



La formación profesional de tutores en la modalidad remota: el caso del PAES

The professional training of tutors in the distance mode: the case of PAES¹

<https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.171>

Marco Antonio Rodríguez Galicia*, Yunuen Ixchel

Guzmán Cedillo*

Universidad Nacional Autónoma de México*

Citación

Rodríguez-Galicia, R. y Guzmán-Cedillo, Y. (2023). La formación profesional de tutores en la modalidad remota: el caso del PAES. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023). 1-12. <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.171>

Artículo enviado 7-12-2022, aceptado 29-03-2023 publicado 19-05-2023

Resumen

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) brinda tutorías a adolescentes con bajo rendimiento académico, el objetivo de este trabajo fue describir su adaptación a la modalidad remota, en términos de las prácticas efectivas e inconvenientes que los tutores experimentaron. Se optó por una metodología de investigación cualitativa con un enfoque de estudio de caso intrínseco. Los participantes fueron cinco tutores en formación y un egresado. La unidad de análisis fue el discurso de los tutores en bitácora general, bitácoras personales y cinco entrevistas semiestructuradas, configurando un corpus de 398 páginas. Se identificaron 9 temas emergentes agrupados en tres grandes categorías: despliegue de competencias de los tutores, problemas de infraestructura y beneficios de la tutoría remota. Se encuentra que el modelo de formación posibilitó su adaptación remota además de procurar ciertas condiciones para constituir una alternativa al acompañamiento presencial.

Palabras clave | tutoría, adolescentes, formación profesional en Psicología Escolar, estudio de caso.

Abstract

The Achieving Success in High School Program (PAES) provides tutoring to adolescents with low academic performance, the objective of this paper was to describe its adaptation to the remote modality, in terms of the effective practices and drawbacks experienced by the tutors. A qualitative research methodology with an intrinsic case study approach was chosen. The participants were five tutors in training and one graduate. The unit of analysis was the tutors' discourse in general logs, personal logs and five semi-structured interviews, forming a corpus of 398 pages.

Correspondencia:

¹Nota del autor: Este trabajo fue posible gracias al financiamiento de la DGAPA-UNAM a través del programa PAPIIT (proyecto IT 300619)

*Correspondencia: Laboratorio de diseño educativo de entornos de aprendizaje híbridos, en línea y presenciales (LADED) Facultad de Psicología, Edificio E cubículo 202, Universidad Nacional Autónoma de México c.p. 04510, Ciudad de México. Teléfono: +52 (55) 56222317.

Nine emerging themes were identified, grouped into three broad categories: deployment of tutors' competencies, infrastructure problems and benefits of remote tutoring. It was found that the training model made remote adaptation possible, in addition to providing certain conditions to constitute an alternative to face-to-face tutoring.

Keywords | tutoring, teenagers, professional training in Educational Psychology, case study.

La figura del tutor es antigua, las personas con mayor edad y formación eran guías de los más jóvenes en los roles a desempeñar en la comunidad. Idea retomada sobre todo en la educación, donde el tutor acompaña a los estudiantes, propiciando su desarrollo psicosocial, cuyos ejes de acción son el cumplimiento de objetivos académicos y personales (Espinoza & Ricaldi, 2018; López et al., 2021; Ocampo et al., 2021).

En México la tutoría está en el ámbito académico a inicios del siglo XXI, como todo proceso, se fue implementando de forma gradual en los diferentes niveles, teniendo mayor presencia en el sistema de educación superior y en menor grado en educación media superior y básica. Las tutorías en la educación secundaria comenzaron en el 2006 con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), entendiéndolas como un espacio para escuchar y orientar a los estudiantes en términos de su desarrollo integral, todo esto, en una hora a la semana a cargo de profesores de asignatura que frecuentemente no habían constituido un conocimiento amplio acerca del plan de acción tutorial (Saldaña, 2017; INEE, 2014). La última modificación fue en el 2011 quedando bajo el nombre de “Espacio Curricular de Tutoría” (ECT) en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) agregó lineamientos de implementación, aspirando a brindar un espacio flexible en función de las particularidades de cada grupo (Torices, 2017). En secundaria los tutores que estén frente al grupo deben contar con ciertos atributos y conocimientos, además de tener la capacidad de diálogo con los diferentes agentes educativos cercanos a sus estudiantes, por tanto, se espera sea un buen mediador y conciliar en conflictos. Todo ello en el ámbito de la política educativa, pero en la realidad las escuelas buscan cumplir como les es posible el trabajo del ECT, donde no precisamente se realizan a cabalidad las metas (Gómez et al., 2014; Ocampo et al., 2021).

El PAES es un programa de formación especializada en el ámbito de problemas de aprendizaje surgido en 1999 como una sede del Programa de Maestría en Psicología Escolar (PREPSE) el cual propone una formación flexible en constante actualización acorde a los avances disciplinarios y las demandas laborales. Si bien Flores (2006) estableció las líneas del PAES en términos de formación profesional de psicólogos escolares en posgrado, también es cierto que después de dos décadas de funcionamiento estas líneas se han enriquecido con el uso de tecnologías, la evolución de la ciencia de la Psicología y los conocimientos sobre dificultades de aprendizaje generados (Corno & Anderman, 2015; Jiménez et al., 2009). Por lo cual, se ha consolidado y ampliado el apoyo a estudiantes de secundaria que manifiestan dificultades de aprendizaje, al preparar profesionales a nivel pre y posgrado a través de un modelo llamado MAPLS (Modelo de Aprendizaje Profesional en Línea y Situado) (Flores y Guzmán-Cedillo, 2017) y el desarrollo de investigaciones útiles tanto para psicólogos como para otros profesionales en el campo de la atención educativa y que desde 2017 se comparten en un sitio web².

Son cuatro los marcos referenciales que dan las bases conceptuales al PAES. En principio, tener una visión positiva de lo que sucede al adolescente como una persona en proceso de desarrollo en cuanto a sus decisiones y acciones (Rivas, 2018). En segundo lugar, los problemas de aprendizaje se plantean como una situación ya sea conductual, de neurodesarrollo o dificultades específicas en los procesos de lectura,

resolución de problemas matemáticos y escritura que interfieren en sus logros y rendimiento académico. En tercer lugar, se encuentra la autorregulación como meta del programa al mostrarle al adolescente sus recursos para dirigir su propio aprendizaje. Finalmente, el modelo de resiliencia enfatiza la potencialización y transferencia de recursos a circunstancias que parecieran insuperables. Estos fundamentos conforman la base teórica del modelo de tutoría en términos de su implementación y la profesionalización de la actividad tutorial.

Es importante señalar, que este trabajo sucede en el contexto de la crisis sanitaria por COVID 19. En México en el mes de marzo del 2020 las escuelas debían responder a la contingencia sanitaria y por ello migraron de un modelo presencial a la virtualidad, a este tipo de educación se le conoció como educación remota emergente (Cabrales et al., 2020; Crespo, 2021). Debido a que responde a una situación difícil y excepcional; es una solución inmediata, y después regresar a la situación previa a la circunstancia difícil. Se distingue de educación a distancia debido a que está última implica un campo interdisciplinario de la tecnología, el diseño instruccional, el diseño multimedia, la experiencia y el conocimiento del contenido.

La tutoría en PAES también enfrentó la dificultad de no realizarse de forma presencial, pero los adolescentes seguían necesitando del acompañamiento, así como los tutores continuaban los programas de formación profesional. Por lo que la pregunta de investigación fue: ¿Cómo se adaptó el acompañamiento tutorial del PAES a una modalidad remota durante la contingencia sanitaria de COVID-19? Siendo el objetivo principal describir la adaptación del acompañamiento tutorial para adolescentes con problemas en el aprendizaje a una modalidad remota, en términos de las prácticas efectivas y los inconvenientes que los tutores experimentaron.

Método

Se realizó una investigación de carácter cualitativo recopilando información descriptiva derivada del lenguaje oral y escrito de tutores en PAES, por ello el enfoque fue un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998; Quecedo & Castaño, 2002).

Participantes.

Dado el enfoque, el investigador utiliza las estrategias de muestreo convenientes (Creswell & Poth, 2016), por tal motivo, los informantes clave fueron los cinco tutores durante la pandemia (4 de posgrado y 1 de pregrado). Además, por considerar su experiencia en la tutoría a distancia, el uso de recursos tecnológicos en educación y en el diseño instruccional, se entrevistó a un tutor egresado de maestría. Asimismo, se siguieron los estándares de calidad de artículos de investigación de la vertiente cualitativa de la Asociación Americana de Psicología (Levit, 2018). Debido a que se trabajó con entrevistas utilizando Zoom, se emplearon los tres elementos éticos definidos por Álvarez-Gayou (2003): consentimiento informado, confidencialidad y supervisión del investigador.

Unidad de análisis.

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), el estudio de caso único puede presentar varias unidades de análisis, aquí, se utilizan las cinco bitácoras de los informantes, la bitácora grupal escrita en cada sesión de casos, además, de la transcripción de las cinco entrevistas semiestructuradas cuyo tiempo total de grabación fue de 6 horas 30 minutos de audio. Conformando así un corpus de 398 páginas. Técnicas de recolección de datos y software utilizados. El estudio de caso involucró análisis de documentos, por ello para recabar, organizar, almacenar y analizar la información obtenida de las bitácoras y entrevistas se utilizaron diferentes softwares: Google Docs, procesador de textos utilizado por el fácil acceso y la edición en tiempo real; Microsoft Word, para transcribir las entrevistas; Zoom utilizado con las entrevistas semiestructuradas; Audacity para procesar los audios; QDA Miner para la codificación y análisis.

Bautista (2011) define la entrevista semiestructurada como una conversación libre, donde el entrevistador se guía de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, su importancia en esta investigación recayó en que revelaron categorías de interés sobre conductas y fases críticas en la tutoría. Con base en el análisis del discurso manifiesto en las bitácoras, se desarrolló un guion que después de ser revisado, discutido y reestructurado se constituyó de tres secciones: la presentación tanto del entrevistador como del estudio, la conversación sobre ¿cómo es que llevó la tutoría; sus inconvenientes y las prácticas efectivas? señalando la importancia de conocer sus puntos de vista. Además del cierre y preguntas sobre tecnología o las competencias del tutor. Asimismo, la transcripción fue entendida como construcciones interpretativas, siendo esto parte del proceso de validez que refiere Kvale (2011).

Procedimiento y análisis de datos.

Para las entrevistas: se contactó a las tutoras vía WhatsApp comentando sobre las entrevistas y la importancia de su participación para la comprensión del programa remoto. Acordados los horarios y explicar los objetivos de la investigación con las cuatro tutoras, se contactó al tutor experto. El procedimiento para realizar las entrevistas en los cinco casos fue prototípico: se agendaba el día y hora, después se mandaba recordatorio un día antes de la fecha y diez minutos antes. Las entrevistas se hicieron por videollamada. Al inicio de la reunión después de la presentación, se pidió autorización escrita para grabar en video la entrevista, dejando claro el uso de seudónimos para proteger sus datos personales. Una vez finalizada cada entrevista en Audacity se identificaron posibles ruidos para la transcripción en Word, se añadieron al programa QDA miner.

El análisis estuvo presente en todo momento, desde la fase de integración al PAES y toma de notas, pasando por el planteamiento del problema hasta la recogida y análisis de información. Consistió en dos momentos: primero el análisis vertical de las bitácoras (Sayago, 2014) en términos del objetivo perseguido y así establecer los temas emergentes para después discutirlos; segundo el análisis de las entrevistas, como casos individuales. Para la reducción de datos se tomaron los pasos propuestos por Rodríguez et al., (1999) para la información textual:

A. Separación de unidades: se segmentaron de forma relevante, significativa y por criterio temático en función del significado abordado, por lo que el análisis se enfocó en buscar indicadores en el discurso sobre cómo se realizaron las sesiones.

B. Identificación de unidades: las unidades o fragmentos del discurso se clasificaron con un procedimiento inductivo al construir conceptos, proponiendo así, categorías que pudiesen cubrir cada unidad.

C. Comparación de las categorías: se dio lugar a dimensiones más grandes que facilitaron construir significado alrededor de los datos, en consecuencia, refinar las categorías. Durante este proceso se examinaban en profundidad los datos para llegar a un acuerdo en su definición y pertinencia. Se hicieron un total de cinco ajustes. Finalmente, la verificación de los datos consistió en la revisión de las interpretaciones y significados que los tutores expresaron en su discurso. Para esta investigación se tomó en cuenta la triangulación metodológica de técnicas de recolección de datos e informantes, que derivaron en 720 extractos ubicados en las categorías.

Resultados

Al analizar el discurso de los tutores en los diferentes documentos se identificaron tres categorías: 1. Despliegue de competencias profesionales del tutor en la actividad, 2. Problemas de infraestructura y 3. Beneficios de la tutoría vía remota. Estas muestran el acompañamiento tutorial de forma totalmente remota. De las primeras dos se derivaron subcategorías definidas y explicadas en las tablas 1 y 2 en las que se muestra su definición acompañada de un ejemplo del discurso.

Tabla 1
Competencias profesionales desplegadas por el tutor

Subcategoría	Definición	Ejemplo de extracto
Alianza	Se manifiesta un interés sobre las emociones del adolescente quien tiene confianza de compartir lo que le sucede; asimismo, se señala un ambiente donde se le anima a profundizar en sus intereses utilizando la lectura, la escritura o la resolución de problemas como habilidades que les permiten aprender y no solo el enfoque hacia la actividad escolar en sí mismo, tanto dentro como fuera de la sesión.	E.T-Y. (10/12/2021): "... entonces llegué a tomar esa importancia que les daba a las novelas, a los dinosaurios, para hacerle mención y que viera que la tutoría no era tan aburrida, por eso también me permití darle los minutos para jugar, los minutos para que me compartiera lo que él buscaba de ciertas notas en Internet y para que me platicara como se sentía y demás..."
Establecimiento de acuerdos	Es la negociación con los adolescentes, generando así un respeto explícito a sus decisiones y sus formas de pensar al planear las metas en la sesión. Dichos acuerdos fueron escritos en la hoja de metas donde los tutorados señalan lo que en ese momento es importante. Implicando para las tutoras el acompañamiento de la planificación y el monitoreo de las actividades académicas del adolescente.	E.T-EXPERTO. (22/01/2022): "...hijole, yo creo que de ahí siempre tenían su cámara prendida, ah, había dos alumnos que si de repente era de "ah, ya no prendo mi cámara" y entonces lo que yo hacía, establecía con ellos "cada 15 minutos me vas a enviar foto de cómo vas" para que yo sepa cómo va avanzando ¿no?, y entonces ya pasaba ese tiempo y era de "a ver mándame foto" y ya podía monitorear que estuviera trabajando..."
Andamiaje	Se comprende como la capacidad de identificar dónde el estudiante requiere de una ayuda para lograr finalizar su meta de aprendizaje, es el apoyo graduado a las características del estudiante y fortalezas ya demostradas en las actividades que ha llevado a cabo en otros momentos de la tutoría.	B.P.T-V. (15/04/2021): "...En este sentido con X me doy cuenta de que al inicio emplee el modelaje del uso de algunas funciones del ordenador y de la plataforma Classroom, y Google Docs, posterior a esto comencé a pedir a X que ahora ella fuera la maestra, o sea asumiera el rol de enseñarme a mí que se debía hacer para realizar alguna actividad, método que nos ha funcionado bastante bien ya que la noto más autónoma y segura al usar estas herramientas tecnológicas..."
Vinculación con la escuela	Es el establecimiento de una relación más positiva con las autoridades en la institución educativa del estudiante, es vital para que la percepción del estudiante con respecto a sus posibilidades académicas se modifique. Se busca tender puentes con los docentes, directivos o administrativos de la escuela donde estudian sus tutorados.	B.G. (14/01/2021): "la orientadora llamó a la T-W para comentarle que había clases a las cuales no había ingresado (el tutorado) y que existen ciertas situaciones que hacen pensar a la orientadora que tal vez X esté atravesando por situaciones emocionales difíciles para él. T-U menciona que la orientadora le dijo que nota a X muy enojado. Se interrogó a X acerca de qué era lo que estaba pasando, X simplemente contestaba con que "no se acordaba", o se le olvidaba [...] la orientadora también preguntó cómo se comporta X en las sesiones de tutoría, a lo que T-U comentó que X ... está atento y participativo..."
Vinculación con la familia	Se establece una relación de confianza, colaboración y motivación con los padres de familia, hermanos, tías o quien estuviese a cargo del adolescente, considerándolos coparticipes del proceso educativo.	B.P.T-W. (18/01/2021): "...El jueves que es la sesión de casos comenzó T-Y, esta vez se le veía diferente, con una visión más positiva, incluso en su discurso, y esto menciona que se debió a raíz de la plática que habían tenido con sus padres. Comienza diciendo que fue más productiva la sesión pues nota más disposición por parte de X y su madre..."
Profesional reflexivo	Se realiza una autoevaluación de la actividad profesional en la tutoría, al revisar sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias, sus conocimientos y su actuar con sus tutorados, antes, durante o al finalizar sus sesiones. Y si lo consideraban pedían apoyo a la supervisora, o señalaban la necesidad de revisar algunos aspectos o expresaban la necesidad de saber más o de modificar ciertas prácticas, se cuestionaban y modificaban su pensamiento en consecuencia.	B.P.T-V. (26/01/2022): "Me hace falta aprender a usar todas las tecnologías que puedan servirle a X, para apoyarnos y así establecer una comunicación más eficaz, sé que en algunas ocasiones me cuesta trabajo aterrizar lo que ella quiere porque luego no le entiendo o ella a mí, independientemente que se distraiga, considero debo aplicar mejores estrategias tecnológicas para hacer más ágil nuestras sesiones."

Al desplegar las competencias el tutor buscó establecer una relación afectiva con los adolescentes, construyó un clima de confianza, ofreciendo retroalimentación ante sus logros e identificó el estado emocional, atencional o físico en el que se encontraban. Estas acciones fueron claves en la construcción de ambientes que repercutieron en la confianza de sí mismos, el uso de herramientas y las estrategias, ante las adversidades escolares que vivían (Daleth 2020; Scoloveno, 2018), las cuales se hicieron presentes en las videollamadas, llamadas telefónicas o conversaciones vía chat. Esto se ha mencionado en investigaciones anteriores, al señalar la importancia de la empatía y la construcción de un vínculo en la comunicación con el tutorado en las sesiones remotas (Álvarez, 2021; Espinoza & Ricaldi, 2018 y Prieto, 2012). Godoy (2020) lo refiere en su propuesta “compensar la falta de presencialidad y el contacto humano es algo que el ambiente virtual de aprendizaje no es capaz de lograr por sí mismo [...]” (pág. 29).

Construida la alianza, fue más fácil lograr acuerdos con los adolescentes, lo que ayuda a la planificación y el monitoreo de actividades académicas en la cuenta classroom creada en las secundarias a partir de la pandemia, situación que un adolescente no hacía de manera sencilla. Permitirles que aprendan a decidir cuál actividad y cómo la llevaban a cabo, considerando sus propias experiencias y competencias académicas, tiene que ver con el proceso de autorregulación que se busca promover en ellos. Panadero y Alonso (2014) señalan que cuando los alumnos están frente a una meta, aún propuesta por ellos mismos, le es complicado alcanzarla “porque no poseen un plan que pueda servirles de guía” (pág. 13). De ahí que los modelos, ya sean tutores o pares, ayudaban a su desarrollo en cada sesión. Esto que se construyó desde el respeto a las decisiones del adolescente, puesto que, desde la perspectiva del estudiante, cuando se veía forzado o las actividades eran impuesta no hacían (López et al., 2021).

El andamiaje fue crucial durante todo el proceso de tutoría ya sea en un día particular o del proceso general de acompañamiento. Es una competencia del tutor que se presenta en diferentes actividades académicas, basándose en la observación de las habilidades y procesos del estudiante para determinar los pasos a llevar a cabo en el acompañamiento de la resolución del “desafío” académico (examen, exposición, cuestionario, etc.). De diferentes maneras los tutores brindaron apoyos que permitieran a los adolescentes involucrarse en la actividad académica. El uso de medios tecnológicos se reporta en investigaciones sobre la tutoría en condiciones de emergencia, donde se evidenciaron propuestas de resolución para dar los andamios (Núñez et al., 2021; Suárez et al., 2021).

Al resaltar el valor de los logros del adolescente y llegar a acuerdos para su adaptación al ambiente escolar, se buscan posibilidades de que los profesores brinden ayudas específicas al estudiante. Para ello, es clave la comunicación con los profesionales en el área de psicopedagogía, orientación o UDEEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) que permitió a los tutores del PAES enfrentarse a diversas situaciones de comprensión y colaboración con personas que en principio muestran temor de ser evaluados en su labor. En la medida que los tutores despliegan diferentes habilidades y conocimientos, así como el reconocimiento al personal de la escuela, iniciaron una conversación fluida en pro de favorecer el desarrollo integral del adolescente, meta primordial para los tutores y el personal en las instituciones. Al respecto, diferentes autores señalan ese rol de portavoz de los requerimientos del aprendiz (Álvarez, 2021; Gómez et al., 2014).

Es importante mencionar que especialmente en las bitácoras personales se manifestaron pensamientos con respecto a la actividad profesional como especialistas en la tutoría, esto conculda con lo señalado por Schön (en Tardif & Nunez, 2018), pues, una habilidad del profesional educativo es la forma en cómo maneja y resuelve problemas que se presentan antes, durante y después de su práctica profesional, de tal manera que esto describe el proceso por el cual el profesional estaba en

constante mejoramiento de su actuar. En los ejemplos se observa que los profesionales asumieron su desconocimiento, o aspectos a mejorar, para ello dieron cuenta del problema, tomaron distancia, se cuestionaron e incluso se reprendieron.

El tutor también desarrolló procesos de resiliencia al enfocarse en los aspectos de aprendizaje mostrados por el estudiante más allá de lo que no puede hacer y cuestionarse sobre ¿cómo brindar andamios necesarios? Cuando logra debatir en ese nivel y comentarlo en las sesiones de caso, manifiesta la capacidad de reflexionar sobre su práctica. Villalobos y Assaél (2018) señalan que estos procesos resilientes tienen que ver con aspectos personales, sociales y organizativos. Además, el PAES nutre una comunidad de práctica, por lo que también la supervisora y la asesora del programa tuvieron relevancia para favorecer este ambiente resiliente.

Con respecto a los problemas de infraestructura, esta categoría hizo referencia a los inconvenientes presentados de tipo físico o tecnológico durante las sesiones de tutoría. En los extractos de la tabla 2 puede notarse que en la tutoría remota se señalaban una serie de dificultades en términos del espacio físico o la comunicación a distancia.

Tabla 2
Problemas de infraestructura

Subcategoría	Definición	Extracto
Infraestructura física	Se subrayan las condiciones en la que el tutorado se encuentra tomando la tutoría en términos del contexto, la existencia de distractores en el mismo dispositivo como; música o videojuegos, la búsqueda de material escolar físico como son cuadernos, libros, regla, etc.; necesidades biológicas (comida, sanitario, bebida) y ruidos del exterior o propios de su casa.	B.G. (12/11/2020): "...T-U comenta que una situación que se dio es que X estaba rodeado de muchas personas, en especial uno de sus primos distraía mucho a X. A lo cual T-U, le dijo a X que es importante que en medida de lo posible trate de pedir ese espacio a sus familiares...V menciona que está angustiada, ya que X se distrae más rápido, por lo que hacen las personas presentes, o porque se está peinando..."
Infraestructura tecnológica	Se refiere a inconvenientes relacionados al logro directo de la tutoría remota, como lo fue la mala conexión a internet, la falta de dispositivos o compartirlos, así como el poco desarrollo de competencias digitales para ingresar a diferentes aplicaciones, dificultades que estaban presentes tanto para las tutoras como los adolescentes.	E.T-K. (28/11/2021): "...esta modalidad al adolescente le costaba muchísimo trabajo manejar un teléfono, o luego no tenía batería, ah y luego el teléfono que le habían brindado para tutoría era de la mamá, [...] Entonces no tenía las herramientas que se necesitaba, como Google classroom descargado, no sabía cómo manejar el teléfono entonces se le brindó un teléfono por parte del PAES, donde era su recurso para su trabajo estrictamente para la tutoría. Y nos vamos a lo mismo, no lo sabe manejar o si tiene un teléfono en manos de él, pues qué pasa, pues me voy a poner a escuchar mi música, me voy a poner a ver mis videos o voy a explorar el teléfono, pero pues (como tutor) dejas lo académico por un lado..."

El principal problema reportado fueron las distracciones de los adolescentes y los tutores, pues había quienes tomaban sesiones en la sala y compartían espacio, situación usual en los diferentes niveles académicos con respecto al cambio abrupto en la pandemia (Crespo, 2021; Díaz, 2005; Hodges et al., 2020; Pineda & Ruiz, 2021). Los tutores buscaron la manera de disminuir los distractores, y promover que el adolescente también buscara soluciones de acuerdo con las dificultades de ese momento. Estos resultados concuerdan con lo reportado por García (2021).

La última categoría encontrada: beneficios de llevar la tutoría de forma remota se definió como las ventajas al utilizar las TIC para realizar las sesiones de acompañamiento vía remota y en donde reportaron un espacio del cual se apropiaron progresivamente. Lo que derivó en una competencia entendida como flexibilidad tecnológica que les permitió la visualización de una oportunidad para la tutoría y dar el seguimiento del estudiante por medio de programas o aplicaciones soportadas por Internet. De esta manera se modificó la interacción, el tiempo, el lugar, el ritmo y uso de recursos ya sea de forma sincrónica o asincrónica que mejor se adaptó a las necesidades y rutas de aprendizaje de los adolescentes, ejemplo: (22/10/2021): "...Parece que no tiene el libro de historia, por lo cual le fui indicando como consultar sus libros desde la página de aprende en casa, le gustó mucho (el formato de cambiar páginas del libro digital). Y planteamos las preguntas en el drive para que ella desde ahí contestará de una vez".

De tal manera que las decisiones se tomaban en función de las necesidades de los adolescentes en términos del tipo de recursos tecnológicos con los que contaba el tutorado, la estabilidad de conexión, o si el dispositivo soportaba videollamadas, si las llamadas eran estables o la mensajería a través de Telegram era posible. En un caso se usó GoogleMeet debido a que el tutorado estaba más familiarizado. Cuando se llevaban sesiones por videollamada o mensajería y llegaba a fallar el internet, buscaban alternativas. Otra oportunidad reportada fue la diversificación de horarios, y si bien se siguió acompañando durante dos horas por sesión, cuando las tutoras acompañaban a más de un tutorado les asignaban horarios diferentes de acuerdo con sus características y condiciones, pues algunos no podían estar en Zoom, o solo llevaban sus sesiones a través de WhatsApp. Un aspecto que se ha encontrado en cuanto a las clases remotas en la crisis sanitaria es que se tomase en cuenta el factor fatiga que provoca el estar frente a una cámara o dispositivo en tiempo real (Wiederhold, 2020). Por lo que, algo a considerar en esta modalidad, es el tiempo asignado y frente a la pantalla para el acompañamiento tutorial.

Conclusiones

Algo que no se había reportado en los estudios, es la capacidad del profesional reflexivo, actividad que se hace presente cuando los tutores plasman sus pensamientos en sus bitácoras y se reúnen en la discusión de casos con sus demás colegas. En ese sentido se considera importante seguir nutriendo el modelo formativo al indagar con más profundidad sobre esta competencia, pues si bien es parte de la pertenencia a una comunidad de práctica, es importante definir el impacto que esta tiene en su desarrollo profesional dentro y fuera de las tutorías, tanto en el formato remoto como presencial.

Se identificaron los inconvenientes preponderantes y las formas de resolverlos; como lo fue la identificación de las aplicaciones con menos uso de datos; el uso de capturas de pantallas o fotos para mostrar procedimientos; entablar acuerdos con la familia para que se respetara dentro de la casa un espacio donde pudiera tomar sus sesiones de tutoría sin interrupciones, etc. Al final, (la flexibilidad tecnológica) fue una forma de resolver los inconvenientes que se presentaron, y fue comprendida como parte de las competencias que desarrollaba el tutor en formación y suman a la "caja de herramientas" para dar soluciones a los problemas al realizar las tutorías de forma remota.

En cuanto a la viabilidad de llevar a cabo las sesiones totalmente vía remota, se sugiere hacer más investigación, pues si bien aquí se describe y reporta lo vivido por las tutoras, una limitante fue no indagar sobre lo que significó para los tutorados, las familias y la escuela y así poder triangular de esa otra manera la información.

Con base en lo presentado se muestra una descripción del acompañamiento tutorial en formato remoto, que además manifiesta los fundamentos que tiene el PAES, desde cómo los tutores perciben a los adolescentes, la meta de promover procesos de autorregulación, mismos que se potencializan en un ambiente positivo generado en tutoría. Por ello, es necesario subrayar que el despliegue de competencias fue posible en gran medida por el modelo de formación profesional (el MAPLS). Así, se encontró que los tutores al estar en un programa profesionalizante con el soporte que le brinda la comunidad de práctica que constituyen, lograron sortear las diferentes vicisitudes que surgieron durante sus sesiones debido a que existía una serie de bases establecidas y que continúan enriqueciéndose con los conocimientos de las ciencias educativas, la tutoría y el trabajo desarrollado al interno. Se hace hincapié en los fundamentos teóricos-metodológicos, debido a que en todo momento las tutoras en formación hicieron referencia a ellos implícitamente, mismos que también se fueron señalados en el discurso del tutor experto que, egresado y laborando en otras instituciones, continúa también aplicando su acompañamiento tutorial.

Con lo que se concluye que la tutoría remota es posible gracias al despliegue de una serie de competencias durante el acompañamiento tutorial. Lo que abre la posibilidad de que sea una alternativa al servicio presencial más allá de la emergencia.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Álvarez, B. (2021). Programa de tutoría virtual para estudiantes universitarios del curso comprensión y redacción de textos. *Revista Scientific*, 6(22), 231-247.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.12.231-247>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual moderno.
- Cabralles, A., Graham, A., Sahlberg, P., (2020). *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión* The Learning Factor. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Corno, L., y Anderman, E. (2015). Capturing the Landscape of Educational Psychology Today. En: Corno, L y Anderman, E. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. (pp. x-xii) Routledge. Asociación Psicológica Americana.
- Crespo, D. (2021). Enseñanza remota emergente. *Polo de conocimiento*, 6(6), 1040-1051.
<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i6.2802>
- Creswell, J., y Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Daleth, D. (2020). La resiliencia ante los eventos actuales. *CuaDEErnos sobre Inclusión Educativa*, 1(2), 12-15. https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/alumnos-especial/lecturas/archivos-especial/02_RevistaCuaDEErnos-14052020.pdf#page=8
- Díaz, A. (2005). *Descripción de atributos en el trabajo con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje: perspectiva de los tutores* [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam <http://132.248.9.195/ptd2005/01968/0348804/Index.html>

- Espinoza, E. y Ricaldi, M. (2018). *Ambiente afectivo en matemáticas: promoción de emociones positivas al trabajar pre-álgebra con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje* [Tesis: maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0764557/Index.html>
- Flores, R. (2006). El programa alcanzando el éxito en secundaria: ¿Qué hemos aprendido? En: Flores, R. y Macotela, S. (Eds.). *Problemas de Aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*. (pp.15-32). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, R. y Guzmán, Y. (2017). Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con proveas de aprendizaje. *Revista mexicana de psicología educativa*, 5(1), 65-80.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Godoy, C. (2020). Cinco claves para la implementación de programas de formación virtual: una propuesta desde la experiencia de tutoría. *Revista Saberes Educativos*, (5), 22- 36 <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57781>
- Gómez, L., Ibarrola, M., Remedi, E., y Weiss, E. (2014). Expectativa, realidad y promesa de la tutoría en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 977-984. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201013>
- Hodges, C., Moore, S., Lookee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INEE. (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la educación secundaria*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D241.pdf>
- Jiménez, J., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78– 85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>
- Kvale, S. (2011) La transcripción de las entrevistas. En: Kvale, S. (Ed.), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, (pp. 123-131). Morata.
- Levitt, H., Bamberg, M., Creswell, J., Frost, D., Josselson, R., y Suárez, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- López, Y., Santana, B., y Zavala, V. (2021). Tutoría a distancia, respuesta necesaria ante la pandemia. En: López, Y. y Rodríguez S., (Eds.) *La formación docente en tiempos de pandemia* (pp.33-52), T & R Editorial. <https://tyreditorial.com/pdf/formaciondocente.pdf#page=33>
- Núñez, J., Errázuriz, M., Neubauer, A., y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643–660. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255070675010/html/>

- Ocampo, E., Rodríguez, N., y Aguilar, M. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151–166. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pineda, K. y Ruiz, F. (2021). Experiencias Educativas con la Tutoría en el Bachillerato: Reflexiones Sobre la Contingencia Sanitaria COVID-19. *JONNPR*, 6(12):1408- 1426. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.4023>
- Prieto, D. (2012). Propuestas de principios para la práctica de la tutoría virtual. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 117. 37-40. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16057419006.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rivas, D. (2018). Promoción de la autorregulación intencional en secundaria: taller psicoeducativo “yo logro lo que me propongo”. [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781006/Index.html>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Saldaña, J. (2017). *Tutoría: curricularización y acompañamiento dialógico: experiencias formativas en una telesecundaria mexiquense* [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766654/Index.html>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 49, 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Scoloveno, R. (2018). Resilience and Self-Efficacy: An Integrated Review of the Literature. *International Journal of Science and Research Methodology*, 9(1), 176-192. <https://www.mghpcs.org/munncenter/Documents/weekly/June-4/Resilience-and-Self-Efficacy-Science-and-Research-Methodology.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Suárez, B., Castillo, I. y López, A. (2021). Tutoría académica universitaria apoyada mediante WhatsApp: conocer sus ventajas y salvar sus desventajas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 189-203. <https://doi.org/10.6018/reifop.394631>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de pesquisa*, 48 (168). 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Torices, A. (2017). *Educación emocional en la tutoría: una intervención psicoeducativa* [Tesis: maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0764548/Index.html>

-
- Villalobos, P. y Assaél, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 144-154. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1145>
- Wiederhold, B.K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7). <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>