; entre otras actividades.

[Por otra parte] Hay información que un docente puede proporcionar a los estudiantes —desempeñando así una función orientadora— por el sólo hecho de asumirse como parte de una institución, como integrante de un departamento y

de una carrera, como profesional de la Ingeniería. [Además] hay otro tipo de orientación que implica un proceso de reflexión, por medio de la formación, sobre la materia o disciplina. Se trata de una reflexión epistemológica y psicopedagógica centrada en dilucidar cuál es la naturaleza del conocimiento de la materia, cómo se ha construido y evolucionado, qué dificultades ha debido superar la comunidad científica en esa construcción, cómo se valida ese conocimiento, qué dificultades presenta a los estudiantes, en qué consisten y a qué obedecen esas dificultades, qué sabemos y qué nos informa la historia o la didáctica de la disciplina sobre la forma de trabajar esas dificultades, etc. Esto le permitiría al docente orientar a los estudiantes respecto de las estrategias de estudio más pertinentes para encarar el aprendizaje.

A pesar de que ambos modelos pueden parecer contrapuestos, lo cierto es que, en la práctica, funcionan como complementarios, lo que justifica la coexistencia de ambos modelos.

## **Conclusiones**

Como cambio promovido para las carreras de ingeniería, las tutorías han buscado instalarse de distintas maneras en las unidades académicas.

Un primer modo de inserción institucional ha sido promovido por las políticas educativas a través de la provisión de recursos para la creación de nuevas estructuras con dependencia de las secretarías académicas. Aunque válido, este ingreso de las tutorías tiene sus limitaciones, pues, no incide más que de modo superficial en el problema que da origen a esta nueva estructura, no compromete al conjunto de los actores de la institución, ni conduce a una revisión de las prácticas educativas. De modo que termina desarrollándose una tutoría de carácter formal o en su defecto, asistencialista.

En ese sentido, la consideración de otras perspectivas significa un avance en la inserción de la tutoría, en la medida que permite replantear la típica manera de concebir el cambio educativo entendido como suma y agregado de lo nuevo. Es el caso de las perspectivas de la tutoría como nuevo rol y como función del docente, que al sugerir su integración a la enseñanza de grado plantean, asimismo, una manera alternativa para hacerle lugar al cambio educativo.

En nuestra investigación hemos encontrado que estas distintas formas de concebir el cambio educativo son posibles, en gran medida, por los procesos interpretativos que despliegan los docentes en tanto traductores de las políticas y reformas educativas que buscan introducir cambios en la enseñanza. En ese sentido, las perspectivas que conciben a las tutorías como una actividad formal o asistencialista, serían más bien resultado de una “traducción literal” de los programas; mientras que las perspectivas que conciben a la tutoría como nuevo rol y como función del docente, serían producto de una “traducción de sentido”.

La “literalidad” obedecería a una interpretación restringida de la política producto de tiempos perentorios para elaborar proyectos y a la presencia de concepciones o prácticas cristalizadas con relación a los problemas considerados. En el

caso que estamos refiriendo, la “traducción literal” ha dependido tanto de la prescripción de la política, que establecía designaciones específicas para esta función, como de la concepción dominante sobre las tutorías, que la circunscribía como función exclusiva de un grupo específico. No obstante, ante el reconocimiento de que el sistema de tutorías no alcanza los resultados esperados los docentes tutores reinterpretan la actividad con un mayor margen de libertad y de creatividad. Así, a diferencia de las dos primeras perspectivas en que el mecanismo de traducción no se aleja sustancialmente de lo sugerido por la política, en las dos últimas, el mecanismo puesto en juego es de recreación de la misma. Estos mecanismos de recreación son posibilitados por instancias formativas y de reflexión, como así también, por una coordinación atenta al proceso grupal. Esto daría cuenta del carácter dinámico de las perspectivas.

## Notas

- (1) En Argentina, con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) 24.521, en 1995, las universidades debieron afrontar la evaluación institucional y la acreditación de las carreras cuyos títulos —según el artículo 42 de la LES— correspondían a profesiones reguladas por el Estado, entre ellas las Ingenierías. Estos procesos —principalmente el segundo— a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), suponían la definición de estándares, tarea a la que esta comisión se abocó a efectos de cumplir con la misión asignada en su creación: por un lado, asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias por medio de actividades de evaluación y acreditación; por otro, asistir e impulsar la realización de mejoras de aquellas carreras que no alcanzaran los estándares mínimos de calidad establecidos. Los estándares con los que fueran evaluadas las carreras de ingeniería, no obstante, derivan de un consenso entre CONEAU y el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), ya que frente a la acreditación, es CONFEDI quien elabora en el 2000 la Propuesta de acreditación de carreras de grado de Ingeniería en la República Argentina, más comúnmente conocida como *Libro Verde*. Esta propuesta de estándares, criterios e indicadores presentada por CONFEDI fue retomada y aprobada por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades en la Resolución Ministerial 1232/01 (2001).
- (2) El proyecto de tesis se desarrolla en el marco de una Beca de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde el 2008. Ha sido aprobado, por el Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Dirigida por el Dr. Félix Ortiz y la Dra. Rita Amieva.
- (3) Otros problemas identificados tienen que ver con: el déficit de infraestructura y equipamiento requeridos para el desarrollo de las actividades teóricas y prácticas; la falta de desarrollo de las actividades de cooperación con la actividad económica en la industria y los servicios; la falta de cooperación y articulación con otras instituciones universitarias y de investigación en las distintas especialidades, el bajo nivel de aprovechamiento compartido de recursos y esfuerzos educativos en

las distintas regiones del país, superposición de la oferta educativa de similares características en localidades cercanas con escaso número de alumnos y/o egresados (*Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería*, PROMEI, 2005, p. 2).

- (4) Este programa apunta a: 1) promover y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados, para la formación de recursos humanos de alta calidad, tanto profesionales como científicos; 2) promover y mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos, contribuyendo a la consolidación de un sistema nacional de innovación; 3) promover y mejorar la calidad del sistema en sus grados de articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad, y en función de la pertinencia y equidad que debe asumir la universidad en razón de su rol (función) social; y, 4) promover y mejorar la calidad institucional, fortaleciendo las capacidades y mecanismos de gestión de las universidades sobre sus distintos procesos (Programa de Calidad, 2005. Página web de spu).
- (5) Los objetivos generales del PROMEI refieren a: 1) promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la ingeniería, a través del apoyo a los planes de mejoramiento que las universidades han comprometido para sus unidades académicas y carreras de ingeniería en el marco del proceso de acreditación; 2) estimular la convergencia y cooperación de las unidades académicas y carreras de ingeniería en las localidades y las regiones para evitar la superposición y dispersión de esfuerzos educativos y propender al aprovechamiento conjunto de los recursos físicos y humanos. 3) promover la conformación de redes académicas interuniversitarias para el desarrollo de actividades de docencia, investigación, vinculación y transferencia entre dichas unidades; y, 4) estimular la contribución de las carreras de ingeniería al desarrollo local a través de la utilización de los resultados de las actividades de Investigación y Desarrollo, Vinculación y Transferencia, para el abordaje de las necesidades de desarrollo locales y regionales (PROMEI, 2005, p. 6).

De modo más específico se propone: a) el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de: a.1) el fortalecimiento de la formación básica y general mediante la articulación y reconocimiento de tramos de formación equivalente entre carreras e instituciones; a.2) el afianzamiento de la formación práctica en todas sus variantes, con el aporte para equipamientos adecuados y recursos humanos docentes y técnicos de buena calidad; y, a.3) planes de estudio adecuados, de acuerdo a los contenidos requeridos para la formación profesional en el nivel de grado según lo previsto en las respectivas resoluciones ministeriales. b) El mejoramiento del rendimiento de los alumnos a través de acciones para: b.1) mejorar la retención de los alumnos en primer año, b.2) reducir la prolongada duración real de las carreras, y, b.3) aumentar la tasa de graduación. c) El mejoramiento de la calidad de los recursos humanos docentes mediante el logro de un perfil de la planta docente con: formación académica y profesional actualizada y, dedicación equilibrada que permita el adecuado desenvolvimiento de las actividades de investigación, docencia, vinculación y transferencia. Y, d) El mejoramiento y actualización de la infraestructura, equipamiento y bibliografía (PROMEI, 2005, p. 6-7).



- (6) La implementación de sistemas de tutorías producto de políticas educativas nacionales tuvo lugar primeramente en las carreras de ingeniería, y solo más tarde se incorporan a otras carreras universitarias.
- (7) El primer programa, denominado *Programa de Mejoramiento del Profesorado* surge cuando a partir del análisis realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) se identificó que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado) ni articulado en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos). El programa apunta a elevar el nivel de habilitación del profesorado. En las reglas operatorias de este programa las tutorías aparecen como uno de los requisitos de los docentes de tiempo completo: 1) haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo (maestría o especialidades); y 2) realizar de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimiento, tutorías y gestión académica-vinculación. El segundo programa, el *Programa Nacional de Becas* constituye una propuesta del Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), elaborado en el 2001, con el propósito de promover la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior, más precisamente se trata de un programa destinado a fomentar que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas accedan a los servicios públicos de la educación superior y terminen oportunamente sus estudios (Reglas Operatorias, 2001). En las Reglas Operatorias del PRONABES se establece como uno de los compromisos de las instituciones universitarias, asignar un tutor a cada uno de los estudiantes que cuentan con este tipo de becas, procurando que el tutor cuente con el perfil idóneo reconocido por el PROMEP de la SEP, para coadyuvar a su buen desempeño académico y terminación oportuna de los estudios.
- (8) Actualmente, la Facultad ha acreditado sus cuatro carreras. Sin embargo, Ingeniería en Telecomunicaciones no se presentó a la primera convocatoria de acreditación pues se trataba de una carrera nueva, que en ese momento no tenía egresados (condición necesaria para entrar a los procesos de acreditación). En el 2003 acreditó Ingeniería Química —Resolución 429/03—, en el mismo año, Ingeniería Mecánica —Resolución 428/03—, y también Ingeniería Electricista —Resolución 427/03— carrera que volvió a acreditar en 2010 —Resolución 985/10—; en 2004 y en 2010 acreditó Ingeniería en Telecomunicaciones —Resolución 489/10.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *Programas institucionales de tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Barrios Campos, R. y Nieto Caraveo, L. M. (2009). El modelo de acción tutorial diversificado de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí. *Jornadas*

*Iberoamericanas de tutoría y orientación en educación superior*. Mendoza. Argentina.

- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 12 (1), 181-204.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (8), 1-10.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cardozo Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En *Revista Educación y Educadores*. Vol. 14 (2) Mayo-Agosto, pp.309-325. Recuperado el 8 de Octubre de 2013. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco Embuena, V. (2008). Simposio La perspectiva de los profesores sobre las concepciones y las prácticas de la acción tutorial en la educación superior. En el *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2), pp. 193-210. Recuperado el (2 de Abril de 2013) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2000). *Manual de Acreditación para carreras de Ingeniería en la República Argentina*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2005). *Proyecto estratégico de reforma curricular de las Ingenierías*. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Á. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior*. Un desafío mundial. Buenos Aires: Ed. Universidad de General Sarmiento.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. Título original FULLAN Y A. HARGREAVES, 1996. What's Worth Fighting for in Your School? Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, N°6 (1-2), 2002, pp. 1-14. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html> consultado en Julio 2008 Consultado 31 de Marzo de 2008.
- García González, A. J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009) El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U. Revista de*

*Docencia Universitaria*. 7 (2), 1-10. Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/48/showToc> Consultado el 1 de Marzo de 2013.

- García Nieto, N. (2008) La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22 (1), 21-48.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 18 (1), 61-77.
- Gil-Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A.; Miguel Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes, Vol. 11 (2), Mayo-Agosto. pp. 63-87. Recuperado el (8 de Octubre de 2013) en <http://red-u.net>
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Resolución de estándares de acreditación 1232/01*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Secretaría de Políticas Universitarias. (2005) *Programa de calidad*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Secretaría de Políticas Universitarias. (2005) *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería*. Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programa Nacional de Becas*. México.
- Sirvent, M. T. 2005. *Problemática actual de la investigación educativa*. Disponible en [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf). Consultado en Agosto 2007
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 1º Reimp. Madrid: Paidós.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. En *Revista Perfiles educativos*. N° 62, pp. 56-63.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, Vol xxx, N° 2 (N° 114), Ginebra, UNESCO. Disponible en [http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes\\_de\\_reforma\\_sujetos\\_cambio\\_torres.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf) Consultado en Septiembre 2008
- Valdebenito Zambrano, V. y Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. En *Perspectiva Educativa*, Vol 52 (2), Junio 2013, pp 154-176.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

Artículo concluido el 29 de Abril de 2013

**Cita del artículo:**

Cléreci Tealdi, J.V.; Amieva Camargo, R.L. (2013). Las perspectivas de los docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol. 11, Número especial dedicado a *Engineering Education*, pp. 375-395. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://red-u.net>

## Acerca de las autoras

---



### **Jimena Vanina Cléreci Tealdi**

***Universidad Nacional de Río Cuarto***

Gabinete de Asesoramiento Pedagógico de Ingeniería

Mail: [jclerici@ing.unrc.edu.ar](mailto:jclerici@ing.unrc.edu.ar) [jimeclerici@hotmail.com](mailto:jimeclerici@hotmail.com)

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC-ARGENTINA). Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, desarrolla su investigación en la Facultad de Ingeniería de la UNRC, en el marco de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-ARGENTINA). Integrante del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias para el Aprendizaje de las Ciencias, y de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado en la Facultad de Ingeniería. Las líneas de investigación en las que participa giran en torno al estudio del cambio, las reformas e innovaciones educativas en la universidad y su vínculo con la formación docente y el asesoramiento pedagógico.



**Rita Lilian Amieva Camargo**

***Universidad Nacional de Río Cuarto***

Gabinete de Asesoramiento Pedagógico de Ingeniería

Mail: [ramieva@ing.unrc.edu.ar](mailto:ramieva@ing.unrc.edu.ar)

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional San Luis (UNSL-ARGENTINA). Se desempeña desde el 92 como Asesora Pedagógica de la Facultad de Ingeniería. Coordinadora de la Red Argentina de Sistemas de Tutorías de carreras de Ingeniería y Afines (RASTIA-ARGENTINA). Dirige y participa en Redes de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado en la Facultad de Ingeniería, y Proyectos Estratégicos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado. Su ámbito de investigación es la filosofía de la tecnología, el asesoramiento pedagógico, la formación docente, las tutorías y la innovación educativa en la universidad.

