

PROFESORES UNIVERSITARIOS EN RED DE APRENDIZAJE COLABORATIVO: LA ACCIÓN TUTORIAL COMO EXPERIENCIA (AUTO)FORMATIVA

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM REDE DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: A AÇÃO TUTORIAL COMO EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMATIVA

UNIVERSITY PROFESSORS IN COOPERATIVE LEARNING NETWORK: TUTORIAL ACTION AS A (SELF) FORMATIVE EXPERIENCE

Vera Lucia Pontes dos SANTOS¹
Luís Paulo Leopoldo MERCADO²
Elton Malta NASCIMENTO³

RESUMO: Este estudo refere-se a achados teórico-metodológicos sobre a tutoria presencial em um curso de formação continuada de professores da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). O *locus* investigativo incide numa vivência formativa que reuniu professores de diversas áreas acadêmicas num movimento integrado de aprendizagem ativa sobre as diferentes formas de combinar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e metodologias ativas à ação pedagógica. Numa abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa-formação (Josso, 2004; Santos; Carvalho; Pimentel, 2016), referencia-se em contribuições teóricas de Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), sobre docência universitária, profissionalização continuada e mediação pedagógica na perspectiva das TDIC e metodologias ativas no ensino superior. A partir de narrativas docentes do professor-tutor, analisa-se o processo de tutoria que apoiou localmente os percursos de aprendizagem docente, resultando numa rede de cooperação para a docência universitária. A análise desse processo evidenciou as potencialidades da tutoria local no apoio pedagógico a ações híbridas de formação continuada no contexto da sociedade em rede, pelo foco nos aspectos sociais, na aprendizagem ativa e personalizada e nas interatividades didático-pedagógicas, potencializando a reconstrução do conhecimento sobre as TDIC e metodologias ativas aplicadas à área docente de atuação dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Formação continuada. Docência universitária. Tecnologias digitais. Metodologias ativas.

RESUMEN: *Este estudio se refiere a los hallazgos teóricos y metodológicos sobre la tutoría presencial en un curso de educación continua para docentes de la Universidad Federal de Alagoas (Ufal). El locus de investigación se centra en una experiencia formativa que reunió a docentes de diferentes áreas académicas en un movimiento integrado de aprendizaje activo*

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Doctoranda en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4988-5826>. E-mail: veralpontess@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesor Titular del Centro de Educación. Doctor en Educación por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>. E-mail: luispaulomercado@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesor Asociado I del Instituto de Física. Doctor en Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2325-2895>. E-mail: emn@fis.ufal.br

sobre las diferentes formas de combinar tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) y metodologías activas para la acción pedagógica. En un enfoque cualitativo, delineado por la investigación-capacitación (Josso, 2004; Santos; Carvalho; Pimentel, 2016), se hace referencia en contribuciones teóricas de Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), sobre la enseñanza universitaria, la profesionalización continua y la mediación pedagógica en la perspectiva de TDIC y metodologías activas en la educación superior. A partir de las narrativas docentes del profesor-tutor, se analiza el proceso de tutoría que apoyó localmente las vías de aprendizaje de la enseñanza, lo que resulta en una red de cooperación para la enseñanza universitaria. El análisis de este proceso mostró el potencial de la tutoría local en el apoyo pedagógico a acciones híbridas de educación continua en el contexto de la sociedad en red, debido al enfoque en los aspectos sociales, el aprendizaje activo y personalizado y las interactividades didáctico-pedagógicas, mejorando la reconstrucción del conocimiento sobre TDIC y metodologías activas aplicadas al área de enseñanza de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Tutoría. Entrenamiento continuo. Docencia universitaria. Tecnologías digitales. Metodologías activas.

ABSTRACT: This study refers to theoretical and methodological findings about face-to-face tutoring in a continuing education course for professors at the Federal University of Alagoas (Ufal). The investigative locus focuses on a formative experience that brought teachers together from several academic areas in an integrated movement of active learning about different ways of combining digital information and communication technologies (TDIC) and active methodologies to pedagogical action. In a qualitative approach, designed by research-training (Josso, 2004; Santos, Carvalho, Pimentel, 2016), refers to theoretical contributions by Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), on university teaching, continued professionalization and pedagogical mediation from the perspective of TDIC and active higher education methodologies. From the teacher-tutor's narratives, we analyze the tutoring process that supported the teaching learning pathways locally, resulting in a network of cooperation for university teaching. The analysis of this process showed the potential of local tutoring in pedagogical support to hybrid actions of continuing education in the context of networked society, by focusing on social aspects, active and personalized learning and interactivities didactic-pedagogical, enhancing the reconstruction of knowledge about TDIC and active methodologies applied to the teaching area of the participants.

KEYWORDS: Tutoring. Continued training. College teaching. Digital technologies. Active methodologies.

Introducción

La cultura digital está intrínsecamente ligada a la Sociedad de la Información en Red (CASTELLS, 2003). El rápido avance tecnológico transformó substancialmente la manera por la que las personas se comunican, interactúan y aprenden, redimensionando los espacios sociales, profesionales y educacionales. Estos cambios reflejan sobre los procesos de

producción y diseminación del conocimiento y provocan nuevas demandas para profesores e investigadores.

En la pantalla de las computadoras y celulares es posible tener acceso fácil a cualquier tipo de información de una manera instantánea, desde cualquier lugar, a cualquier hora, expandiendo enormemente la espacialidad-temporalidad del aula y, en el mismo ritmo, las posibilidades educacionales. Moran (2017, p. 23) corrobora con este pensamiento cuando destaca que, “en un mundo en profunda transformación la educación necesita ser mucho más flexible, híbrida, digital, activa, diversificada”.

Para Aparici (2010, p. 5), “muchas de las competencias valoradas en el nuevo ambiente comunicacional y tecnológico están relacionadas a la conectividad”. Bajo este sesgo, señalamos que las prácticas docentes en la enseñanza superior necesitan estar en sintonía con las transformaciones socioculturales. En el aula, debemos aprovechar las posibilidades del conocimiento en red y las potencialidades de las interrelaciones en-línea para desarrollar y lograr los objetivos del aprendizaje.

Las TDIC incorporadas a la educación vislumbran escenarios transformadores de enseñanza y aprendizaje señalados por la creciente reinención e innovación de técnico, estrategias y métodos didáctico-pedagógicos. Sin embargo, la sencilla incorporación y uso aleatorio de las TDIC no generan inexorablemente procesos de innovación y mejora de la enseñanza y aprendizaje (COLL; MONEREO, 2010).

El conocimiento evoluciona tan rápidamente que, por veces, atropella el proceso de adaptabilidad docente a los cambios pedagógicos. Por eso, la ardua tarea de alinear las prácticas docentes a los nuevos retos impuestos por los avances tecnológicos necesita ser estimulado constantemente.

Entra en escena la profesionalización continua como mecanismo de incentivo a la innovación teórico-práctica de la acción docente. En esta, es imprescindible la creación de espacios formativos que posibiliten a los profesores la vivencia de recorridos didácticos interactivos, personalizados e híbridos, es decir, que camine *pari passu* con los actuales escenarios del aula universitaria.

Este estudio hace inmersión al abordaje cualitativa, delineada por la investigación-formación (JOSSO, 2004; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016), e instrumentalizada por narrativas docentes del profesor-tutor que medió el proceso tutorial con el objetivo de evidenciar el potencial de esta interfaz al aprendizaje de profesores de la Universidad Federal de Alagoas en profesionalización continua.

Santos, Carvalho y Pimentel (2016, p. 27-28) señalan que “no hay investigación-formación desarticulada del contexto de la docencia”, puesto que el profesor-investigador está implicado con la formación de los estudiantes que estudian, interactúan, producen y crean conocimientos en red. Por lo tanto, investigar en sintonía con la docencia en contexto híbrido-formativo remite a la educación en-línea a contexto, campo de investigación y dispositivo formativo. Para Josso (2004), las narrativas de formación componen material basado en memorias clasificadas por los narradores como experiencias significativas de sus aprendizajes, análisis de su proceso evolutivo en los itinerarios socioculturales.

Este contexto investigativo-formativo se funda en contribuciones teóricas de Ramires (2018), Silva y Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018) sobre docencia, profesionalización continua y mediación pedagógica problematizando en el escenario de incorporación de TDIC y metodologías activas a la práctica pedagógica.

En este enfoque, buscamos contestar al siguiente cuestionamiento: ¿cuáles las potencialidades de la tutoría presencial/local en los procesos de aprendizaje de profesores universitarios co-participantes de una formación continua que abordó TDIC y metodologías activas? Para ello, analizamos reflexivamente las narrativas del profesor-tutor acerca de los desdoblamientos didácticos de la tutoría en favor del aprendizaje del grupo de profesores que vivenció esta experiencia investigativo-formativa.

Profesionalización continua para una docencia universitaria innovadora.

El profesor universitario desarrolla un papel social relevante en la formación de profesionales en áreas específicas y, del mismo modo, en la creación, producción y disseminación del conocimiento científico. La docencia es una actividad compleja, repleta de desafíos, porque se entrelaza en las interfaces de la enseñanza, investigación y extensión pero, mientras tanto, es potencial porque vislumbra múltiples perspectivas de experiencias pedagógicas (SILVA; CUNHA, 2018).

Frente a los desafíos que emergen de la cultura digital y que proponen el rediseño del aula universitaria, es necesaria la implementación de espacios de profesionalización continua que fomenten el uso de las TDIC y metodologías activas en el contexto de las prácticas pedagógicas en las diversas áreas académicas de la enseñanza superior. Según Ramires (2018, p.43), “la opción por una política de formación continua para los docentes universitarios consolida la cualificación en la perspectiva de la mejora expresiva de la calidad de la enseñanza superior”.

Mencionamos el pensamiento de Anastasiou (2009, p. 182) para explicar la adopción en este estudio del término “profesionalización continua”, con el cual nos identificamos. *Profesionalización* “porque se busca posibilitar la sistematización de los saberes necesarios a la docencia, ya sean de carácter conceptual, procedimental o actitudinal”. *Continua* “porque los profesionales en la experiencia como docentes o como estudiantes” y, en estos términos, el desafío que se lanza es el aprendizaje continuo de la docencia.

Según Silva y Cunha (2018, p. 45), “el campo de la docencia está permeado de impase, pero también de posibilidades”, y estas pueden ser potencialmente exploradas y experimentadas en los espacios de profesionalización continua, por medio del mecanismo del diálogo crítico-reflexivo pedagógico. En estos espacios formativos, los profesores tienen la oportunidad de fomentar el diálogo abierto sobre concepciones y prácticas pedagógicas, sobre todo buscando sistematizarlas y alinearlas a las nuevas demandas de la docencia en escenarios digitales de enseñanza y aprendizaje.

En esta perspectiva, el direccionamiento de formaciones personalizadas, innovadoras, en armonía con los reales intereses de los profesores, puede impulsar el protagonismo docente, la investigación pedagógica, el aprendizaje activo y autónomo y, también, el compartimiento de experiencias y vivencias didácticas aplicadas a diversos contextos académicos.

En este escenario que prima por la autonomía docente, Ramires (2018, p. 42) enfatiza que en la constitución de la profesionalidad docente, “el protagonismo es fundamental, pues el docente necesita estar comprometido y asumir el compromiso con su propia formación”. En lo que concierne, Anastasiou (2009, 180) destaca que “un aspecto a consolidarse es la importancia de volvernos, como punto de partida y de llegada, los problemas explicitados por los docentes en el ejercicio del enseñar”, defendiendo la importancia de la contextualización de los ambientes de profesionalización continua para que los co-participantes encuentren sentido en ellos.

Al compartir en un mismo espacio los dilemas vivenciados en la gestión del aula, los profesores de las diferentes áreas académicas se reconocen en sus pares y con eso se comprometen proactivamente en la superación de los desafíos didáctico-pedagógicos. En este sentido, Ramires (2018, p. 46) argumenta que “las relaciones interpersonales que los docentes establecen con sus pares pueden ser elementos facilitadores o inhibidores de su desarrollo personal-profesional” y endosa:

un ambiente laboral en el que los docentes son respetados en su saber y continuamente desafiados contribuirá, a lo mejor, para que tales profesionales tengan una actitud proactiva en las cuestiones relativas a su actuación pedagógica. El abordaje metodológico adoptado en la enseñanza superior necesita tener como eje conducto la problematización, la reflexión, el desarrollo del espíritu crítico e investigativo.⁴

Por lo tanto, si el abordaje metodológico en el aula universitaria presupone la problematización, la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico e investigativo, del mismo modo, una profesionalización docente innovadora debe tener como eje conductor estas mismas premisas, pues, “en el ejercicio de una profesión, el vivido y el experimentado pueden ser instrumentos balizadores de reproducción/repetición, producción/creación, invención/innovación” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 44).

Mediación pedagógica en el contexto de las TDIC y metodologías activas: sobre la acción tutorial

Desde el punto de vista de la innovación pedagógica, la contextualización de la profesionalización docente puede incidir en cambios significativos en el aula universitaria. Una de ellas es la superación de la jerarquización del poder y del conocimiento, con la relación profesores/estudiantes, puesto que “el profesor que busca interactividad con sus alumnos propone el conocimiento, no lo transmite” y, a su vez, el alumno deja el lugar de recepción pasiva de donde escucha, mira, copia, memoriza y presta cuentas para involucrarse activamente con la proposición del profesor (SILVA, 2003, p. 269).

En estas condiciones, un aprendizaje transformador (MORAN, 2017) debe resultar de un esfuerzo conjunto entre alumno y profesor, cabiendo a este crear las condiciones didácticas para que el aprendiz internalice o se apropie del conocimiento propuesto. El aprendizaje es entonces concebido como un proceso de construcción social, intersubjetividad, confronto y reflexión colaborativo sobre la práctica, orientada por mecanismos de mediación y ayuda, ajustada a las necesidades contextuales (ESPEJO; SARMIENTO, 2017).

A la luz de estos principios, la mediación pedagógica en el contexto de las TDIC y metodologías activas surge un profesor facilitador, incentivador o motivador del aprendizaje que, “sin dejar de lado sus conocimientos, sus investigaciones, su experiencia descubre su

⁴ um ambiente de trabalho em que os docentes são respeitados em seu saber e continuamente desafiados contribuirá, provavelmente, para que tais profissionais possuam uma atitude proativa nas questões relativas à sua atuação pedagógica. A abordagem metodológica adotada na educação superior precisa ter como eixo condutor a problematização, a reflexão, o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo.

nuevo papel de mediador pedagógico y de colaborador del alumno en la construcción del aprendizaje y de la formación profesional” (MASETTO, 2018, p. 662).

En estas circunstancias, parafraseando Palloff y Pratt (2013), endosamos que una buena mediación pedagógica es la clave para la persistencia discente en cursos que utilizan ambientación en-línea. Es común los alumnos sentirse solos en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), sobre todo por la condición de ser social que necesita interactuar no solo con interfaces digitales, sino también con interfaces interpersonales, para, en fin, encontrar sentido en su aprendizaje. Por eso, “cuanto más tecnologías, mayor la importancia de profesionales competentes, confiables, humanos y creativos” (MORAN, 2013, p. 35).

En esta perspectiva, las interrelaciones necesitan ser cultivadas y movilizadas en los procesos educativos, por medio de mecanismos didácticos fundados en las interacciones sociales, en el estar-junto y en las experiencias y vivencias contextualizadas. En este escenario de aprendizaje significativa (AUSUBEL, 1982) subraya la importancia de la educación híbrida, caracterizada por recorridos en-línea (síncronos y asíncronos) intercalados e integrados con encuentros directos (frente a frente).

Así, la educación a distancia (EaE) está en proceso de transformación, pasando de la fase en-línea para la fase híbrida, valorizando los encuentros de tutoría en vivo e intensificando la tutoría en laboratorios, con miras a atender mejor los alumnos. Según Moran (2017, p. 28), “la tutoría es una dimensión que cobra más importancia para que el alumno se sienta más acompañado como persona, principalmente en cursos de formación más largos”.

En la proposición del conocimiento del recorrido híbrido-formativos, cabe señalar dos aspectos emergentes: la reconstrucción de la docencia en-línea, que gana amplitud pasando a ser *status quo* de todo profesor de la cultura digital; la relevancia de la acción tutorial personalizada, como resultado de las comunidades de aprendizaje y de la necesidad de ayudar el alumno a superar cuestiones más complejas que lo impiden de avanzar en sus recorridos individuales.

Conforme concepción de Palloff y Pratt (2005), en una comunidad de aprendizaje en red, los alumnos aprenden en conjunto y tienen la oportunidad de ampliar y profundizar su experiencia formativa, testando y compartiendo nuevas ideas en un contexto de cooperación y colaboración, recibiendo de la tutoría y de los pares *feedback* crítico y constructivo.

Considerando este escenario de aprendizaje cooperativa, Palloff y Pratt (2013, p. 33) argumentan que el profesor puede no ser el único facilitador para el recorrido formativo, ya que “esta responsabilidad puede ser compartida con los alumnos; sin embargo, es él que modela la buena facilitación para promover estas habilidades en los alumnos”, lo que en el

sentido de la mediación, ha sido cada vez más común: la alternancia de roles. Bajo estos aspectos, Moran (2017, p. 26) destaca que las TDIC

ayudan en la tutoría digital de primer nivel, monitoreando las dificultades más previsibles. Cabe a los especialistas la tutoría más avanzada, la de problematizar, ampliar significados, ayudar en la construcción de síntesis. Aumenta la importancia de la tutoría, orientación más personalizada de los proyectos personales/profesionales/de vida, como un nuevo componente curricular importante hoy.⁵

A partir de este sentido pedagógico dado a los contextos híbridos de aprendizaje, reiteramos la importancia del profesor de la disciplina como lo que propone el conocimiento y arquitecto de recorridos didácticos y, del mismo modo, enfatizamos la relevancia de la tutoría en el acompañamiento personalizado de las comunidades de aprendizaje y en la construcción del conocimiento en red.

Para Moran (2017, p. 23), algunas dimensiones pedagógicas se están quedando claras en la educación formal. Una de ellas es el *blended*, semipresencial, mesclado, “en que nos reunimos de muchas formas – física y digital – en grupos y momentos diferentes, acorde con la necesidad, con mucha flexibilidad, sin los horarios rígidos y planeamiento enyesado”. Otra dimensión sería la incorporación de metodologías activas a la práctica docente, teniendo en cuenta que “aprendemos mejor a través de prácticas, actividades, juegos, proyectos relevantes que de la forma convencional, combinando colaboración (aprender juntos) y personalización (incentivar y gestionar los recorridos individuales)”.

Este contexto educacional innovador, de múltiples dimensiones, de múltiples escenarios, requiere nuevos contornos didácticos, demandando del profesor universitario transformaciones profundas en la concepción de la docencia, acorde con Masetto (2018, p. 666), supone:

sustituye la característica de experto en determinado ramo de la ciencia y de transmisor de estas informaciones a los alumnos por un papel de mediador pedagógico, amigo del alumno en la construcción de sus conocimientos y prácticas profesionales, planificador de situaciones de aprendizaje en sus clases, que podrán ocurrir en diferentes ambientes: (presencial, virtual y profesional). [...] comprender que el alumno llega a la universidad para aprender con él, profesor, y con los colegas no para ser enseñado, ha exigido

⁵ ajudam na tutoria digital de primeiro nível, monitorando as dificuldades mais previsíveis. Cabe aos especialistas a tutoria mais avançada, a de problematizar, ampliar significados, ajudar na construção de sínteses. Aumenta a importância da mentoria, orientação mais personalizada dos projetos pessoais/profissionais/de vida, como um novo componente curricular importante hoje.

programas específicos de formación de los profesores que puedan ayudarlos en esta innovación de la profesión de docentes.⁶

En el escenario actual de cambios que impactan las formas de enseñar y aprender, la formación o profesionalización continua puede ser un potencial mecanismo de innovación pedagógica, sobre todo si los facilitadores comprenden la importancia de compartir la enseñanza, volviendo el aprendizaje más abierto, plural y colaborativo, sin perjuicio de las propiedades teórico-metodológicas.

El diferencial de la tutoría en un curso de formación continua de profesores universitarios: narrativa del profesor-tutor

Teniendo en cuenta el diálogo acerca de las contribuciones teóricas, abordamos la experiencia de tutoría que involucró profesores de la Universidad Federal de Alagoas en un curso híbrido de profesionalización continua titulado Tecnologías Digitales y Metodologías Activas (TDMA) promovido en 2018 en el ámbito del Programa de formación continua en docencia de la enseñanza superior (Proford).

El curso tuvo como eje pedagógico las TDIC y las metodologías activas aplicadas a la práctica docente y resultó de la alianza entre emprendedores, profesores y analistas de la educación, en el sentido de incentivar y promover prácticas pedagógicas innovadoras en el aula universitaria relacionadas a la interconectividad (APARICI, 2010; MORAN, 2013; 2017). En la práctica, el TDMA posibilitó el encuentro de profesores de diferentes áreas académicas en un mismo espacio formativo, favoreciendo la diversidad y la pluralidad del conocimiento constituido en el escenario híbrido de la formación. La acción tutorial se ha desempeñado por uno de los profesores e incidió en una experiencia relevante de (auto)formación.

Para atender a la demanda inicial de profesores interesados por integrar a la experiencia investigativo-formativa, fue necesario constituir dos grupos en distintos turnos, y ofertar plazas para 30 (treinta) estudiantes del curso, cada grupo, con duración total de 40 horas de actividades híbridas (24 horas presenciales y 16 horas en-línea), correspondiendo a ocho semanas de formación (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018). Esta sistemática fue importante porque amplió las posibilidades de permanencia de los profesores

⁶ substituir a característica de expert em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de mediador pedagógico, parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais, planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: (presencial, virtual e profissional). [...] compreender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado, tem exigidos programas específicos de formação dos professores que possam ajudá-los nesta inovação da profissão de docentes

en el curso, flexibilizando la participación en grupos en el período de la mañana o de la tarde, facilitando la agenda de estos profesionales que, paralelamente a la formación, mantuvieron la normalidad de sus actividades académicas.

La necesidad de la acción tutorial como punto de apoyo local

Dada a la complejidad del trabajo docente que se desdobra en enseñanza, investigación, extensión, gestión, orientación (SILVA; CUNHA, 2018) y, del mismo modo, la naturaleza avanzada del curso de profesionalización, percibimos de inmediato los diferentes ritmos de aprendizaje de los profesores en este proceso. Mientras unos avanzaban autónomamente en la apropiación de las TDIC y metodologías activas, otros lo hacían con mucha dificultad, y había aquel grupo que ni siquiera lograba inicial los estudios en el AVA.

Observamos que las situaciones didácticas con TDIC propuestas a los profesores se trataban de experiencias nuevas, inéditas para muchos y, por eso, requisaban mayor esfuerzo, una mayor dedicación. Conciliar este nuevo y desafiador compromiso a las múltiples tareas académicas vigentes en el cotidiano docente era un gran reto a ser superado (SILVA; CUNHA, 2018). Luego vimos que este problema estaba disminuyendo el aliento de los participantes del curso y pasamos a buscar una forma potencial de intervenir pedagógicamente, de modo a atender las necesidades individuales.

Mantuvimos el diálogo abierto con los grupos por medio del grupo de mensajes instantáneos en el TDMA *Whatsapp* y la solución ha venido de los propios participantes del curso: los profesores que estuvieran más avanzados en el curso y tuvieron disponibilidad actuarían como soporte local para auxiliar los demás participantes del curso que no estaban logrando avanzar en las actividades. Finalmente, uno de los participantes del curso del área de Física se hizo disponible voluntariamente para implementar la tutoría y los participantes del curso empezaron a trillar los recorridos alineados con las necesidades individuales del aprendizaje. Así, la tutoría fue instituida e implementada en el laboratorio de informática del Instituto de Matemática, ambiente cedido por profesores participantes del curso de esta unidad académica.

Constatamos que, aunque no estuviera prevista la necesidad de tutoría en local fijo, el currículo abierto del curso de profesionalización continua permitió el encaje de un nuevo espacio de aprendizaje para dar soporte pedagógico a los participantes que presentaban algún tipo de dificultad (PALLOFF; PRATT, 2013), conforme se observa en la narrativa del profesor-tutor:

Al hacer mi inscripción, por lo menos no noté haber una planificación en este sentido, tuve la impresión que la tutoría se ha creado por una demanda que surgió ya en el primer encuentro presencial [...], dado que muchos profesores no tenían mucho dominio con el lenguaje de la hipermedia y no estaban logrando acompañar el ritmo de las actividades propuestas, incluso con muchos de ellos ya pensando en desistir.

La tutoría pasó a funcionar paralelamente al curso en tres horarios distintos de la semana, atendiendo, de forma personalizada, a dos perfiles de aprendizaje: los que tenían dudas puntuales sobre determinadas actividades o interfaces tecnológicas que los impedían de avanzar y aquellos participantes que estaban con muchas actividades pendientes y que, por lo tanto, pensaban en dejar el curso.⁷

La efectividad de la mediación pedagógica en el laboratorio de informática evidencia la importancia de la integración de la tutoría al proceso de apropiación de concepciones y prácticas didáctico-pedagógicas (PALLOFF; PRATT, 2013). La narrativa del profesor-tutor confiere la indispensabilidad de la tutoría en la personalización de aprendizajes para que, desalineadas del contexto didáctico, no incurriesen en desmotivación docente y consecuente abandono de la formación. Las dificultades en realizar las tareas del AVA acaban incidiendo en acúmulo y por eso necesitan ser identificadas y resueltas lo antes que el profesor-participantes recupere la motivación y siga avanzando.

Considerando la voz del profesor-tutor, verificamos la relevancia del aprendizaje cooperativo y, del mismo modo, el diferencial de la tutoría personalizada en la profesionalización continua del profesor universitario (ANASTASIOU, 2009; MORAN, 2017; MASETTO, 2018). A partir de las categorías de análisis, discutimos los aspectos pedagógicos que están por detrás de la acción tutorial que refuerzan las potencialidades de esta mediación a la acción pedagógica. Categorizamos la discusión en: el perfil pedagógico de los co-participantes; naturaleza y especificidad de tutoría; planificación, organización y personalización de la tutoría; evaluación de los resultados de la tutoría; y tutoría en una visión prospectiva: desafíos y perspectivas.

a) El perfil pedagógico de los co-participantes.

⁷ Ao fazer a minha inscrição, pelo menos não notei haver um planejamento neste sentido, tive a impressão que a tutoria foi criada por uma demanda que surgiu já no primeiro encontro presencial [...], uma vez que muitos professores-cursistas não tinham muito domínio com a linguagem da hipermedia e não estavam conseguindo acompanhar o ritmo das atividades propostas, inclusive com muitos deles já pensando em desistir.

A tutoria passou a funcionar paralelamente ao curso em três horários distintos da semana, atendendo, de forma personalizada, a dois perfis de aprendizagem: os que tinham dúvidas pontuais sobre determinadas atividades ou interfaces tecnológicas que os impediam de avançar e àqueles cursistas que estavam com muitas atividades pendentes e que, portanto, pensavam em deixar o curso.

Trazamos el perfil de los profesores-participantes que coparticipan de este itinerario formativo para dar soporte al análisis de las narrativas de formación. Tomamos como referencia las áreas del conocimiento definidas por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) para evidenciar las áreas académicas de origen de los profesores involucrados en la formación. El Cuadro 1 especifica el cuantitativo de inscritos por área de conocimiento.

Cuadro 1 – Perfil académico de los profesores-participantes

Área del conocimiento	Profesores-cursistas
Ciencias Exactas y de la Tierra	6
Ciencias Biológicas	5
Ingenierías	10
Ciencias de la Salud	15
Ciencias Agrarias	7
Ciencias Sociales Aplicadas	6
Ciencias Humanas	8
Letras, Lingüística y Artes	3
Total	60

Fuente: Autores (2019) – Datos de la Investigación

Verificamos que los co-participantes matriculados son originarios de múltiples áreas académicas de la Universidad Federal de Alagoas, siendo que la mayor participación docente se concentra en las áreas de las Ciencias de la Salud (Enfermería, Medicina, Odontología, Nutrición) e Ingenierías, correspondiendo el 41,6% del total. Los demás participantes se concentran en las áreas de Letras, Lingüística y Artes, Ciencias Agrarias, Humanas, Sociales y Aplicadas, Exactas y de la Tierra y Biológicas. Esta diversidad trae subyacente una pluralidad de ideas, saberes y experiencias educativas que contribuyó para enriquecer la profesionalización continua (ANASTASIOU, 2009).

En lo que respecta al saber más específico de la docencia – el pedagógico – observando el parámetro de la utilización didáctica de las TDIC y metodologías activas en el aula universitaria (MORAN, 2013; 2017; MASETTO, 2018), que era el objeto de la formación, el profesor-tutor refleja:

Tuve la impresión que los profesores-participantes presentaban una enorme gana de querer cambiar sus prácticas pedagógicas en el sentido de acompañar e incorporar las nuevas tecnologías digitales de comunicación. Ya iniciaron el curso sabiendo de esta necesidad y reforzaron esta idea a lo largo de las discusiones. Algunos ya conocían metodologías activas, pero muy poco de herramientas digitales. En general se conocía las herramientas

digitales ya utilizadas en el cotidiano, como e-mail y disco virtual, pero pasaron a pensar en cómo aplicar eso en sus prácticas docentes.⁸

Como aspecto relevante, la tutoría evidencia la expectativa de innovación pedagógica de los profesores-participantes, a partir de la incorporación progresiva de las TDIC a la acción docente (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010; MORAN, 2013). Con tal característica, es posible percibir que había una mayor interacción con las metodologías activas en detrimento de las TDIC, las cuales en general eran restrictas al uso de *e-mail* y del *Google Drive*. Por lo tanto, el desafío que se despuntaba para estos profesores en proceso formativo era la aplicación de las TDIC a la práctica docente universitaria, y eso se estaba buscando en el curso TDMA.

b) Naturaleza y especificidad de la tutoría.

Los profesores buscaban por innovación pedagógica, pero antes de depararse con diversos desafíos en su inmersión a la profesionalización docente, sobre todo porque se trataba de un curso en moldes híbridos, que implicaba un aprendizaje interactivo en múltiples escenarios a partir de experiencias individuales y colaborativas (SILVA, 2003; MORAN, 2013; 2017). Cuando no se lograba realizar solo una actividad o procedimiento involucrando el uso de las TDIC, los profesores-participantes se desplazaban a la tutoría local, porque importaba que todos avanzaran en sus recorridos individuales de aprendizaje (MORAN, 2017). En la concepción del profesor-tutor, la tutoría consistía:

momentos presenciales previamente agendados en el laboratorio de informática [...], donde los profesores-participantes podrían experimentar y explotar, a su ritmo, las herramientas digitales presentadas en el curso, caso sintieron dificultades en hacer eso solos. Además de la orientación del tutor, los momentos de tutoría también eran espacios de intercambio de experiencia entre profesores y que de cierta forma servían de incentivo para la no evasión.⁹

A partir de esta narrativa, verificamos la diversidad de experiencias de aprendizaje vivenciadas y compartidas en el laboratorio bajo la mediación pedagógica del profesor-tutor

⁸ Tive a impressão que os professores-cursistas apresentavam uma enorme vontade de querer mudar suas práticas pedagógicas no sentido de acompanhar e incorporar as novas tecnologias digitais de comunicação. Já iniciaram o curso sabendo desta necessidade e reforçaram esta ideia ao longo das discussões. Alguns já tinham conhecimento de metodologias ativas, porém de muito poucas ferramentas digitais. Em geral se conhecia as ferramentas digitais já utilizadas no cotidiano, como e-mail e disco virtual, mas passaram a pensar em como aplicar isso em suas práticas docentes.

⁹ momentos presenciais previamente agendados no laboratório de informática [...], onde os professores-cursistas poderiam experimentar e explorar, no ritmo deles, as ferramentas digitais apresentadas no curso, caso sentissem dificuldades em fazer isso sozinhos. Além da orientação do tutor, os momentos de tutoria também eram espaços de troca de experiência entre professores e que de certa forma serviam de incentivo para a não evasão.

(PALLOFF; PRATT, 2013). Es visible el respeto al saber y ritmo de los participantes, así como el alineamiento de la intervención con los desafíos digitales propuestos en el curso TDMA (MORAN, 2017). El aspecto relevante que se presenta en este escenario es que la tutoría también se constituía como espacio de intercambio de experiencias entre los docentes que, incluso, movilizaba y acercaba socio-afectivamente los profesores-participantes, incentivando la permanencia en el curso (RAMIRES, 2018).

c) Planificación, organización y personalización de la tutoría

La tutoría previó una configuración organizacional de modo a atender a las necesidades individuales y colectivas de los profesores-participantes y personalizar los recorridos de aprendizaje. En estos términos, la narrativa del profesor-tutor evidencia que:

Fue necesario primero hacer un levantamiento de horarios comunes a los profesores-participantes. Eso se hizo utilizando el propio grupo de mensaje instantánea y un formulario en-línea, donde todos insertaron los horarios disponibles. Tras el análisis de estos horarios fue entonces determinado algunos horarios en la semana que atendieron a la gran mayoría de los solicitantes. El local fue gentilmente cedido por el Instituto de Matemática por intermedio de los profesores-participantes de aquella unidad. Era un laboratorio para alumnos pero siempre podríamos contar con disponibilidad de máquinas para la tutoría, de forma que cada participante podía practicar el uso de las herramientas digitales en una computadora individual. La disposición física de las computadoras facilitó el tránsito del tutor entre las estaciones de trabajo, pudiendo aclarar dudas de muchos profesores al mismo tiempo.¹⁰

Enumeramos algunos elementos que pasaron por la planificación, la organización y la personalización del acogimiento a los profesores-participantes. Primero, se observa que hubo un rigor metodológico en la planificación de la acción de intervención, con miras a contemplar las necesidades del público-objeto. Segundo, la elaboración compartida de la agenda de la tutoría demostró su funcionalidad, o sea, que se esbozó para lograr los fines pedagógicos para los cuales fue constituida: atender a la gran mayoría de los participantes. Por fin, el hecho de el local físico tener una estructura de laboratorio rotacional, con la presencia fija de un participante en el rol de profesor-tutor, evidencia flexibilidad,

¹⁰ Foi preciso primeiro fazer um levantamento de horários comuns aos professores-cursistas. Isso foi feito utilizando o próprio grupo de mensagem instantânea e um formulário online, onde todos inseriram os horários disponíveis. Após a análise destes horários foi então determinado alguns horários na semana que atenderam à grande maioria dos solicitantes. O local foi gentilmente cedido pelo Instituto de Matemática por intermédio dos professores-cursistas lotados naquela unidade. Era um laboratório para alunos mas sempre podíamos contar com disponibilidade de máquinas para a tutoria, de forma que cada cursista podia praticar o uso das ferramentas digitais em um computador individual. A disposição física dos computadores facilitou o trânsito do tutor entre as estações de trabalho, podendo tirar dúvidas de vários professores ao mesmo tempo.

cooperación y aprendizaje activa (MORAN, 2017). En este punto que converge para una formación híbrida, la evaluación continua, la reorganización de los espacios de aprendizaje y la personalización de la tutoría fueron aspectos fundamentales en este proceso de intervención para el aprendizaje de la docencia (PALLOFF; PRATT, 2013).

La personalización de la tutoría se identifica fácilmente en la forma de mediación del profesor-tutor, que buscó auxiliar sus pares de manera particular, para que estos se sintieran motivados a superar las dificultades y siguieran avanzando en sus procesos de apropiación de las TDIC y metodologías activas (MORAN, 2013; 2017; ESPEJO; SARMIENTO, 2017; RAMIRES, 2018). Marcadamente, el profesor-tutor explicita la sistemática de su metodología y práctica:

La tutoría buscó tratar las dificultades de cada profesor de modo individual, respetando el ritmo de cada uno e intentando incentivarlos a perder el miedo de explorar las herramientas, por lo tanto nada era realizado por el tutor, los profesores-participantes realizaban todos los procedimientos, evidenciando que dudas y errores hacen parte del proceso de exploración y aprendizaje del mundo digital.¹¹

En esta perspectiva, las dudas y los desafíos más recurrentes estaban relacionados a la vivencia de los profesores-participantes con las TDIC y sus interfaces, conforme narrativa del profesor-tutor:

La mayor dificultad era la falta de “intimidad” con el lenguaje de la hipermedia. Digo eso porque no se trataba de no saber usar una computadora, eso todos lo sabían, pero ellos tuvieron contacto con cosas que nunca habían escuchado hablar o cosas que no sabía que era posible de hacer, como crear un *Blog*, incorporar un video, compartir archivos de texto, y este alejamiento de lenguaje dificultó mucho en el entendimiento del objetivo del curso. Asociado a eso, muchos presentaban “miedo de explotar estas herramientas, como si pudieran dañar la computadora o algo del tipo.”¹²

De igual modo, el contacto y la interactividad con interfaces digitales hasta entonces desconocidas para los profesores-participantes, a ejemplo del *e-Portfólio* y del *Padlet*, de

¹¹ A tutoria procurou tratar as dificuldades de cada professor de maneira individual, respeitando o ritmo de cada um e tentando incentivá-los a perder o medo de explorar as ferramentas, portanto nada era realizado pelo tutor, os professores-cursistas realizavam todos os procedimentos, evidenciando que dúvidas e erros fazem parte do processo de exploração e aprendizado do mundo digital.

¹² A maior dificuldade era a falta de "intimidade" com a linguagem da hipermídia. Digo isso porque não se tratava de não saber usar um computador, isso todo sabiam, mas eles tiveram contato com coisas que nunca tinham ouvido falar ou coisas que não sabiam que era possível de fazer, como criar um Blog, incorporar um vídeo, compartilhar arquivos de texto, e esse distanciamento de linguagem dificultou bastante no entendimento do objetivo do curso. Atrelado a isso, muitos apresentavam "medo" de explorar essas ferramentas, como se pudessem danificar o computador ou algo do tipo.

cierta forma consistió en una actividad compleja para quien de modo general solo utilizaba el *e-mail* y el respectivo *drive*. En este sentido, la narrativa del profesor-tutor aclara que:

una de las cosas que más se preguntó fue qué era un *Padlet* y qué era un *e-Portfólio* que fue una de las primeras actividades pasadas en el curso. Esta cuestión tiene relación directa con el alejamiento de los profesores-participantes con el lenguaje de la hipermedia, tanto que cuando se explicó esta cuestión, todos ya eran capaces de crear sus *e-Portfólios* y usar el *Padlet* del modo que deseaban. También buscaran la tutoría para aprender a usar el *Moodle* de la universidad, herramienta que fue muy citada durante el curso. A pesar de [el *Moodle*] existir en la institución hace un cierto tiempo, creo que muchos no se interesaron antes por cuenta de una “acomodación pedagógica” y que el curso los sacó de este estado.¹³

Verificamos que la acción tutorial fue optimizada por el uso de TDIC en la/hacia la formación docente y calificada por la personalísima mediación del profesor-tutor (MORAN, 2017; ESPEJO; SARMIENTO, 2017). En este contexto, identificamos valores socio-afectivos que traspusieran estas inter-relaciones didáctico-pedagógicas, cuáles sean: el respeto mutuo, la valorización del otro, el incentivo a la superación, la autonomía, el protagonismo, la experimentación, el estar-junto (RAMIRES, 2018). Todo eso, sumado al hecho de que se trataba de un esfuerzo colectivo en búsqueda de innovación pedagógica, por medio de la posibilidad de incorporación de las interfaces digitales al plan de clase (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010), fue una experiencia significativa para los profesores-participantes, fortaleciendo la cooperación docente y el aprendizaje activo y en red.

d) Evaluación de los resultados de la tutoría

Bajo la óptica del profesor-tutor, analizamos el resultado de la tutoría, en el sentido de evidenciar las ganancias y avances posibilitados por el soporte pedagógico en la forma como se constituyó. En este sentido, el profesor tutor narra reflexivamente:

A pesar de no haber existido ningún instrumento escrito de evaluación del trabajo de la tutoría, pude percibir por observación que la tutoría fue muy importante porque dio un puntapié inicial en el proceso de explotación y conocimiento de las herramientas digitales de comunicación para que los profesores que tenían miedo en adentrar en este universo o los que no

¹³ umas das coisas que mais foi perguntadas foi justamente o que era um Padlet e o que era um e-Portfólio, que foi uma das primeiras atividades passadas no curso. Esta questão tem relação direta com o distanciamento dos professores-cursistas com a linguagem da hipermedia, tanto que uma vez explicado esta questão, todos já eram capazes de criar seus e-Portfólios e usar o Padlet da maneira que desejavam. Também procuraram a tutoria para aprender a usar o Moodle da universidade, ferramenta essa que foi muito citada durante o curso. Apesar de [o Moodle] existir na instituição há um certo tempo, acredito que muitos não se interessaram antes por conta de uma "acomodação pedagógica" e que o curso os tirou deste estado.

estaban logrando acompañar el ritmo de las actividades. Esta percepción se verificó a través de las conversaciones informales que teníamos durante los encuentros, en las cuales se escuchaba cosas como “estaba casi desistiendo, si no fuera esa tutoría...”¹⁴

Esta narrativa aclara que el diferencial de la tutoría personalizada en la formación pedagógica del profesor universitario, constatado en primer plano por los profesores que vivenciaron este proceso en la Universidad Federal de Alagoas, y ratificado por la observación de uno de ellos: el participante que actuó como profesor-tutor en esta red de aprendizaje cooperativa. Verificamos que la acción tutorial fue indispensable, principalmente para los profesores-participantes que estaban al punto de desistir del curso TDMA y que solo no lo hicieron debido a los impulsos pedagógicos que recibieron en la tutoría, tanto para dar los primeros pasos en la exploración del AVA como para recuperar la confianza en sí mismos de que era posible superar los desafíos.

Puestos los múltiples desafíos que atravesaron el ejercicio de la docencia universitaria y que, de cierto modo, comprometieron el tiempo de dedicación de muchos profesores al curso TDMA y a la tutoría, señalamos que ni todos los profesores-participantes fueron exitosos en sus recorridos. Sin embargo, las discusiones sintetizadas en esta sección ratifican las potencialidades de la tutoría en el acogimiento de los diferentes perfiles de profesores-participantes, pues les sirvió de sustentáculo e incentivo para que estos se sintiesen seguros y confiados para hacer la inmersión pedagógica en las interfaces digitales (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010), avanzando en el curso, cada uno a su ritmo, a su tiempo.

En un análisis general de los resultados de la formación considerando el informe final de esta formación (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018), constatamos que de los 60 (sesenta) profesores inicialmente matriculados en el curso TDMA, la acción tutorial contribuyó para que tuviésemos un alcance de 41 (cuarenta y uno) concluyentes, o sea, 68,3% de aprovechamiento y certificación. La certificación era garantizada solo a los participantes que frecuentaron como mínimo el 75% de las clases presenciales y, de igual modo, que hubieran realizados como mínimo el 80% de las actividades en-línea. Subrayamos, pues, que entre los profesores-participantes que no lograron los pre-requisitos para certificación, identificamos los que, por otro lado, fueron exitosos en introducirse en la profesionalización continua en red a través de la reconstrucción cooperativa de saberes didáctico-pedagógicos en

¹⁴ Apesar de não ter havido nenhum instrumento escrito de avaliação do trabalho da tutoria, pude perceber por observação que a tutoria foi muito importante porque deu um pontapé inicial no processo de exploração e conhecimento das ferramentas digitais de comunicação para os professores que tinham receio em adentrar neste universo ou aqueles que não estavam conseguindo acompanhar o ritmo das atividades. Esta percepção foi verificada através das conversas informais que tínhamos durante os encontros, nas quais se ouvia coisas como "eu estava quase desistindo, se não fosse essa tutoria..."

la perspectiva de las TDIC y de las metodologías activas (ANASTASIOU, 2009; MORAN, 2013).

e) Tutoría en una visión prospectiva: desafíos y perspectivas.

La acción tutorial desarrollada en el curso TDMA involucrando TDIC y metodologías activas se caracterizó como una práctica particular, personalizada, que resultó de la evaluación diagnóstica y del esfuerzo docente colectivo guiado por la voluntad de superar desafíos, de aprender, de innovar, de reinventarse (MORAN, 2013; 2017; MASETTO, 2018). Constatamos, sin embargo, que la tutoría ha ganado *status* de comunidad cooperativa de aprendizaje, conforme se evidencia en la narrativa del profesor-tutor:

La tutoría ayudó también a mantener la cohesión del grupo, ya que los momentos de encuentros presenciales fueron pocos. Es fundamental que este grupo se mantenga coherente y activo para que los cambios propuestos por los formadores sean efectivamente realizados en nuestra práctica. No se aprende a usar tecnologías digitales y metodologías activas de un día para el otro, es necesario intentar, aunque sea una pequeña acción, y un grupo activo puede ser extremadamente motivador en este proceso.¹⁵

A partir de estos aspectos prospectivos, evidenciamos indicios de que el aprendizaje activo en red sigue corriente. Tras algunos meses de cierre del curso, el grupo creado en *Whatsapp* para dar soporte a la comunicación y formación sigue activo, alimentado por el compartimiento continuo de experiencias y prácticas innovadoras socializadas por los profesores egresos del curso TDMA.

Otro aspecto que refuerza el fortalecimiento de esta comunidad cooperativa de aprendizaje docente se refiere a la organización de la *I Reunião anual de tecnologias digitais e metodologias ativas* (<https://www.reuniaotdmaufal.com/>), coordinada por el profesor-tutor que desempeñó la tutoría en el curso TDMA. El enfoque inicial de la reunión fueron las prácticas innovadoras de los profesores egresos del curso TDMA, pero, en este enfoque, el evento estuvo abierto a la integración de otros profesores y experiencias. Estos son los objetos centrales de este evento:

¹⁵ A tutoria ajudou também a manter a coesão do grupo, já que os momentos de encontros presenciais foram poucos. É fundamental que este grupo se mantenha coeso e ativo para que as mudanças propostas pelos formadores sejam efetivamente realizadas em nossa prática. Não se aprende a usar tecnologias digitais e metodologias ativas de um dia para o outro, é preciso tentar, nem que seja uma pequena ação, e um grupo ativo pode ser extremamente motivador neste processo.

- promover un espacio de reflexión sobre la importancia de repensar la práctica docente frente a los avances tecnológicos vividos por nuestra sociedad;
- mantener coherente el grupo de profesores egresos del curso TDMA ofrecido por el Proford;
- estimular la adhesión de nuevos profesores a la necesidad de repensar sus prácticas;
- reflexionar sobre la propia práctica docente y la posibilidad de la adopción de una metodología para el aprendizaje activo;
- reconocer el potencial de las TDIC para la educación y de las metodologías activas para un aprendizaje activo;
- identificar el propio rol y las formas de usar TDIC en el área de la actuación de modo que se aumente la confianza y facilitar su uso en la práctica docente;
- multiplicar el conocimiento sobre nuevas herramientas digitales y metodologías activas;
- compartir ideas y experiencias entre los profesores en el uso de metodologías activas y TDIC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019).

La configuración de objetivos tan específicos establece relación directa con la profesionalización continua de los profesores por medio del TDMA y, sobre todo, refuerza la cultura de formación que fue implantada en el *locus* universitario y que se está continuamente cultivando bajo la égida de la innovación y cooperación docente.

Frente a este escenario de experiencias múltiples, el proceso de enseñanza-aprendizaje también ocurre en sentido inverso. La vivencia cotidiana con la diversidad de dudas, inquietudes y cuestiones planteadas por los profesores-participantes reflejó en un gran aprendizaje también para el profesor-tutor. Esta singularidad-pluralidad es fundamental en la construcción de la consciencia crítica de cualquier profesor, principalmente el universitario (COLL; MONEREO, 2010).

En este contexto de esta multiplicidad de saberes y experiencias, el profesor-participantes, en el ejercicio de la tutoría, tuvo la oportunidad de fortalecer su aprendizaje en interlocución con la docencia de cada profesor-participante, de cada área, algo que difícilmente ocurre en el cotidiano académico. En el convivio universitario, los profesores se identifican más con grupos de la misma área de conocimiento y, asimismo, raras son las veces que diferentes puntos de vista se encuentran para discutir un tema común a todas las áreas: la práctica docente. En este sentido, la tutoría constituyó un elemento motivador de encuentros

pedagógicos e interacciones socio afectivas, disminuyendo la distancia entre los profesores, constituyendo comunidad (RAMIRES, 2018).

Ser participante y tutor del curso al mismo tiempo fue un factor relevante en la definición de la metodología de la acción tutorial. Eso porque el doble rol fortaleció la comprensión de la necesidad de incluir, en la mediación pedagógica, un carácter personalizado y humanístico (ESPEJO; SARMIENTO, 2017; MASETTO, 2018). Por la propia necesidad como participante, reconoció que era oportuno, en la condición de profesor-tutor, hacer esta adecuación didáctico-pedagógica, de modo a atender las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje (PALLOFF; PRATT, 2013; MORAN, 2017).

En el desempeño de roles concomitantes, el profesor-tutor enseñaba y aprendía simultáneamente en una experiencia (auto)formativa. A pesar de estar más a frente en el lenguaje hipermediático, comparado a sus pares, el profesor-tutor también estaba en la experiencia de aprendiz y tenía como expectativa el fundamentar de las interfaces digitales y metodologías activas para ampliar el uso didáctico en su aula y, por consiguiente, mejorar su práctica docente (MORAN, 2013). En este sentido, la actividad de tutoría es interpretada como una vía de mano-doble, beneficiando tanto quien aprende cuanto quien enseña.

Conclusiones

Los diálogos teórico-metodológicos logrados en este estudio plantearon indicios relevantes sobre el potencial de la acción tutorial en los procesos formativos de profesores universitarios, los cuales tuvieron como hilos conductores posibilidades y potencialidades de las TDIC y metodologías activas en la práctica docente (MORAN, 2013).

A partir de este escenario investigativo-formativo es posible vislumbrar algunas consideraciones conclusivas que corroboran para caracterizar la tutoría como acción potencial en la profesionalización continua en docencia universitaria (ANASTASIOU, 2009). La naturaleza abierta e híbrida de la formación permitió la implementación de un nuevo espacio rotacional (tutoría en local fijo) para dar soporte pedagógico a los profesores-participantes. El desempeño de la acción tutorial por uno de los profesores-participantes incidió en una experiencia significativa de (auto)formación.

La intervención alineada con los desafíos digitales propuestos en el curso TDMA, así como el respeto a los saberes y ritmo de las co-participantes, fue determinante para la concepción de un aprendizaje activo, cooperativo e híbrido. La tutoría también se constituyó como espacio singular-plural de ideas, subjetividades y prácticas inter-docentes en el contexto

de diversas áreas académicas, estrechando las relaciones socio-afectivas del cuerpo docente que co-participativa de la formación (RAMIRES, 2018).

En esta acepción, la descentralización de la docencia, las múltiples posibilidades de abordajes didáctico-pedagógicas (SILVA; CUNHA, 2018), la flexibilización de los espacios de aprendizaje y, sobre todo, la tutoría personalizada, se constituyeron interfaces basales en este proceso de formación para el aprendizaje en docencia, siendo la acción tutorial un diferencial en el fortalecimiento de las interrelaciones educacionales por su carácter mediador (PALLOFF; PRATT, 2013).

Notamos que el deseo común por aprehender las TDIC y aplicárselas didácticamente en el aula unió los aprendices digitales, que se concretaron unos con los demás en actitudes de respeto mutuo, acogimiento, cooperación, autonomía, confianza, reconocimiento, incentivo, superación, experimentación, en una perspectiva de aprendizaje activo, híbrido y en red. El resultado de eso fue uno solo: profesores más seguros y comprometidos para hacer la inmersión pedagógica en las interfaces digitales, avanzando en el curso, cada uno a su ritmo (MORAN, 2017).

A su vez, la vivencia con la diversidad de dudas, inquietudes y expectativas planteadas por los diferentes perfiles de profesores universitarios potencializó el aprendizaje del profesor-tutor, que también co-participativa como participante. Así, verificamos que la acción tutorial puede ser una relación de doble mano, beneficiando tanto quien aprende como quien enseña. Eso porque, en esta experiencia de (auto)formación, el profesor-tutor enseñaba y aprendía concomitantemente.

El análisis de todos estos desdoblamientos didáctico-pedagógicos – innovadores y humanizados – movilizadas por el tutor en la/hacia la formación docente de profesores universitarios, contribuyó para ratificar la relevancia y el potencial de la tutoría en escenarios contextualizados de profesionalización continua en docencia (ANASTASIOU, 2009).

REFERENCIAS

ANASTASIOU, L. Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária. *In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: EduFSM, 2009, p. 179-192.

APARICI, R. Conectividade no ciberespaço. *In: APARICI, R. (Org.). Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 5-22.

AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-92.

ESPEJO, R.; SARMIENTO, R. **Manual de apoio docente**: metodologías activas para el aprendizaje. Santiago: Universidad Central de Chile, 2017.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, M. Metodologias ativas no ensino superior: para além de sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.3, 2018, p. 650-667. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em 27 fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al* (Org.). **Novas tecnologias digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O instrutor online**: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Collaborating online**: learning together in community. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

RAMIRES, V. A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29600> Acesso em: 27 fev. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29600>

SANTOS, E.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 23-42, jan./abr.2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>

SILVA, V.; CUNHA, I. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. *In*: WIENBUSCH, E.; VITORIA, M. (org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018, p. 43-62.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online. *In: SILVA, Marco (org.). Educação online.* São Paulo: Loyola, 2003, p 51-73.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso Tecnologias digitais e metodologias ativas** (Projeto). Maceió – AL, UFAL, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **I Reunião anual de tecnologias digitais e metodologias ativas** (projeto). Maceió – AL, UFAL, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso Tecnologias digitais e Metodologias ativas** (Relatório final). Maceió – AL, UFAL, 2018b.

Cómo referenciar a este artículo

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NASCIMENTO, Elton Malta. Profesores Universitarios en red de aprendizaje colaborativo: la acción tutorial como experiencia (auto)formativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12716>

Remitido el: 27/06/2019

Revisones requeridas: 28/10/2019

Aprobado el: 16/12/2012

Publicado el: 20/02/2020