



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

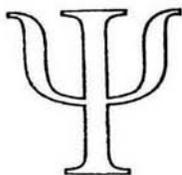
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TUTORÍA ACADÉMICA: UNA EXPERIENCIA CON
ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
OLGA BEATRIZ FLORES CANO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



MÉXICO, D.F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TUTORÍA ACADÉMICA: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS
UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA**

Tesis, que para obtener el título de: Licenciada en Psicología,
presenta:

Olga Beatriz Flores Cano

Directora de Tesis: Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo

México, D.F. año del 2004

RECONOCIMIENTOS

A Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo por su apoyo siempre constante y valioso,

A la Mtra. Elisa Saad Dayán por sus comentarios siempre de aliento y siempre muy atinados.

A la Dra. Georgina Delgado Cervantes por su magnífica revisión y sus útiles comentarios.

A la Lic. Alicia Marisela Velázquez Medina por su confianza y ayuda.

A la Lic. Juana Estela Cordero Becerra por sus magníficas revisiones e indicaciones.

A la Lic. Silvia Lizárraga Rocha por su apoyo y confianza.

A Lourdes Téllez Godínez por su gran ayuda y solidaridad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su amor infinito

A mis padres por su incondicional apoyo

A mis hermanos por su compañerismo

A mi familia por su aliento y comprensión

A mi esposo e hijo por su cariño

A quienes con su cariño y su comprensión me alentaron en este proceso

A quienes con su enseñanza y guía fue posible este trabajo

**DEDICO este trabajo con cariño
a Riccardo y a Dante**

CONTENIDO

Introducción	1
Capítulo 1 Marco Teórico	4
1.1 Antecedentes históricos sobre la tutoría	4
1.1.1 La tutoría desde los griegos y hasta principios del siglo XX	4
1.1.2 La tutoría en México	6
1.1.3 La tutoría en la Facultad de Psicología	8
1.2 Ubicación actual de la tutoría en las instituciones educativas	16
1.2.1 Acepciones de la noción de tutoría	18
1.2.2 Funciones de la tutoría y perfil del tutor	20
1.2.3 Preparación del tutor	23
1.2.4 Tipos de tutoría	24
1.3 Propuestas y estudios sobre tutoría en las instituciones educativas	26
1.4 Sustentos teóricos e ideológicos de la tutoría	30
1.4.1 Humanismo	30
1.4.2 Constructivismo	34
Capítulo 2 Método	40
2.1 Planteamiento y justificación	40
2.2 Preguntas de investigación	40
2.3 Tipo de estudio	40
2.4 Factores bajo estudio	41
2.5 Conceptualización de los aspectos bajo estudio	41
2.6 Participantes en el estudio	43
2.7 Instrumentos y materiales	44

2.8 Procedimiento	45
2.9 Análisis de datos	45
Capítulo 3 Resultados	46
3.1 Cuestionario de Datos generales y trayectoria escolar becarios PRONABES	46
3.1.1 Datos generales	46
3.1.2 Condiciones de estudio	51
3.1.3 Hábitos de estudio	52
3.1.4 Actividades culturales	55
3.2 Cuestionario de evaluación del proceso tutoral (tutores)	57
3.3 Cuestionario de evaluación del proceso tutorial (alumnos)	67
3.3.1 Preguntas sobre los(as) alumnos(as)	67
3.3.2 Preguntas sobre los tutores	70
3.3.3 Preguntas sobre el proceso tutorial	71
3.4 Comparación y contraste de cuestionarios PRONABES tutorías	73
3.4.1 Preguntas análogas de los cuestionarios	74
3.4.2 Valoración global de la acción tutorial	77
3.5 Resultados sobre rezago y deserción en los tutorados	79
Capítulo 4 Discusión y conclusiones	81
Referencias	89
Anexos	93
1. Curso: Formación de tutores académicos de licenciatura	94
2. Cuestionario de Datos Generales y Trayectoria Escolar Becarios PRONABES	97

3. Evaluación del Proceso Tutoral (Tutores)	98
4. Evaluación del Proceso Tutoral (Alumnos)	100

INTRODUCCIÓN

El término tutoría tiene diferentes acepciones, ya que es empleado en diferentes ámbitos. Se le puede emplear en los círculos jurídicos, sociales y en los educativos (Luzuriaga, 1960). Esta tesis se circunscribe al área educativa en instituciones de enseñanza, es decir, la tutoría académica. Se habla de la tutoría como aquella acción ejercida por una persona responsable de otra persona, que no puede valerse por sí misma. Esta tutoría es la que se lleva a cabo dentro del amplio contexto educativo, dentro de las instituciones de enseñanza.

La tutoría es un apoyo para los estudiantes, que busca llegar a ellos bajo dos supuestos: que el alumno se beneficiará con la relación tutorial a nivel académico y personal; y, dos, que ello apoyará el desarrollo y buen trabajo del sistema educativo en cuestión.

La tutoría es parte de los apoyos dentro de la educación institucionalizada. Con base en una diversidad de experiencias coordinadas en distintos niveles educativos y modalidades, ha probado ser una valiosa herramienta para el mejor desarrollo de los educandos.

En este estudio se pretende llevar a cabo un primer esbozo de la experiencia educativa tutorial en la educación superior propiamente en la Facultad de Psicología de la UNAM, así como un análisis de las funciones tutorales llevadas a cabo. También se recaban las opiniones de tutorados y tutores respecto a su experiencia dentro de la dinámica tutorial.

El propósito de la tesis es hacer un análisis de los resultados preliminares de una experiencia de tutoría académica con los alumnos becarios de PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) de la Facultad de Psicología de la UNAM durante el ciclo académico 2001-2002. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de la Facultad de Psicología y 37 tutores académicos.

Los instrumentos fueron los cuestionarios aplicados en el inicio y al fin de este ciclo los cuales exploran datos generales y trayectoria escolar de becarios, evaluación de proceso tutorial¹ (tutores), y evaluación del proceso tutorial (alumnos).

En términos generales, los datos recabados apuntan a que esta experiencia inicial de tutoría académica obtuvo resultados satisfactorios para tutores y tutorados, quienes reportaron la efectividad de los apoyos recibidos en las áreas personal y académica, así como en el proceso de integración a la propia institución educativa y a la posibilidad de acceder a una diversidad de servicios y apoyos extracurriculares tanto formativos como remediales.

El marco teórico en el primer capítulo, da una breve semblanza de la tutoría a través de la historia desde los griegos hasta México en la Facultad de Psicología. El segundo capítulo, proporciona una revisión breve sobre algunas definiciones y acepciones de la tutoría, las funciones del tutor, la preparación requerida y los tipos de tutoría.

El tercer capítulo del marco teórico se enfoca sobre diferentes planes, proyectos y estudios sobre los procesos tutorales y su repercusión en la población estudiantil. Se habla sobre los detalles más esenciales y los resultados obtenidos en dichas experiencias.

El cuarto apartado habla de los lineamientos conceptuales que sustentan y enriquecen la tutoría. Por un lado, se hace una revisión breve del humanismo y, por otro lado, se comenta sobre el constructivismo en sus componentes y principios más básicos.

El método considera los elementos a considerar del estudio, como el planteamiento y justificación de este trabajo de tesis y las preguntas de investigación. Se consideran las definiciones para los conceptos relevantes para el proceso tutorial.

¹ El adjetivo *tutorial* y no el adjetivo tutorial se emplea en consideración al uso que le es dado dentro del programa de tutorías en la Facultad de Psicología. *Tutorial* se entiende como el apoyo entre personas, y tutorial es considerado el apoyo brindado de un programa de computadora a una persona.

Se explica quienes formaron parte de la población, cuales fueron los instrumentos y materiales por medio de los cuales se obtiene información y se aclara el procedimiento por el que se recabaron los datos y como se hizo el análisis de los datos.

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan lo positivo de la acción tutorial para el grupo de alumnos becados. También señala las principales características de la población y sus opiniones al respecto de su participación en la tutoría, cuáles son sus experiencias al respecto de su participación en el proceso tutorial y cuáles fueron las dificultades. Igualmente los tutores expresaron su opinión con respecto a la tutoría, su participación y la vivencia que tuvo lugar durante el proceso tutorial.

La discusión y conclusiones determinan cuales son los alcances, las características y las limitaciones de este estudio. Se habla sobre ideas producto del análisis de la evaluación de esta experiencia tutorial. Se hacen las recomendaciones que la autora cree pertinentes y se plantean otros posibles objetos de estudio.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LA TUTORÍA

A lo largo de la historia, la formación de estudiantes ha tenido una presencia constante y ha trascendido de muy diversas formas. Tomando en cuenta una gran diversidad de características culturales e incluso personales, la tutoría se aprecia como uno de los recursos empleados por las instituciones para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de la persona cuya formación persigue un objetivo determinado.

1.1.1 LA TUTORÍA DESDE LOS GRIEGOS Y HASTA PRINCIPIOS DE SIGLO

Como un claro punto de partida, se puede mencionar a los griegos. Los grandes filósofos y maestros de la época de oro en Grecia se preocuparon por formar personas de bien, buenos ciudadanos, personas con un alto sentido de la moral, los valores, así como del conocimiento, sobre todo (para los más aptos) filosófico. La base de dicha formación descansaba en la labor del preceptor o tutor, quien a través del diálogo y la reflexión apoyaba la formación de sus discípulos.

Actualmente, se piensa en la tutoría como un proceso que involucra a la persona en lo académico y en lo personal. Es decir, una formación global (Amaiz y Riarti, 1999, p. 35). Este concepto se aplicaba ya en el mundo de la Grecia clásica. El modelo de coherencia entre la enseñanza y las acciones lo encontramos en Sócrates, maestro y mentor de Platón. Sócrates brinda un gran ejemplo de coherencia en la integración de los diferentes aspectos de la persona dentro del testimonio del aprendizaje. Además, Sócrates creó una de las herramientas más valiosas de la tutoría: la mayéutica (Gutiérrez, 1994, p. 119).

La mayéutica ("parto de los espíritus") es un método de enseñanza que propicia el aprendizaje "a base de preguntas que obligaban a sus discípulos a pensar por cuenta propia y encontrar la solución a los problemas, principalmente de índole moral, que les planteaba el tutor en las plazas públicas" (Gutiérrez, 1994, p. 120). El lema de Sócrates, que era la frase del oráculo de Delfos "Conócete a ti mismo", enfatiza la importancia de reflexionar sobre la propia persona haciéndose consciente de su ser. Al ser consciente del propio ser, uno se hace capaz de un mejor aprendizaje.

Platón y Aristóteles propusieron un plan concreto de enseñanza para "formar ciudadanos" (Biehler, 1980, p. 72). Platón nos da un panorama sobre su propia experiencia como parte de la enseñanza de Sócrates. Revela esa relación que se pudiera calificar de tutorial en los *Diálogos* y en la *República*.

Ambos planes son importantes. Pero, el programa que más se acerca a la versión de la tutoría actual es el propuesto por Aristóteles.

Aristóteles pensaba que la educación se debía llevar a cabo en forma individualizada, apoyando a la persona a que se formase de acuerdo a sus necesidades de desarrollo dentro de los conocimientos que le permitirían ser un ciudadano griego digno.

Otro proyecto tutorial que llevaba a cabo el estado griego, era la tutoría entre iguales. Se llevaban a cabo procesos de instrucción (altamente selectivos). Algunas teorizaciones aparecen recuperadas en los escritos de Comenio quien ilustra el hecho con situaciones concretas de este tipo de enseñanza.

También se puede encontrar un ejemplo de tutoría en la Grecia Clásica en la obra de Homero, la *Odisea*. En ella, Homero menciona que Mentor (se aclarará posteriormente el concepto) fue consejero de Ulises y posteriormente, le confió sus posesiones y la guía de su hijo Telémaco (Enciclopedia Universal Ilustrada 1991 en García, 2003, p. 158).

Posteriormente, Quintiliano en sus escritos referentes al "Instituto de Oratoria" menciona un método tutorial en que los niños mayores enseñan a los más pequeños. Durante la Edad Media, eran grupos selectos de la aristocracia quienes tenían acceso a la educación. Esta educación era impartida por tutores. Conforme la educación se fue haciendo más colectiva (y no necesariamente más popular) la figura del tutor surge en las primeras universidades europeas (Inglaterra, Italia, Francia). El método de Quintiliano fue retomado en Alemania y España hacia el siglo XVI (Rocha, 1998, p. 57).

Fue durante el siglo XVII que se practicó la tutoría entre iguales en distintos países, sobre todo en Gran Bretaña y Estados Unidos (Melero y Fernández, 1995, p. 56). Al inicio del siglo XVIII la tutoría entre iguales sólo estaba presente en Inglaterra y Francia, quienes

mostraron un amplio interés al respecto. Esto fue resultado de su preocupación por extender la educación a las clases bajas tras la Revolución. La falta de maestros, un gran número de alumnos y la escasez de recursos económicos destinados a la educación fueron una poderosa motivación para considerar la tutoría entre iguales un valioso recurso (Melero y Fernández, 1995, p. 56).

En el siglo XIX Lancaster y Bell desarrollaron el sistema monitorial que es una de las primeras experiencias organizadas de tutoría entre iguales que se extenderá hacia el continente europeo con rapidez y hacia Estados Unidos, siendo la base del modelo de instrucción mutua (Melero y Fernández, 1995, p. 58). Este tipo de instrucción se da bajo los siguientes propósitos:

- ofrecer atención individualizada a los alumnos que la necesiten en mayor medida que otros
- la maximización del tiempo dedicado a la tarea
- asegurar la cercanía de la retroalimentación
- dar un mayor protagonismo a los estudiantes con escasa motivación
- dar la oportunidad de asumir la responsabilidad en el contexto escolar a los estudiantes con escasa motivación.

Este tipo de tutoría se sigue usando bajo los propósitos que se observan anteriormente y con los beneficios arriba mencionados (Melero y Fernández, 1995, p. 58). Todo parece indicar de acuerdo al análisis de L. Wagner que la principal motivación para la introducción de tutoría entre iguales no fue la reflexión teórica acerca de la potencialidad de los compañeros para enseñar, sino el carácter práctico de la tutoría entre iguales: ante la falta de profesores, el aprovechamiento de los propios alumnos como tutores de otros menos aventajados académicamente (Melero y Fernández, 1995, p. 59).

1.1.2 LA TUTORÍA EN MÉXICO

El sistema educativo mexicano en el nivel medio superior y superior ha empleado el apoyo tutorial. En el nivel Medio Superior figura ya al menos de manera institucional desde hace veinte años. Las primeras experiencias tutorales parecen remontarse a los últimos años de la década de los sesenta, cuando surge el sistema de instrucción

personalizada y el sistema de enseñanza abierta, "cuyos pilares en ambos casos, los constituyeron los tutores, dedicados a asesorar y a evaluar el progreso del alumno." (Quesada, 1993, p. 147).

En la Universidad Nacional Autónoma de México las tutorías inician desde los años cuarenta primeramente en el nivel de posgrado (Fresán, 2001, p. 33). En 1941 la tutoría fue de un tutorado para un tutor, es decir, una relación uno a uno totalmente personalizada y directiva. Su primera aplicación fue en el posgrado de la Facultad de Química.

Hasta el año de 1964, en la Facultad de Bioquímica, se inició la preocupación por albergar tutores que cumplieran con ciertos estándares. Es por ello que se realizaban estrictos análisis para su selección. En el año 1965 alcanzó este sistema el rango de legal (Fresán, 2001, p. 34).

Después, en 1970, se define la actividad tutorial en la UNAM. La tutoría consistirá en "responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común". En este mismo año, se extendió a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En 1980 la Facultad de Química incorpora aspectos de organización administrativa y en 1986 se crea el Comité de Selección de Tutores, para el nivel de doctorado. Cabe mencionar que en los estudios a nivel posgrado el énfasis de la tutoría recae en la formación de investigadores y en la consolidación de cuerpos académicos de alto nivel.

A nivel licenciatura, el modelo tutorial es más reciente. Principalmente, se busca con él una forma de terminar con la deserción, el abandono y el rezago de los estudios así como con la baja eficiencia terminal.

El inicio de la tutoría fue dentro del Sistema de Universidad Abierta en 1972 con las modalidades de tutoría individual y grupal. En la Facultad de Psicología el modelo tutorial que surge de esta propuesta se realizó por medio del Sistema de Investigación, Evaluación y Tutoría Escolar (SIETE). Constaba de cuatro Módulos: Asesor, Sepa,

Sistema de Experto y Tutor. El módulo de tutor se enfoca hacia una formación tutorial mediante un programa de fortalecimiento académico (Fresán, 2001, p. 35).

En la Facultad de Medicina se inician las tutorías hasta 1991. Cada alumno tiene un tutor durante la carrera. En este caso, el alumno participa con el médico en el trabajo, bajo ciertas restricciones, y le consulta y observa. A últimas fechas, esta facultad ha creado un programa de alta exigencia académica (Núcleos de Calidad Educativa o NUCE). Los alumnos en este programa reciben el apoyo de tutores previa acreditación por exámenes y entrevistas personales.

Fresán (2001) menciona como parte de la fundamentación de la propuesta de la ANUIES para apoyar a los alumnos de educación superior, el programa de tutoría en IES (Instituciones de Educación Superior). Este programa de apoyo a los alumnos iniciado hace una década, busca la articulación de instancias y programas como el personal académico, Educación Continua, los Sistemas Escolares, servicios de orientación, Servicios Estudiantiles e instancias editoriales. Este programa integra comisiones que promuevan el programa de acción tutorial. Se asigna un programa institucional de tutorías a instancias ya existentes en la institución. Una vez que se ha integrado dicho programa, se pretende promover, organizar y coordinar las acciones tutorales a través de una nueva instancia creada para este fin.

1.1.3 TUTORÍA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

La Facultad de Psicología no dispone actualmente de un corpus de investigación o de una instancia académica específica que proporcione un panorama completo, prospectivo y fidedigno de los problemas y necesidades académicos y personales de los alumnos de la carrera. No obstante, sí existen diversos estudios que a lo largo de varios años o periodos administrativos se han enfocado a dilucidar dichas cuestiones. En este sentido, se ofrecen algunos datos recientes de la población estudiantil de esta Facultad, que son el marco de las acciones de tutoría académica que se explicarán posteriormente. Los datos se toman de la síntesis elaborada por Díaz Barriga (2003) para la comisión curricular del H. Consejo Técnico.

La carrera de Psicología es una de las de mayor demanda en la UNAM, superada sólo por Medicina y Derecho según datos del 2000-1, en el cual la población estudiantil era de 3054 estudiantes de licenciatura, de los cuales 522 pertenecían al SUA y los restantes al sistema escolarizado (Reidl, 2001).

En el estudio de Monroy, Tanamachi y Zúñiga (2001) con datos de la generación 2001 aplicado a 416 estudiantes del sistema escolarizado de primer ingreso, se corroboran datos de estudios anteriores: la población es femenina en su mayoría (84%), el 52% de la población tiene 18 años, el 97% son solteros, el 56% se autocalificó como de nivel socioeconómico medio, siendo su principal sostén económico sus padres (86%). El promedio académico de estos alumnos en el ciclo antecedente (bachillerato) fluctuó entre 7 y 9.9 con un modo de 8.3, el 83% realizó sus estudios en un plantel de la UNAM y sólo el 10% en escuelas privadas (aquí hay una diferencia con las generaciones de los años ochenta). El 53% evaluó su propio desempeño en bachillerato como alto y el 39% como regular, el 46% dice dedicar 2 a 3 horas diarias a estudiar en casa, mientras que el 34% reporta dedicar 4 a 5 horas.

En un análisis realizado por la ANUIES (2000), se obtuvo que el promedio nacional de la eficiencia terminal en licenciatura es de 39%. Si se compara la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología en diez años 1986-1995, ésta es de 30.48%, según la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE, 2002), por lo que resulta que se ha estado por debajo de la media nacional (exceptuando el año 1995, que se obtuvo un índice de 46.7%).

Por otro lado, en el diagnóstico hecho por ANUIES en 1998, se reporta que el promedio nacional de titulación es del 39%. En el caso de la Facultad de Psicología, el comportamiento de las cohortes analizadas (1986-1995) fue que de cada 100 alumnos que ingresaron, 30 egresaron en el tiempo curricular, de los cuales 15 se titularon, no importa el lapso de tiempo en que lo hicieron. Es decir, de ese periodo la eficiencia de titulación fue de 51.37% (Guerrero et al, 2003).

Otro antecedente importante es el análisis de la reprobación en la carrera. La Secretaría Escolar de la Facultad de Psicología analizó los índices de no acreditación (calificaciones de no acreditado, no presentado y 5 en escala numérica) de las 30 materias de los seis primeros semestres de la carrera (Velázquez, 2002). El análisis abarca el periodo 1990 a 1999 y ofrece una serie histórica de la reprobación en dichas materias. Una vez establecido el índice de reprobación en cada asignatura, se seleccionaron aquellas con un porcentaje de reprobación promedio de 20% o mayor en el periodo analizado (90-99) y se eligieron las que históricamente son más representativas de altos índices de reprobación. Resultaron siete asignaturas, que se enumeran a continuación:

- 1) Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso.
- 2) Matemáticas II.
- 3) Aprendizaje y Memoria.
- 4) Estadística Descriptiva.
- 5) Neurofisiología.
- 6) Psicología Fisiológica.
- 7) Análisis Experimental de la Conducta.

Es de notar que las asignaturas referidas se ubican principalmente en dos áreas curriculares actuales: Experimental y Psicofisiología.

Tampoco se cuenta con un perfil claro de las habilidades académicas y la motivación por el aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Psicología, pero al menos se contó con algunos estudios que apoyaron el mejor establecimiento de una visión general. Un estudio de tipo predictivo es el de Quesada (1996a) con las generaciones 1994 y 1995, donde las variables predictoras del desempeño durante la carrera resultaron ser: inteligencia, comprensión de lectura, autopercepción, promedio escolar antecedente, número de materias recursadas, plantel de procedencia, nivel de estudios del padre, y con el hecho de que el estudiante trabaje además de estudiar. Aunque en algunas de estas variables, sobre todo las demográficas, no es posible una incidencia directa, sí es viable intervenir en aquellas relacionadas con actitudes y habilidades académicas o personales.

Un estudio complementario de la misma autora Quesada (1996b) comparó variables de ingreso y egreso con la misma población estudiantil para determinar si hay cambios entre lo que el alumno sabe al ingresar y lo que sabe al egresar. Encontró que sí hay cambios favorables en la motivación al conocer mejor la profesión y en la organización de sus actividades de estudio como parte de las demandas que el contexto le ha impuesto. Sin embargo, no incrementa su nivel de comprensión de lectura, no se observa un mejor análisis de textos, vocabulario ni acervo conceptual.

Sin embargo, todas estas habilidades académicas y personales a las que se ha aludido, son por un lado, de naturaleza específica y dependientes del contenido, de la situación o del contexto particular, y ante todo, son aprendizajes socioeducativos que se adquieren y perfeccionan en la propia institución escolar. Contra lo que muchos docentes suponen, no "emergen" espontáneamente. Es necesario enseñar estas habilidades sistemática y propositivamente, que es lo que se busca en los programas de índole metacurricular y de tutoría académica.

Puede afirmarse que a lo largo de la historia de la Facultad se han ido generado diversos programas y acciones para la atención del alumnado de la carrera en relación con la panorámica y problemática antes expuesta, pero desafortunadamente no se han documentado en todos los casos o no se les ha dado continuidad ni seguimiento. Esos esfuerzos en buena medida constituyen el antecedente de los programas de tutoría académica que actualmente se están conduciendo en esta y otras escuelas y facultades de la UNAM y de otras instituciones de educación superior. En particular, en esta tesis se retoma la experiencia de creación de un sistema de tutoría académica para los alumnos becarios del Programa Nacional de Becas de la Educación Superior (PRONABES) y se explica su surgimiento en el contexto de otras iniciativas y programas de apoyo que se estaban gestando en ese momento en la Facultad.

En la Facultad de Psicología en el año de 2001 se puso en marcha el *Programa de Apoyo y Orientación Personal y Académica a los Estudiantes de Licenciatura* por parte de la División de Estudios Profesionales, la Secretaría Escolar y la Coordinación de Centros de Atención a la Comunidad, con la participación de las Coordinaciones de Psicología Clínica, Educativa y Psicofisiología. Este programa estaba orientado al facultamiento y

apoyo personal y académico de los alumnos de licenciatura, tratando de dar respuesta a la problemática y necesidades de éstos, tomando como referente los datos antes expuestos (Ver cuadro 1 donde se sintetiza dicho programa).

Cuadro 1 Lineamientos del programa de apoyo y orientación personal y académica.

Programa de Apoyo y Orientación Personal y Académica a los Estudiantes de Licenciatura en Psicología. División de Estudios Profesionales, FP, 2001.

Dirigido a	Estudiantes de primer ingreso o de semestres posteriores de la licenciatura en Psicología, los cuales: a) soliciten voluntariamente los apoyos, experiencias formativas o servicios ofrecidos. b) sean canalizados a los mismos por las instancias responsables, debido a que se les considera parte del alumnado de alto riesgo.
Propósito	Ofrecer un servicio psicológico y educativo de alta calidad orientado a la asesoría, consejo educativo, formación en habilidades académicas, o apoyo terapéutico a los estudiantes que así lo requieran, en las áreas personal y académica.
Objetivo general	Promover el <i>facultamiento</i> del alumnado de la licenciatura en Psicología de manera que se incremente su nivel de aprovechamiento académico en la carrera, se fortalezca su desarrollo como personas y profesionales de la psicología y se fomente una mejor salud emocional y física.
Niveles de intervención	El programa buscará atender a las necesidades y problemática del alumnado de la licenciatura en los niveles informativo, preventivo, formativo y remedial.
Necesidades y problemática a atender	El programa se enfocará principalmente a la intervención en los principales ámbitos de problemática mostrados por los estudiantes de la carrera, los cuales han sido identificados como: <ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de prevención, apoyo o formación en relación con áreas como salud emocional, conductas adictivas y en el ámbito de la sexualidad. • Deficiencias en las habilidades para el estudio y la comunicación oral y escrita requeridas en la formación profesional del psicólogo. • Reprobación, rezago y abandono escolar, que se manifiestan a través de los altos índices de reprobación en algunas materias del plan de estudios en los semestres básicos. • Manifestación de diversos problemas personales y desórdenes emocionales. • Desinformación o falta de conocimiento acerca de su papel como integrantes de la comunidad psicológica y universitaria, así como de los derechos y servicios a los que pueden acceder y que los apoyan potenciando una mejor formación y desempeño.

En una primera etapa, se realizó un análisis de la población estudiantil con base en estudios previos y con aportación de información pertinente proveniente de varias instancias académicas y de servicios. En un segundo momento, se ofreció a los alumnos

cursos, talleres, servicios psicológicos y servicios de apoyo para atender a sus necesidades académicas y personales. Se tomaron diversas medidas preventivas y remediales por medio del *Programa de Recuperación Académica* de los alumnos deudores de las materias del tronco básico de la carrera que se detectaron como de alto índice de reprobación, donde se ofrecían cursos remediales y asesoría personalizada.

Puesto que se detectó que la titulación representa una problemática importante en términos de la eficiencia terminal de la carrera y por la falta de opciones, se realiza asimismo un estudio y una propuesta de nuevas opciones de titulación que se sometió en su momento a la aprobación del H. Consejo Técnico (Guerrero, Díaz Barriga, Delgado y otros, 2003). En este contexto, se decidió iniciar un sistema de tutorías académicas, atendiendo a los alumnos que recibieron las becas PRONABES, pero con la meta de ir ampliando el programa a otras poblaciones estudiantiles de la Facultad.

Casi al mismo tiempo, la Secretaría General de Rectoría de la UNAM genera el *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura* a cargo de la Dra. Rosamaría Valle, donde, entre diversas medidas, se contempla la necesidad de apoyar a los alumnos en los planos académico y personal a través de diversos programas y servicios. Se observó la conveniencia de instaurar las tutorías académicas en las diversas escuelas y facultades. Como complemento a esta acción se establece el *Programa de Habilidades para la Formación Permanente de los Alumnos* a cargo de la Dra. Rocío Quezada, con una cobertura amplia en diferentes escuelas y facultades de la UNAM, incluyendo a la Facultad de Psicología.

Se inició en el año del 2001 la tutoría académica para becarios PRONABES y el programa de capacitación de tutores académicos de licenciatura de la Facultad de Psicología. En una primera etapa, un grupo de 37 académicos, principalmente responsables de coordinaciones y programas académicos, así como otros profesores interesados en el proyecto, recibieron una capacitación inicial en el curso-taller sobre programas institucionales de tutoría que ofrece la misma ANUIES. Este curso-taller fue impartido por la Dra. Magdalena Fresán, una de las principales impulsoras y autoras de los modelos de tutoría académica en las IES (Instituciones de Educación Superior) desde mediados de

los noventa. Este curso revistió gran importancia y permitió fijar una perspectiva y objetivos institucionales al programa de tutoría.

En un segundo momento se promovió la formación de Profesores Tutores entre el personal académico de la Facultad, a través de un curso-taller diseñado ex profeso (ver anexo 1) y se dio reconocimiento oficial a las nuevas tareas de docencia tutorial. El grupo de tutores se conformó por una invitación abierta a los profesores de la Facultad de Psicología.

Al responder a la invitación, los académicos participaron en dicho curso-taller que coordinaron Frida Díaz Barriga, Elisa Saad, Alicia Velázquez y Georgina Delgado como responsables principales del programa. Este curso se enfocó a la capacitación de los tutores en lo que implica un modelo de tutoría académica; en la comprensión del contexto educativo y problemática de los alumnos de la Facultad de Psicología; en la clarificación de las funciones de un tutor académico; y en la provisión y manejo de diversas herramientas para la acción tutorial. Se contó con la asistencia de 37 académicos de las diversas coordinaciones de la Facultad.

Este programa fue iniciado con 66 estudiantes. A cada alumno se le asignó un tutor. El número de tutores en activo aumentó de 37 a 41. La finalidad del programa era apoyar a los alumnos cuyo perfil socioeconómico los ubicara dentro de una población de riesgo (Díaz-Barriga y Saad, 2002, p. 2-4). Se procuró la prevención de la deserción y el rezago escolar. Como ya se dijo, se proporcionaba un apoyo económico a los alumnos seleccionados mediante la beca PRONABES y es requisito indispensable que cada estudiante tenga un tutor que lo atienda al menos una hora a la semana.

En la tutoría se planteaban las actividades de elaborar un programa de intervención tutorial de acuerdo a las necesidades de cada tutorado, efectuar un diagnóstico de necesidades personales, conducción de sesiones de trabajo y asesoría con los alumnos tutorados, seguimiento de la trayectoria académica de sus alumnos, canalización de los alumnos a actividades de apoyo metacurricular, académico o personal (de acuerdo a las necesidades detectadas) y participación de una red de tutores.

Se convocó a reuniones bimensuales a tutores y tutorados donde se revisaba el avance del programa, las actividades realizadas, los problemas enfrentados y se realizaron algunas evaluaciones de las cuales se da cuenta posteriormente. El programa de tutoría se vinculó gradualmente con el *Programa de Apoyo y Orientación Personal y Académica a los Estudiantes de Licenciatura* y con los demás programas de apoyo en curso. Esto permitió que gran parte de los tutorados se beneficiaran de una diversidad de apoyos a la tutoría (cursos, talleres, participación en grupos de apoyo psicoterapéutico, canalización a servicios médicos, entre otros). La responsable de la Coordinación de Centros de Atención a la Comunidad, Lic. Beatriz Vázquez, conformó un directorio de servicios de apoyo y canalización que fue de gran utilidad para los tutores.

La responsable de la Secretaría Escolar, Mtra. Alicia Velázquez, tenía abierto permanentemente un canal de comunicación con tutores y tutorados para proporcionar información y apoyos respecto a la historia académica y el proceso o problemas que pudieran surgir respecto al otorgamiento de beca a los alumnos. La División de Estudios Profesionales proporcionó a los tutores varios discos compactos con información diversa sobre el proceso tutorial (manuales, presentaciones y conferencias de los cursos-talleres impartidos, artículos, directorios, instrumentos de evaluación, entre otros). Es decir, se intentó iniciar con una red de apoyos y la coordinación de instancias dentro de la Facultad, pues en todo momento se consideró que lo sustancial era la relación tutor-tutorado, pero que ésta no podía darse de manera aislada, sin los apoyos debidos.

Por su parte, la Mtra. Elisa Saad, responsable académica de las tutorías y la Dra. Georgina Delgado, Secretaria Técnica de la División de Estudios Profesionales, programaron y coordinaron la impartición de diversos talleres y cursos en función de las necesidades de los alumnos, en los cuales asistieron tanto estudiantes tutorados como alumnos de la Facultad interesados en los mismos.

Entre las temáticas de dichos cursos y talleres, los cuales se impartieron varias ocasiones durante el semestre y en los periodos intersemestrales, destacan los de Comprensión de Lectura, Comunicación Oral y Escrita, Habilidades Básicas, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, Comprensión Lectora de Textos en Psicología, Habilidades de Solución de Problemas. Igualmente se incluyeron programas para el fortalecimiento de los

estudiantes por medio de talleres como el de Estrategias para la Construcción de una Autoestima Positiva, Apoyo al Aprendizaje, Técnicas de Estudio, Habilidades para la Vida y Erotismo Protegido (Díaz-Barriga, 2002).

Como ya se dijo, se pretende en esta tesis hacer una revisión de los resultados arrojados durante el primer año de desarrollo de este programa de tutoría académica, tomando como referente los resultados de diversos cuestionarios aplicados a tutores y tutorados, así como mediante el análisis de la trayectoria académica de los alumnos bajo tutoría.

1.2 UBICACIÓN ACTUAL DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La tutoría se encuentra hoy en día enmarcada en el contexto de la orientación en el ámbito escolar (Lázaro y Asensi, 1986, p. 53). La tutoría es una parte importante de las disciplinas, ramas y actividades de la institución escolar.

La encontramos en varias áreas de desempeño, de acuerdo a quién está dirigida, quién la ejecuta y las necesidades a las que responde. La tutoría, antes de entrar en materia de definición, la visualizaremos dentro de su posible campo de acción (ver cuadro 2).

Lázaro (1986, pp. 54 y 63) habla de la constitución de una red tutoral que integre a los diferentes tutores de los grupos de alumnos y al gabinete pedagógico, y que a su vez se comunicará con coordinadores de tutores, tutores y profesores, los que apoyarán a órganos directivos, claustro, consejo asesor, asociación de padres, departamentos didácticos, exalumnos y alumnos.

Otros autores (Rus, 1996; Torres, 1996; Valdivia, 1998) ven una organización relativamente más simple de la tutoría. Para estos autores el tutor es el profesor de clase. Este tutor es coordinado y dirigido por un departamento de orientación. Desde luego, se hace énfasis en la diferenciación de funciones de cada elemento que forma parte de este proceso de apoyo a los estudiantes.

Cuadro 2 Apoyos académicos

Disciplina	Objetivos	A quién	Por quién	Cuándo, cómo, dónde
Orientación	Apoyar el desarrollo académico, personal y las capacidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dentro del ámbito escolar, es para todos los alumnos. ▪ Dirigida a toda persona de la que se pretenda el desarrollo de potencialidades. ▪ Se dirige a individuos y a grupos. 	El orientador es una persona con preparación previa en diferentes disciplinas y con una preparación última en el proceso de apoyo de orientación en sus diferentes rubros: laboral, escolar, vocacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lleva a cabo en el momento que el alumno lo desee, durante un número de sesiones indefinido. ▪ Se establece una relación de trabajo y apoyo para la persona. ▪ Su principal herramienta es el diálogo. ▪ Se hecha mano de diferentes instrumentos para llevar a cabo el trabajo: cuestionarios, tests, diferentes tipos de entrevista, investigación, dinámicas de grupos, exposiciones, etc. ▪ Se puede efectuar en un espacio determinado para la orientación: oficina, salón de clase, espacio al aire libre, feria de orientación.
Tutoría	Apoyar el desarrollo académico y personal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es para alumnos con necesidades escolares personalizadas. ▪ Es para toda persona en un desarrollo académico. ▪ Se dirige a individuos y grupos pequeños. ▪ La consulta es sistemática. 	La ejercen personas con una preparación en diferentes disciplinas y que tienen contacto directo con la persona que se busca tuturar. En la escuela pueden ser los profesores, otros alumnos o académicos previamente designados para dicha tarea.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se concierta un horario de entrevista tan a menudo como sea necesario. ▪ Se establece una relación de trabajo y apoyo a la persona. ▪ Su principal herramienta es el diálogo: discusión, reflexiones, etc. ▪ Se lleva a cabo en un espacio designado para trabajar.
Consejo	Apoyo para promover el desarrollo personal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es para toda persona que desee su desarrollo personal. ▪ Se dirige a individuos y a grupos pequeños. ▪ La consulta es sistemática 	Se realiza por una persona cuya preparación debe ser dentro de las disciplinas enfocadas a la salud mental y el apoyo. Hubieron de prepararse y tener entrenamiento como consejeros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se establecen citas bajo un horario bien definido, normalmente de 50 minutos. ▪ Su principal herramienta es el diálogo. ▪ El lugar se establece previamente, y se procura que sea un lugar que garantice la privacidad de la persona y la ausencia de interrupciones.
Asesoría	Apoyo a la persona en situaciones académicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es para aquella persona que busque desarrollo en un tema específico. ▪ Se dirige a individuos, grupos pequeños y grupos grandes. ▪ No es consulta sistemática. 	La asesoría la imparte aquel experto del área en que el tema se encuentra. Este experto requiere preparación en su área de dominio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se lleva a cabo siempre que haya alguna duda que así lo requiera. ▪ Sus principales herramientas son el diálogo y las estrategias didácticas.

(Basado en Fresán, 2001, p. 47-49; Alcántara, 1990; Quesada 1993, p. 148)

1.2.1 ACEPCIONES DE LA NOCIÓN DE TUTORÍA

"La palabra tutor deriva del verbo latino de la misma denominación que significaba velar por, protegerse, defender." (Lázaro y Asensi, 1986, p. 46) En esta primera definición se presenta el carácter de mayor ventaja del tutor sobre las condiciones que vive el tutorado. Implica por un lado, mayor experiencia y conocimiento..

Con base en la definición proporcionada por la Real Academia Española (1970 en Lázaro y Asensi, 1986) en el *Diccionario de la Lengua Española* el tutor es: 1. Persona que ejerce la tutela, 2. Defensor, protector o director en cualquier línea. A esta definición se añade la labor de dirigir al tutorado. Esto refleja la carencia que tiene el tutorado de elementos para resolver situaciones por sí mismo. Los elementos de los que carece el tutorado para bastarse a sí mismo le serán conferidos durante la relación tutorial.

Moliner (1987) en su *Diccionario del uso del español*, propone que el tutor es aquella persona a quien se está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma. También lo define como guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto. Se ve al tutor como un "padre" (Lozano y Jiménez, 2003, p. 5).

Hay diferencia con respecto al concepto de albacea, de raíz árabe, que es el depositario de los bienes. El tutor facilita las opciones y, en ocasiones puede tomar decisiones dirigidas hacia el bien del sujeto. En el *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios* (Zainqui, 1973) se define al tutor como "la persona encargada de cuidar a otra de capacidad civil incompleta y cuyos bienes administra" señalando como sinónimos los de administrador, protector, amparo, defensor y guardador. En conexión con sus raíces pedagógicas, el tutor evoca la figura mitológica del Mentor, amigo de Ulises y que guiaba e instruía a Telémaco, en ausencia de su padre, hasta que alcanzase la capacidad de su propia autogobierno (García, 2003, p. 7).

La leyenda y la tradición se han integrado en nuestro lenguaje de forma que "mentor es sinónimo de tutor", tal como lo define el Diccionario de la Lengua (1970 en Lázaro y Asensi, 1986, p 46): "1. Consejero o guía de otro, 2. El que sirve de ayo." Esta segunda acepción, el ayo (el guarda, en su raíz gótica 'hagja') es el encargado, por mandato de los

padres, de custodiar a los niños y de cuidar su crianza y educación. Sin embargo, no es propiamente el que imparte la clase o da los lineamientos. El ayo tiene la responsabilidad de llevar al alumno hacia dónde está el conocimiento. Igualmente, podemos encontrar el mismo sentido en los orígenes del término pedagogo, como cuidador y guía de niños.

El término análogo de ayo es el de mentor. El mentor es "el que realiza una serie de actividades en nombre y para beneficio de otro, aún incapacitado o inmaduro" (Lázaro y Asensi, 1986 p. 46), lo que permitiría decir que se está 'mentorando', 'tutorando', o en correcto castellano, 'tutelando'. En el contexto inglés se denominan *mentoring* las actividades que el tutor realiza para ayudar a los estudiantes en sus problemas y dificultades.

Actualmente, también se incluye el término preceptoría. Este término, la preceptoría "se retoma de la tarea que ejerce el tutor como orientador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas" (Montero y Casanova, 2003, p. 1).

Alcántara define a la tutoría como "una relación entre el tutor y el alumno o grupo pequeño de alumnos, mediante la cual cada estudiante recibe un apoyo sistemático de su tutor, con el que se vincula académica y personalmente" (Alcántara, 1990 en Quesada, 1993, p. 148).

La razón del surgimiento de esta nueva perspectiva de la tutoría, la preceptoría, se debe a la respuesta que se quiere tener al bajo rendimiento, la adaptación a la escuela y la disciplina que se quiere inculcar (Montero y Casanova, 2003, p. 1). La diferencia entre el tutor y el preceptor es que este último se enfoca al desarrollo de hábitos de estudio, ve por el fortalecimiento de la autoestima del estudiante en cuestión y personaliza los procesos de enseñanza aprendizaje.

Montero y Casanova (2003, p. 8) mencionan que en el caso de la tutoría en la orientación, los procesos involucran no sólo al individuo (alumno) sino al entorno educativo. Es decir, el tutor no sólo ve por el desarrollo de hábitos de estudio, también favorece las relaciones interpersonales. Además, procura la interacción en torno a los integrantes, y no

solamente el fortalecimiento de la autoestima del individuo (estudiante). Señalan, finalmente, que el tutor se involucra en un proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el preceptor "personaliza" los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fresán (2001, p. 54) propone la siguiente definición de tutoría: "proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social." Esta definición contempla no sólo el que la persona tutorada al final del proceso sea capaz de manejar contenidos académicos. También se busca el desarrollo del tutorado como persona para un mejor desempeño como estudiante. Igualmente, incluye de forma explícita el elemento social como parte de lo que el alumno necesita en su desarrollo.

De las definiciones anteriores, se enfatizará en lo subsecuente de la exposición, que la tutoría es un proceso. También, que la tutoría abarca los aspectos académicos, personales y sociales del tutorado.

1.2.2 FUNCIONES DE LA TUTORÍA Y PERFIL DEL TUTOR

Las funciones de tutor se pueden dividir en dos tipos: las que se esperan de él, es decir, las que "debería cumplir" como tutor y por otra parte, las funciones que efectivamente ejerce como tutor. Igualmente, se podría hablar de un tutor ideal en carácter y funciones y un tutor real, o sea, el que se acerca a esta actividad y quien la ejerce en un contexto determinado que ofrece oportunidades y restricciones diversas.

De acuerdo a cada autor, los enfoques son diversos. Para Lázaro y Asensi (1986, p. 54) la tutoría "se adquiere en función de la relación personal que se establece con otro...". Esta relación personal es con el individuo. Aunque se establece conocimiento de las partes dentro del salón de clase, tal vez, la relación será siempre entre dos. Esa relación busca apoyar el desarrollo de una de las partes con la ayuda de la otra parte. Además, el tutor tiene dos funciones particulares, de las que deriva cualquiera otra:

- El desarrollo académico del tutorado.
- El desarrollo personal del tutorado.

Debido a las diferentes estructuras de los departamentos de orientación, los dirigentes de la acción tutorial, las necesidades de la escuela y los propósitos del plan de estudio, la tutoría se desarrolla en diferentes áreas. Lázaro y Asensi (1986, p. 54) mencionan que "los autores oscilan, ..., en la ubicación de la función tutorial. La indeterminación es debida, por una parte, a la diferente asimilación conceptual, con una bipolaridad entre lo instructivo y lo tutelar, y por otra, en el nivel de especialización orientadora reclamando al tutor en la organización del centro." Es decir, el proceso tutorial apoya al alumno en lo académico. Sin embargo, "lo académico" puede ubicarse dentro de un programa de investigación doctoral o en un grupo de primer año de preparatoria. La tutoría no sólo enfatizará funciones diferentes del proceso, también dependerá de instancias académicas y administrativas diferentes para cada caso.

Un ejemplo de lo anteriormente mencionado es el siguiente listado de funciones propuestas por Lázaro y Asensi (1986, p. 49) de acuerdo al modelo profesor como tutor:

1. El tutor es un profesor que ejerce la tutoría como un procedimiento de enseñanza, atendiendo, casi informalmente, a características instructivas de un grupo pequeño de alumnos,
2. El tutor es un profesor que realiza su función tutorial comparada casi equitativamente con su función instructiva, algunos autores señalan que, cuando el profesor asume íntegramente esta función, actúa plenamente como educador,
3. El tutor es un orientador (no especialista), que realiza la orientación en el centro, conjugada con alguna actividad docente,
4. "El tutor es el orientador, no realiza actividad docente y es asistido por especialistas en psicología y pedagogía." (Lázaro y Asensi, 1986).

Como notas esenciales de lo anterior se menciona que el tutor normalmente es un profesor y, por lo tanto, está vinculado con los procesos educativos. También que la acción tutorial es inherente a la actividad educativa del profesor en su campo de acción relacionada con la orientación vocacional y que el grado de especialización tutorial (y las actividades orientadoras) depende del estilo docente y organizativo de cada centro.

Fresco y Segovia (2001, p. 15) determinan que "la autoridad del tutor es la potestad o la facultad de una persona, el tutor, para guiar, amparar, proteger y defender a otra

persona". Es así, que las actividades tutorales, proponen ellos, deben apoyar el desarrollo personal y social del individuo. Sin embargo, el proceso se hace no sólo con el alumno. El tutor debe de "aglutinar los esfuerzos de todo el equipo docente, impulsar el desarrollo de actividades tutorales y orientadoras, y servir de enlace entre el proceso educativo y la actuación concreta en su grupo-clase. Igualmente, mediar entre el alumnado, el centro y las familias" (Fresco y Segovia, 2001, p. 17).

La figura del tutor puede generarse con base en disposiciones institucionales. También hay la otra cara de la moneda. Aquellos que ejercen estas actividades por propio interés. Los tutores en cualquier caso, requieren de preparación y de inclinaciones a dicha labor. Lozano y Jiménez (2003, p. 5) mencionan incluso un perfil de personalidad que incluye características como serio, tolerante, comprensivo, sensato, estabilidad emocional y familiar, optimista, con deseos de superación y esperanza en los jóvenes.

Tremblay et al. (2001) hablan de la experiencia que tuvieron al ser parte de un grupo de tutorías dentro de un programa de solución de problemas en terapia ocupacional. Encontró que las razones por las que los integrantes del personal clínico aspiraban a ser tutores eran el ser un educador para con otros que aprenden terapia y el deber profesional. La segunda razón, para ser aprendices de este campo como apoyo a sus habilidades personales y preparación profesional. Y la tercera razón manifiesta fue la de estar preparados para presentes y futuros desafíos (Tremblay et al. 2001, pp. 561-565).

Fresán (2001, pp. 105-107) engloba las funciones del tutor bajo los siguientes apartados:

- Compromiso de adquirir la capacitación necesaria para la actividad tutorial
- Compromiso de mantenerse informado sobre los aspectos institucionales y específicos del estudiante, esenciales para la actividad tutorial.
- Establecer contacto con el tutorado.
- Identificar problemas (diagnóstico de necesidades).
- Dar seguimiento a las acciones emprendidas.
- Informar a los distintos actores universitarios según las necesidades detectadas.

1.2.3 PREPARACIÓN DEL TUTOR

Tijerina y Alfaro (2003) mencionan que es necesario que la persona que aspira a ser tutor, en este caso el docente, cuente con el apoyo para una preparación no sólo teórica sino también personal. El tutor es visto, bajo una situación de eudemonismo aristotélico, es decir, como aquel que guíe a los tutorados a la felicidad (Tijerina y Alfaro, 2003, p. 10). Sin embargo, argumentan los autores, cómo es posible dar algo que no se ha generado en uno mismo. Por lo tanto, los propios tutores requieren de apoyos para su desarrollo.

Lo anterior toca un problema muy importante. La preparación y el apoyo que los tutores pueden tener. Esta preparación tiene variados matices. Por un lado, es resultado de lo apremiante de la necesidad de contar con tutores en una institución. Por otro, que se cuente con los recursos y la accesibilidad a dichas facilidades de información y entrenamiento. Ejemplo del interés en esta área es la ponencia "Formación de docentes-tutores para el Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL): Aspectos teóricos y metodológicos" (Calvillo M. y Leal G., 2003, p. 7).

En este estudio informan que ante la necesidad de formar un grupo de docentes con las características requeridas por dicha institución, se crearon cursos de capacitación para el desarrollo de habilidades de tutoría (Calvillo y Leal, 2003, p. 7). Estos cursos de tutorías se llevarían a cabo por el comité de tutorías de la UANL. Serían cursos periódicos y con miras a actualizar y preparar constantemente al tutor. Mencionan otros medios alternativos como la creación de un dossier (Calvillo y Leal, 2003, p. 9) con el fin de comunicar actividades e incluir material de lectura de utilidad para los tutores.

Como se ha expresado en los párrafos anteriores, el papel del tutor es asignado en la mayor parte de los casos a los profesores que forman parte de la institución educativa. Fresán (2001, p. 98) propone que los tutores para el nivel superior sean profesores de carrera o que tengan el estatuto de definitividad de la institución donde ejercen (tener un nombramiento, base o plaza de tiempo completo o medio tiempo). Deberán tener manejo de la pedagogía. A la par de su rol como profesor, debe cubrir características como actitud ética y empática hacia los alumnos, de manera que los tutorados puedan desarrollar confianza y aceptación hacia él o ella (Fresán, 2001, p. 98). Entre las habilidades que debe tener, se encuentran el estar entrenado para escuchar siendo capaz

de mantener un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva. También debe contar con información sobre el área de tutoría y orientación de los alumnos. Se pretende que el tutor se quiera seguir manteniendo actualizado en esta área de conocimiento.

1.2.4 TIPOS DE TUTORIA

De acuerdo a los objetivos educativos, a los tutorados en su condición dentro del sistema escolar, y a la etapa de desarrollo en que se encuentre el tutorado se desprenden diferentes condiciones de tutoría.

Dentro un primer grupo se podrían incluir las tutorías enfocadas a un objetivo educativo. Como ejemplo, se consideran las experiencias como la de Quesada (1990) en la que el objetivo es apoyar a alumnos de buen nivel de rendimiento. Otros objetivos pueden ser el de apoyar a los alumnos con una mayor probabilidad de fracaso escolar (Fresán, 2001). También se incluyen los objetivos de preparación del alumno o educando para los desafíos de las realidades mundiales.

Un objetivo también puede ser la de integrar la tutoría como parte de la experiencia académica para todo alumno, sin considerar de primera mano su situación académica, escolar, social o mundial. Se puede constituir y organizar bajo las normas requeridas para cada etapa del desarrollo. En este caso, se propone un servicio tutorial que parta desde la primaria y se continúe hasta la universidad (Lázaro y Asensi, 1986). Esta postura se identifica con las visiones humanista y constructivista, que se mencionarán más adelante.

Diferentes tipos de empleo de la tutoría pueden deberse a las circunstancias mismas en las que se desarrolla el proyecto tutorial. Básicamente, se ha hablado de tutoría maestro-alumno. También se cuenta con tipos de tutoría de acuerdo al número de participantes de la experiencia. Si es uno a uno la tutoría es individual. Si el tutor se hace cargo de grupos (en ocasiones pequeños) de alumnos, la tutoría es grupal. (Fresán, 2001, p. 66). Otra forma de proceso tutorial es la tutoría entre iguales, como ya vimos antes, puede definirse en su acepción estricta como un sistema de instrucción constituido por una diada, dentro de un marco planificado exteriormente, en la que uno de los miembros enseña al otro a:

- solucionar un problema,
- aprender una estrategia,
- completar una tarea,
- dominar un procedimiento.

Hay también tutoría por computadora. Knezek et al. (1988, pp. 5-10) menciona que se han desarrollado clasificaciones de las diferentes funciones de la computadora como apoyo para el aprendizaje y las actividades académicas. Knezek et al. (1988) retomó de Taylor (1980) los usos educativos de la computadora (tutor, tool, tutee) y añade una cuarta T (*topic*). Se incluye aquí la propuesta de Watts (1981) que habla del uso de la computadora para la investigación dentro de una categoría llamada generación del conocimiento. Por ello, se simplifican a tres categorías, que son:

1. Diseminación del conocimiento: demostración como una forma de CAI (Instrucción Asistida por computadora), la computadora como tópico.
2. Generación del conocimiento.
3. Manejo de la información.

En cuanto a la computadora como tutor contempla las siguientes funciones:

1. Instrucción asistida por computadora
4. Programas Tutoriales
2. Demostración
5. Juegos y simuladores
3. Ejercitación y práctica
6. Solución de problemas.

Desde luego, cabe señalar dos situaciones. Primero, que la computadora puede ser una buena herramienta tutorial, o incluso un buen tutor dentro de lo académico, en lo netamente intelectual (declarativo o procedimental). Segundo, que habrá una gran limitante en cuanto al segundo objetivo de la educación, que es el del desarrollo de la persona como tal. Dadas las condiciones de la persona como individuo, la afectividad, emociones, etc. no favorecerá la computadora un contacto satisfactorio para el tutorado en este punto.

La tutoría responde a las necesidades que las instituciones educativas plantean. Como se hace notar a lo largo de esta sección, la tutoría es un proceso de apoyo a los tutorados en el desarrollo académico, profesional y personal. El profesor normalmente será quien tomará el papel de tutor. El tutor tiene un papel central en el desarrollo de este proceso. Su preparación, así como la definición de sus funciones, son esenciales.

1.3 PROPUESTAS Y ESTUDIOS SOBRE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los estudios sobre tutoría son diversos. Por un lado, los estudios se efectúan de acuerdo al nivel académico en que son aplicados. Por otro lado, de acuerdo al tipo de relación tutor-tutorado y si son grupales o individuales. También los estudios han procurado una vinculación entre tutoría y otros fenómenos. Se ha asociado a fracaso escolar, alumnos con problemas en ciertas asignaturas o alumnos sobresalientes. Los estudios han tenido como fin el conocimiento de una problemática dentro del proceso tutorial, o se han efectuado para fines institucionales, o para recuento de experiencias. En esta recopilación, se hará un recorrido por algunos estudios enfocados al nivel medio superior y superior.

Quesada (1993) sometió a prueba las bondades de un sistema de apoyo tutorial organizado para mantener o mejorar, el rendimiento escolar de alumnos sobresalientes de bachillerato de nueve escuelas públicas de la Ciudad de México. Los propósitos manifiestos fueron: "mostrar, por un lado, que los alumnos sobresalientes también requieren ayuda para mantener su nivel de excelencia; por otro, si el apoyo brindado por un grupo de tutores puede ser un auxiliar efectivo para estos estudiantes" (Quesada 1993, p. 148).

Es decir, los alumnos con alto rendimiento también necesitan tutoría por dos razones de acuerdo a Quesada: para mantener su nivel de excelencia y porque también pasan por dificultades en las que requieren del apoyo para salir adelante. Esto complementa la idea de que la tutoría no sólo es para aquellos con problemas en ciertas áreas o para los alumnos "reprobados".

La hipótesis es "la proporción de alumnos que mantiene su nivel de excelencia será mayor en aquellos que recibieron apoyo tutorial" (Quesada 1993, p. 148). Los resultados que refleja la investigación muestran que el grupo que recibió la asesoría de tutores mejoró su promedio o, por lo menos, lo mantuvo en una proporción mayor (78%) que el grupo de alumnos que no recibió ese apoyo (42%). La diferencia entre ambos grupos fue significativa (Quesada 1993, p. 147).

Terrazas y Amezcua presentaron una propuesta sobre la aplicación de talleres de trabajo y tutoría académica con alumnos de bachillerato. Estos talleres cumplen la función de detectar las necesidades y establecer estrategias. Esta propuesta está fundamentada en el constructivismo, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo. Su objetivo general es el de aprender a aprender colaborando con otros en la construcción de los conocimientos.

Los resultados de su implementación fueron alentadores. Los talleres fueron de enero a junio del 2002. La asistencia fue de 200 alumnos. Por medio de información recabada en ese taller, se encontró que de las cinco estrategias manejadas en el taller los alumnos reportan que el desarrollo de la mente estratega y la preparación de exámenes son dos de las actividades que más difíciles les resultan. Una vez finalizado el taller, los alumnos dijeron que la utilidad de la preparación de exámenes y las condiciones de estudio eficaz eran las habilidades que más desempeñarían en el futuro.

Los alumnos mencionaron en un 65% que la extensión del curso fue muy corta, un 20% que el curso fue adecuado y un 5% que el curso fue muy largo. Además, el 40% dijo que el curso había sido muy útil. Un 45% dijo que fue útil y el 5% que fue inútil. Entre las sugerencias recibidas por los alumnos están el agregar más dinámicas de grupo, más participación grupal, más sesiones semanales, más temas y mayor información.

Los anteriores datos señalan la necesidad de contar con apoyos adicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno requiere de espacios para aprender a aprender. Además, tiene claras necesidades que puede expresar a raíz del trabajo realizado en este taller.

Cox (2001) en "Precipitating classroom change" reporta la experiencia de Jacobs, un profesor de química. Él emplea el mismo material que se usa para otras clases de química en el "college" (propedéutico universitario en el sistema educativo de Estados Unidos). Lo que hace diferente su enseñanza es su día extra de sesiones tutorales entre alumnos, con tarea semanal y una exposición más interactiva. La administración escolar ha encontrado como satisfactorios los resultados. El Profesor Jacobs recopiló datos de

4000 estudiantes en los primeros cuatro años del curso, y continúa su estudio en los siguientes cursos de dichos alumnos. Los datos buscan relacionar la experiencia de preparatoria con su éxito en la química en los años preuniversitarios y universitarios. Esta investigación ha encontrado que una refención de conceptos de química y un incremento al 50% en alumnos que han cursado asignaturas del área biológica. Por ello, la institución ha apoyado el empleo de la estrategia del Prof. Jacobs en esta universidad.

La dinámica empleada por el Prof. Jacobs consiste en llevar a cabo una sesión semanal en la que se enfatiza una mayor interacción entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Un ejemplo de lo anterior es la forma de aprendizaje interactiva tomada de los ejemplos de Eric Mazur (en Melero y Fernández, 1995) sobre Instrucción entre iguales.

Pero el planteamiento del problema y el diálogo profesor alumnos no es lo único. Una vez que el problema fue planteado así como las diferentes respuestas posibles, se pide a los alumnos que se vuelvan a su compañero y defiendan la respuesta que consideran la correcta. De esta manera, aquellos que han conseguido asimilar el concepto, consiguen apoyarse por medio de preguntas para convencer al compañero. Los estudiantes no se muestran confiados al principio con el sistema. Piensan que están pagando para que les enseñe un químico. No consideran que los compañeros de clase sean un buen recurso. Igualmente, esta técnica da la oportunidad al estudiante de notar que cuenta con un espacio para cometer errores y recuperarse de los mismos.

Lozano y Jiménez (2003) expusieron en el IV Coloquio Nacional de Formación Docente en el Nivel Medio Superior el "Sistema de tutorías personalizadas dentro del nivel medio superior como elementos de apoyo en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la Universidad de Colima". Se parte de una base humanista y constructivista. El objetivo es preparar a los alumnos de acuerdo a los requerimientos educativos y sociales actuales.

El sistema empleado es el de tutorías personalizadas. El tutor funge como orientador, promotor y guía de la actividad mental constructiva de sus alumnos. También el profesor-

tutor se convierte en un defensor y protector y es quien ejerce la tutela educativa del joven estudiante (Lozano y Jiménez 2003, p. 2).

En este tipo de tutoría se estipula que habrá una relación afectiva-creativa entre un maestro y un grupo de alumnos con la meta de tratar asuntos del ámbito educativo. El objetivo último es lograr la autonomía del alumno respecto a su propio aprendizaje.

Las tutorías personalizadas se tienen en dos niveles: grupal e individual. La tutoría individual busca ayudar a mejorar la relación entre el alumno y el tutor. Se pretende que se llegue a establecer un diálogo. Este diálogo puede ser de diversos contenidos: escolar, familiar, sobre asignaturas, relaciones intergrupo e intragrupo. Esto será llevado también a nivel grupal. Las principales actividades propuestas son las de solución de problemas, contacto entre los alumnos y la institución, con otros maestros, con otros alumnos y con los padres de familia.

Desde luego se hace la puntualización de que el maestro necesita estar preparado y que la persona ha de cubrir una serie de actividades como evaluación, comunicación con los diferentes grupos ya mencionados, y apoyo a los alumnos.

Los resultados ante esta propuesta son de carácter social en su mayoría. Los autores reportan que se ha logrado una mejor relación con los alumnos a nivel personal, en su situación familiar y en el entorno social en que se desenvuelven (Lozano y Jiménez 2003, p. 7). Por otro lado, hubo resultados de carácter preventivo, ya que se detectan problemas. Ello lleva a la posibilidad de apoyar al (los) alumnos para solucionar el conflicto y salir adelante. Y como último resultado, se pudo definir de una forma clara qué quieren los alumnos, cuáles son sus planes, y se pudo decidir sobre metas a corto y largo plazo.

Como han mostrado estas propuestas y estudios de modelos tutoriales, la tutoría se apoya principalmente en el profesor para encauzar los esfuerzos. Ya sea que los alumnos funjan también como cotutores, ya sea que el propio profesor lleve una labor tutorial, la

dirección sigue recayendo en los profesores. Aquí cabe resaltar la importancia del papel de la comunidad (entorno social) en la tutoría.

Las experiencias anteriormente mencionadas son estudios alentadores en la aplicación y el uso del proceso de tutoría como apoyo a la educación y desarrollo de los alumnos. Los tutores deben cuidar su preparación y actualización en materia de tutoría y en su propia especialidad o área de enseñanza. No sólo la vocación o la preparación en el área educativa serán un buen respaldo de la tutoría.

1.4 SUSTENTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DE LA TUTORÍA

En la actualidad la tutoría se vincula con dos principales enfoques psicológicos o sociales. El primero, el humanismo, aporta muchos de los lineamientos bajo los cuales se guía la relación tutor-tutorado. El segundo, el constructivismo, que habla de los diferentes aspectos que circundan al educando en su proceso de construcción de conocimientos significativos.

1.4.1 HUMANISMO

El humanismo en la educación tiene como un importante exponente a Carl Rogers. Rogers retoma de John Dewey el concepto de discusión dirigida, en la que los participantes toman la batuta al elegir qué es lo que comentarán, y cómo resolverán las problemáticas planteadas. De Sigmund Freud tomó los conceptos de impulso (eyo), inconsciente, catarsis y represión. Rogers considera la existencia del inconsciente, aunque no trabaja con él. Es decir, la Terapia Centrada en la Persona trabaja únicamente con contenidos conscientes (Bernstein, 1995).

Es influido por el pensamiento de William Kilpatrick al considerar la educación progresiva. En ella, el alumno decide los contenidos que desea revisar. Se pretende enfocar todo de manera práctica y aplicable a la realidad del alumno. De Frederick Pearls (Gestalt) toma el concepto de totalidad integral del individuo, que se complementa con los conceptos orientales. Ambas posturas consideran que la persona es un todo integrado. Carl Rogers retoma de Jessie Taft el principio de la terapia de relajación (Bernstein, 1995). En él, el terapeuta ya no tiene que dirigir la sesión, ni se debe buscar contener u organizar los

contenidos presentados por la persona de acuerdo a la idiosincrasia del propio terapeuta. En la terapia de relajación el paciente mismo determina el control de la sesión. Por último, retoma de Otto Rank el concepto del "aquí y ahora" y el de la persona como individuo único, del que proceden las percepciones del mundo, de los hechos.

Algunos conceptos básicos de la Terapia Centrada en la Persona son el Self, la Tendencia Actualizante y la Empatía. El Self es la propia imagen del yo. Ella se constituye gracias a la experiencia que se tiene. La experiencia son pensamientos y sentimientos. Estos ayudan a formar el yo. Estos pensamientos y sentimientos se generan dentro y fuera de la persona. La evaluación, opinión y juicio de otros es el marco de referencia externo, y la evaluación, opinión y juicio interno es el marco de referencia interno.

La persona cuenta con una fuerza inherente que le impulsa a ser mejor, que es, la tendencia actualizante. La tendencia actualizante puede encontrarse obstruida por la incongruencia. Esa incongruencia es aquella en la que no hay una relación entre la imagen, necesidades y metas internas y las planteadas externamente, pero que fueron adoptadas por la persona, de forma obligada y perjudicial (Ramírez y Díaz, 1984).

Al lograr el desarrollo de la persona libre de estas exigencias externas, se llega a formar un yo sano, que puede responder de forma responsable para con los demás y amándose a sí mismo. Esta aceptación y conocimiento de sí mismo es la madurez.

La empatía es la capacidad de reconocer y entender los sentimientos y pensamientos del otro diferenciándolos de los propios. La empatía es la capacidad de "ponerse en los zapatos del otro" (Ramírez y Díaz, 1984). Esta herramienta es esencial para lograr un contacto favorable en la persona. Rogers pensaba que siempre que haya un contacto entre seres humanos, ambas partes se afectarían. Bajo este concepto es que se debe dar la estimación positiva incondicional. Esta es la actitud de aprecio y confianza que se tiene por la persona. Dada la influencia que se produce entre personas, este concepto se traduce en una base fundamental para el tratamiento de la Terapia Centrada en la Persona. El concepto del yo es central. El "yo" influye en lo que hacemos, pensamos y

decimos. Por lo tanto, "tener una concepción defectuosa del yo conlleva anomalías" (González, 1999).

Para lograr un cambio, en este caso, la aceptación del yo real, se propone la Terapia Centrada en la Persona, con diferentes técnicas (González, 1999):

- Saber escuchar
- Escucharse a uno mismo
- Reflejo de sentimiento
- Reflejo de actitud
- Reflejo de pensamiento
- Reflejo de experiencia
- Compartir experiencias
- Identificación de sentimientos
- Tácticas de aceptación
- Tácticas de alentamiento
- Explicar
- Respeto positivo
- Conocimiento de sí mismo
- Tácticas de terminación

Estas son técnicas, tácticas y estrategias que se emplean dentro de diferentes tipos de apoyo: orientación, consejo, sistemas educativos, terapia infantil, terapia individual, terapia familiar, terapia grupal, terapia de expresión, psicodrama, grupos de encuentro y grupos T. En particular son importantes en la tutoría porque muchas de estas estrategias son retomadas para el autoconocimiento y fortalecimiento de la persona, en este caso, el tutorado.

En los sistemas educativos el humanismo define la educación, su técnica y tecnologías dentro de sus parámetros. La educación se define como un medio por el que se aprende a aprender en aras de lograr el desarrollo humano y la autorrealización. Las metas son:

1. Satisfacer las necesidades individuales específicas.
2. Brindar un espacio de sociabilización y aculturación de la persona.
3. Que la persona conviva en su comunidad y asuma sus responsabilidades sociales.
4. Promover la autorrealización.

El aprendizaje es contemplado como un proceso. La finalidad del aprendizaje es la de modificar la percepción que los individuos tienen de las cosas. Este cambio se deriva de la reorganización del yo. La forma como se promueve la reorganización del yo es por medio de lograr la autoconciencia, el autoconocimiento y la autorrealización. De esta

manera, la educación no sólo busca apoyar procesos cognitivos, sino también afectivos y sociales.

Al apoyar la educación y el aprendizaje bajo los anteriores lineamientos, se logra que el aprendizaje sea autoiniciado, un proceso para toda la vida, que responda a las necesidades de la vida de la propia persona.

La educación centrada en el alumno cuenta con elementos: agentes (quién), metodología (cómo), técnicas (conjunto de pasos para llegar a un resultado) y aplicaciones (elementos sobre un cuándo y un dónde concretos). Los agentes de la educación centrada en el alumno son el maestro, el alumno, la sociedad (familia, amigos, institución). El maestro es un facilitador. Es decir, el maestro es aquel que apoya el aprendizaje del alumno. Es un guía que le permitirá acceder al conocimiento por medio de técnicas que le ayuden a una mejor aproximación a la vez que alienta al alumno a resolver los problemas que se presentan. Esta figura sirve como modelo para el tutor en el proceso tutorial.

El alumno es un participante activo (Carlos, García y Hernández, 1999, 21). El alumno decide lo que quiere, necesita y desea aprender. También intervienen sus intereses y expectativas. El alumno construye su propio conocimiento. Además, ese conocimiento se debe relacionar con su realidad y responder a sus necesidades.

La motivación es esencial en el proceso de aprendizaje. Ella ocupa un punto central. La motivación es el "motor" para que un alumno quiera seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Es aquella que le permite alentar su curiosidad y su deseo de resolver las contradicciones, problemas, e incongruencias que se generan al enfrentarse a nuevas experiencias.

Algunos de los principios y técnicas del humanismo se han tomado en el proceso tutorial. Primeramente, los tutorados son vistos como responsables de su crecimiento y desarrollo. Sin embargo, necesitan de un facilitador que les apoye, considerándolos como iguales en cuanto a su carácter de persona y las necesidades que enfrenta para el fortalecimiento de sus potencialidades. También se considera la motivación, la solución de problemas y el uso de la experiencia como herramientas útiles. Se ve a la persona como un ente social

con responsabilidades y como un ser único con gran capacidad creadora. El tutor será el facilitador que brinde la guía que el tutorado necesita. Esto se logra gracias al diálogo propuesto por la corriente humanista. En él, la dinámica es un diálogo que se genera es con base en los intereses, necesidades y situación del otro (en este caso tutorado) para llevar a una reflexión y un apoyo al fortalecimiento de la persona y sus capacidades.

1.4.2 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo manifiesta una evolución en la que se incluyen nuevos puntos de vista a los ya existentes. Primero hubo un constructivismo cognitivo basado en la teoría psicogenética de Piaget. En él se enfatiza que la persona construye su conocimiento. La etapa siguiente presenta el constructivismo de la psicología discursiva centrada en la interacción y el lenguaje. Posteriormente hubo un denominado coconstruccionismo. El coconstruccionismo es un modelo basado en la teoría sociocultural que propone la construcción del conocimiento mediante los otros. Después surgió un constructivismo posmoderno, en el que el psiquismo es resultado de un proceso de construcción social, cognitivo y psicogenético además. Incluso se puede hablar de conocimientos integrados de diferentes áreas y de un eclecticismo. Los enfoques que conforman el constructivismo psicológico contemporáneo aplicado al ámbito de lo educativo son el enfoque sociocultural de Vigotsky, el cognoscitivo de Bruner y Ausubel y el psicogenético de Piaget (ver cuadro 3).

Cuadro 3 Contribuciones de diferentes autores al proceso tutorial

Exponente	Contribución a la tutoría
Bruner	<ul style="list-style-type: none"> • Postula que el desarrollo intelectual depende de una interacción sistemática contingente entre el profesor y el alumno. • Especificar el orden y los contenidos a los estudiantes.
Ausubel	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje significativo, carga motivacional en el aprendizaje
Piaget	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor es facilitador del aprendizaje y desarrollo.
Vigotsky	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de la Doble Formación • Énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural.

Basado en Aladro 2003, Díaz-Barriga y Hernández 2002 y Hernández 1999

Las premisas y supuestos teóricos básicos del enfoque constructivista en la educación permiten discutir y cuestionar a la educación y qué se quiere lograr. Esto establece una intencionalidad. Después se debe interrogar a las teorías para poder establecer

parámetros de acción. Esto se hace desde las tres bases: psicogenética, cognoscitiva y sociocultural.

En la educación en el mundo actual hay algunas coincidencias. Por un lado los sistemas educativos occidentales logran despertar el interés de los alumnos de los primeros años con actividades motivadoras que además cumplen con su función de estimular el desarrollo psicológico general. Por otra parte, a partir de aproximadamente los diez años, los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida en el interés del alumno.

Al entrar a la adolescencia esta situación se intensifica y puede decirse que los contenidos de los alumnos de secundaria y preparatoria son meros resúmenes de los contenidos universitarios. También se ha adquirido más información pero ha decrementado el interés en la escuela y el rendimiento. Y por último, el "fracaso escolar" (término ambiguo según Carretero 1993 por no llenar la expectativa académica) suele estar vinculado a este fenómeno de desconexión (Amaiz y Roarti, 1999; Carretero, 1993).

Como respuesta a la problemática arriba planteada, el constructivismo plantea algunos principios que son la base de la intervención educativa (incluida la de tipo tutorial):

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno
2. Asegurar la construcción de aprendizaje significativo
3. Posibilitar al alumno a que realice aprendizaje significativo por si mismo.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre los nuevos esquemas de conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

El conocimiento es una construcción del ser humano y no copia de la realidad. Esta construcción la realizamos todos los días en casi todos los contextos en que se desarrolla nuestra actividad. Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar internamente la realidad y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en esa realidad. Los esquemas pueden ser simples o complejos y generales o especializados.

El desarrollo de la inteligencia y su construcción social no es por acumulación de requisitos, sino por la cualidad con la que vamos conociendo lo que nos rodea. La inteligencia no sólo es cuantitativa sino también cualitativa. Estos son los procesos psicológicos superiores que se desarrollan y permiten al ser humano diferenciarse de los animales creando una cultura. Ellos son el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas, la conducta intencional.

El lenguaje ocupa un lugar preponderante en la teoría vigotskiana ya que ayuda a los seres humanos a tener un intercambio con otros seres humanos y así construir una cultura. Las herramientas son aquellas que posee el ser humano y que le ayudarán a conformar la cultura y su saber. Junto con las herramientas o procesos psicológicos superiores como: el pensamiento, la resolución de problemas, la conducta intencional es que el niño aprende (Hernández, 1999).

El conocimiento, por lo tanto, es un producto de la interacción social y de la cultura. El ser humano es eminentemente social de acuerdo a Vigotsky. Un hallazgo de los procesos cognitivos es que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren en un contexto social y luego se internalizan.

La internalización es producto del uso de un comportamiento cognitivo en el contexto social. (Hernández, 1999). El fenómeno de la internalización funciona bajo la Ley de la Doble Formación que se refiere a que el ser humano cuenta con la doble fuente (la propia persona y la sociedad) de la que puede obtener la cultura y su identidad. La Ley de la Doble Formación habla de los procesos que se llevan a cabo: interpsicológicos e intrapsicológicos (Hernández, 1999). Los primeros son aquellos que se llevan a cabo entre el niño y el adulto, los segundos son los que el niño elabora en su persona. Ambos procesos generan la cultura y la identidad del propio niño.

El desarrollo de la Ley de la Doble Formación se da gracias a otro constructo propuesto por Vigotsky: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es la distancia entre la capacidad real de aprendizaje y la capacidad potencial. La capacidad real es aquella en la que el niño es capaz de resolver el problema por sí mismo. La capacidad potencial es en la que

el niño es capaz de resolver un problema con la ayuda de un adulto. Esto nos indicará el desarrollo mental del niño.

Posteriormente, Bruner tomando como base la teoría vigotskiana, desarrolla el concepto de andamiaje (Hernández, 1999). Este consiste en que el alumno sea apoyado por el profesor por medio de guías a lo largo de su aprendizaje. Esos apoyos son los andamios sobre los que se funda el conocimiento. Conforme el alumno aprende más sobre este conocimiento los andamios se van retirando hasta que se prescinde totalmente de ellos. Lo que determina el desarrollo de los andamios es la ZDP, que marca el punto de partida y la meta final (Hernández, 1999).

Por otro lado, el aprendizaje debe ser significativo. Se debe tomar en cuenta el nivel en que el alumno está y darle la oportunidad de adquirir las herramientas para que pueda adquirir ese conocimiento de acuerdo a su nivel e integrarlo a su propio nivel. Ello implica que el aprendizaje no es el sumar nuevas parte, sino la reestructuración de todo un sistema con nuevos conocimientos.

La persona tiene conocimientos previos, por lo que ellos le servirán de base para atribuir de significado el nuevo material. Esta atribución se hace mediante esquemas. Pero no se limitan a asimilar la información, sino que se hace una revisión, modificación y enriquecimiento. De esta manera se establecen nuevas relaciones y conexiones. Por lo tanto se dará una funcionalidad y memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Por funcional se entiende que una persona pueda emplear dicho conocimiento adecuadamente para resolver un problema y nuevos problemas (Coll et al., 1989). Además se pretende que el aprendizaje no es estático y pasivo, sino que se genera una nueva red y nuevas relaciones, que nos ayudan a abordar nuevas situaciones. Por lo tanto, es de notar lo importante que es tener oportunidad de conocer contenidos adecuados que son los conocimientos. Los significados que se construyan de primera intención por los alumnos no serán perfectos, sino perfectibles y si ellos no son del todo adecuados, solo será debido a que el nivel de significados que se tienen es pobre.

La propuesta es la de ser conscientes de que es necesario ser comprensivos con el papel de guías y ayudas para que los niños adquieran cultura. Es importante motivarlos a abordar los nuevos temas de aprendizaje, y a que ellos les atribuyan nuevos sentidos a lo que aprenden. Es importante conocer qué expectativas poseen respecto a los conocimientos. El reto es grande ya que la integración de conocimientos no sólo es dentro de áreas de conocimiento común, sino también de áreas de extracciones diferentes.

El tutor puede contribuir a fomentar los procesos cognoscitivos del alumno, procurando hacer interesante y atractiva la clase teniendo en mente que el fin último es lograr el aprendizaje significativo (Carlos, García y Hernández, 1999). Es importante tomar en cuenta que el constructivismo propone un marco explicativo de la situación en que podemos aprender. Entonces, se pretenderá conocer la situación del alumno, sus conocimientos previos, las disposiciones con las que se cuenta para el aprendizaje, y las posibles aplicaciones del conocimiento.

El alumno es un procesador activo de información responsable de su propio aprendizaje. Hay estilos cognoscitivos, es decir, formas en las que el alumno aprende mejor. Se pretende motivar la curiosidad intelectual, y que la motivación sea intrínseca. Al crear un desequilibrio, el alumno querrá resolverlo para llegar al fin de ese conocimiento, que es la equilibración. La búsqueda de esa equilibración se convierte en el motor del aprendizaje.

En el modelo tutorial propuesto por Fresán (2001) estos enfoques teóricos aportan bases para la acción. El humanismo nos dice que la persona es digna de autorrealizarse y que debe contar con un espacio para sociabilizar. Es decir, que la persona debe integrarse armoniosamente a la sociedad asumiendo sus responsabilidades sin dejar de sentirse bien consigo misma y respondiendo a sus necesidades y metas. De hecho, Vigotsky, por otra parte, menciona que una de las formas de adquirir conocimiento es el contacto social que no sólo integra a la cultura, sino que también desarrolla nuestro potencial.

Desde luego, cabe hacer mención de que los tutores son guías o facilitadores, y no padres del tutorado. Ellos facilitarán la asimilación de las nuevas destrezas académicas y personales para el desarrollo del tutorado.

La persona, el tutorado, debe ser responsable de su propio aprendizaje y desarrollo. No por ello, significa que no requiera de ayuda. Primero necesitará de los andamios y luego de que se le permita experimentar por sí mismo sus habilidades. Esta misma es la propuesta del plan tutorial de acción que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología, teniendo como base la propuesta de Fresán (2001). Mencionan Díaz-Barriga y Saad (2001) que la acción tutorial debe facilitar en el estudiante la integración de actitudes conocimientos, estrategias y habilidades cada vez más autónomas.

Con base en el constructivismo se propone que la interacción tutor-tutorado pueda darse con un constante cambio y ajuste gradual a las necesidades del contexto y la problemática y del alumno. Desde luego, el objetivo es un traspaso gradual del control y la responsabilidad por el aprendizaje, un concepto directamente derivado de la noción de andamiaje (Díaz-Barriga y Saad, 2001).

Como se había mencionado anteriormente, el diálogo es una herramienta que el tutor tiene para establecer una relación con el tutorado. Por medio del diálogo se logran el autoconocimiento, la creación de nuevos esquemas, el cuidado de la motivación, el crecimiento personal y social, todo ello, por medio de la reflexión. En la acción tutorial se pretendrá con este diálogo una convergencia de significados y el fortalecimiento de las capacidades del alumno (Díaz-Barriga y Saad, 2001).

CAPÍTULO 2 MÉTODO

2.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

La tutoría es una herramienta para combatir la deserción y el rezago escolar en la educación superior conforme el modelo de Fresán (2001). El programa implementado (PRONABES) busca abatir estos problemas otorgando una beca y apoyo tutorial al alumnado de bajos recursos económicos en riesgo potencial de abandono de sus estudios superiores.

La tutoría es implementada como un instrumento que apoya a poblaciones con diferentes características (rendimiento académico, edad, objetivos académicos, etc) que viven un proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser parte del programa de apoyo a alumnos de la Licenciatura en Psicología se busca dar a los alumnos en riesgo (de deserción o rezago escolar) los apoyos debidos para concluir exitosamente sus estudios. La clasificación de alumnos en riesgo es de acuerdo a los criterios previstos por los lineamientos del programa PRONABES.

El conocer los factores de inicio de este programa en la Facultad de Psicología, las características, virtudes y limitaciones nos ayudará a apoyar de mejor forma a los tutorados. También aportará una mayor comprensión y herramientas a los tutores que forman parte del programa PRONABES.

2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿La tutoría ha coadyuvado en la promoción del facultamiento académico y personal de los alumnos?

¿La tutoría ha funcionado como un factor coadyuvante de la prevención del fracaso y la deserción de los alumnos de la carrera de Psicología?

2.3 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio que se efectuará en este proyecto es descriptivo. El estudio descriptivo especifica las propiedades de personas, grupos, comunidades u otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986 en Hernández, Fernández y Baptista 2000, p. 60). Los

estudios descriptivos seleccionan un(os) objeto(s) y los miden para dar un reporte de las características más relevantes del fenómeno.

2.4 FACTORES BAJO ESTUDIO

- Características socioeconómicas y académicas de los alumnos bajo tutoría.
- Reporte de beneficios recibidos por los tutorados desde su propia perspectiva en cuanto a su facultamiento personal y académico.
- Nivel en que la experiencia tutorial ha prevenido el fracaso escolar o el abandono de los estudios en los alumnos.
- El reporte de funciones e intervención de los tutores académicos en el proceso tutorial desde la perspectiva de tutores y tutorados.
- El análisis de los índices de aprobación/reprobación de los alumnos bajo tutoría

2.5 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ASPECTOS BAJO ESTUDIO

Tutoría

La tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (Fresán, 2001, p. 54).

Tutorado

El alumno que adquirirá la calidad de tutorado(a) es aquél(la) con ingresos familiares o personales no mayores de tres salarios mínimos que fueron aceptados como becarios por el programa PRONABES. Esto determina, de acuerdo a los criterios del programa de PRONABES, que la persona está en situación de riesgo de abandonar o fracasar en los estudios de licenciatura de la carrera de Psicología debido a su perfil socioeconómico.

A partir del segundo año, para permanecer en el programa PRONABES y recibir tutoría, el alumno tutorado debe permanecer como regular (inscribir y acreditar materias del semestre que le corresponde) y tener un promedio de 8.0 para continuar dentro del programa.

Tutor

El perfil fijado de acuerdo a la ANUIES es "poseer experiencia docente y de investigación; conocer el proceso de enseñanza aprendizaje; estar contratado de manera definitiva; contar con habilidades como la comunicación fluida; la creatividad, la capacidad de planeación y actitudes empáticas en su relación con el alumno" (Fresán 2001, p. 132). El personal académico que participa como tutor preferentemente tiene nombramiento de profesor de carrera de tiempo completo y está dispuesto a destinar al menos una hora semanal a atender a su tutorado. Los académicos participantes en el primer año tomaron el curso de capacitación para la instauración del programa institucional de tutorías académicas que ofrece la ANUIES y/o el curso de formación de tutores impartido por la propia Facultad de Psicología, que se planteó como requisito básico para ejercer como tutores.

Deserción

Fresán la define como una forma de abandono de los estudios superiores (2001, p. 19). Romo define deserción como el abandono que hace el alumno de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas previamente, lo cual tiene efectos sobre los índices de eficiencia terminal de una cohorte (Romo, 2001, p. 9).

La ANUIES (1986) menciona que la deserción es un indicador que, tomando en cuenta el total de deserciones de los alumnos, aprecia el comportamiento del flujo escolar de una generación. Tiene cuatro manifestaciones posibles.

La primera, es que el abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios por parte del alumno puede deberse a problemas tanto sociales como personales. También se puede presentar la deserción por deficiencia académica, que se ve reflejada en la expulsión de alumnos de bajo rendimiento escolar.

La tercera posibilidad es que el alumno haya realizado un cambio de carrera. En este caso se considera que el alumno formará parte de otra cohorte, aunque siga en la misma institución. La última posibilidad en la deserción es la expulsión disciplinaria, la que se aplica a los alumnos que alteran el orden y la disciplina, quienes reciban esta sanción no

pueden ingresar a ninguna escuela o facultad de la universidad (Altamira, 1997, p. 34 en Romo, 2001, p. 233).

Rezago

Fresán menciona qué es un retraso en la inscripción de asignaturas subsecuentes del plan de estudios en un lapso regular u ordinario (2001, p. 20). Altamira (1997, p. 35, en Romo, 2001, p. 239) define rezago como el atraso en la inscripción a las asignaturas que según la secuencia que indica el plan de estudios corresponden a la cohorte.

Los alumnos rezagados pueden ser alumnos activos rezagados. Son aquellos que por cualquier razón no mantienen el ritmo regular del plan de estudios y su egreso ocurre en una fecha posterior a la establecida en dicho plan (Blanco y Rangel 1996 en Romo 2001, p. 10). Se recomienda también una diferenciación en términos operativos entre rezago en asignaturas y rezago en titulación (Romo, 2001, p. 10).

2.6 PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Tutorados

Fueron 53 los tutorados que participaron en la recopilación de información por medio de los cuestionarios. Los tutorados tienen de 17 a 29 años de edad y son 88.7% del sexo femenino y 11.3% del sexo masculino. Todos son alumnos regulares.

Los estudiantes de este grupo cursaron CCH en una proporción del 53.8%, ENP un 40.4%, preparatoria abierta en un 3.8% y un 1.9% cursó la vocacional. El promedio al finalizar sus estudios medios superiores era de 51.9% con promedio de 8.5 a 9, el 25% tuvo promedio de 8 a 8.4.

Los padres de estos alumnos tienen estudios de primaria completa; los padres en un 49% y las madres en un 53.8%. Reportaron contar con recursos suficientes para estudiar en un 64.2%, el 34% considera que tiene recursos insuficientes y el 1.9% piensa que tiene recursos excelentes. El 67.9% manifiesta que ellos y su familia dan particular importancia a sus estudios.

Tutores

La población de tutores estaba conformada por 41 miembros; 70.73% eran mujeres y 29.26% hombres. De este total, 28% tienen Licenciatura, 49% maestría y 23% doctorado. El área de adscripción fue mayoritariamente de psicología experimental con 43.9%, después le siguieron las áreas Educativa con 24.39%, Clínica con 29.5% y área de Psicología del Trabajo con un 4.8%, el SUA y Psicología Social con un 2.4% cada uno.

El grupo de tutores se conformó por invitación expresa de la División de Estudios Profesionales y la Secretaría Escolar, donde se convocó a través de las jefaturas de departamento a aquellos profesores de carrera o asignatura que tuvieran la disposición de participar en el programa y de tomar el curso de capacitación respectivo. Los tutorados fueron asignados a sus tutores por la Secretaría Escolar. Posteriormente, se hicieron reuniones de encuentro y trabajo conjunto, conforme a lo que antes se explicó.

2.7 INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Datos Generales y Trayectoria Escolar Becarios PRONABES,
- Evaluación del Proceso Tutorial (Tutores)
- Evaluación del Proceso Tutorial (Alumnos).

El Cuestionario de Datos Generales y Trayectoria Escolar de Becarios PRONABES aporta información sobre los datos generales del tutorado, las condiciones de estudio que enfrenta el tutorado, los hábitos de estudio que tiene, las actividades culturales que frecuenta e indaga sobre los apoyos que el tutorado cree que requiere (ver anexo 2).

El cuestionario de Evaluación del Proceso Tutorial (Tutores) procura información sobre las tareas tutorales llevadas a cabo por el tutor, aspectos que el tutor cree afectan el desempeño del alumno (tutorado) y cuáles son las características del proceso tutorial que llevan a cabo (ver anexo 3). El cuestionario de Evaluación del Proceso Tutorial (alumnos) recopila información sobre el proceso de tutoría (frecuencia, objetivos y resultados) y observaciones que los alumnos tuvieran para con el proceso de tutoría (ver anexo 4).

Es muy importante señalar que ninguno de los instrumentos arriba mencionados fue diseñado expresamente para esta evaluación de la experiencia tutorial. Los datos que se obtuvieron de ellos se deben de considerar a la luz de su propósito, el de colaborar en la experiencia del proceso tutorial.

2.8 PROCEDIMIENTO

El programa con el cual se otorgaba un apoyo tutorial a alumnos de la Facultad de Psicología fue el de PRONABES. Como ya se dijo, las condiciones para ingresar a este programa como becario son el de ser alumno de la Facultad con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos.

Para continuar en el programa, se pide un promedio mínimo de 8 y ser alumno regular de la carrera. También tienen derecho a recibir tutoría académica como parte del programa.

La dinámica del programa se explicó en el apartado correspondiente (1.1.3). Basta recordar que se efectuó juntas que se llevaban a cabo para dar información a los tutorados, recopilación de datos, entrevista y evaluación del proceso tutorial. La aplicación de los cuestionarios fue durante las reuniones de principio de año 2002 y 2003.

En las reuniones iniciales del proceso tutorial se pidió que se contestaran los cuestionarios durante un tiempo asignado para ello y entregados. El primer cuestionario, el cuestionario de Datos Generales y Trayectoria Escolar se dio a los alumnos durante la sesión como parte de las dinámicas.

Los cuestionarios de evaluación dirigidos a los alumnos y a los tutores se llenaron durante las sesiones del final del año tutorial. Ambos podían ser respondidos de manera anónima.

2.9 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recabados en los cuestionarios aplicados a docentes y alumnos se analizaron mediante estadística descriptiva básicamente, en términos de frecuencias y porcentajes. Se dará seguimiento a la historia académica de los alumnos durante el ciclo, para analizar su rendimiento académico en las asignaturas cursadas en dicho periodo.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

3.1 CUESTIONARIO DE DATOS GENERALES Y TRAYECTORIA ESCOLAR BÉCARIOS PRONABES.

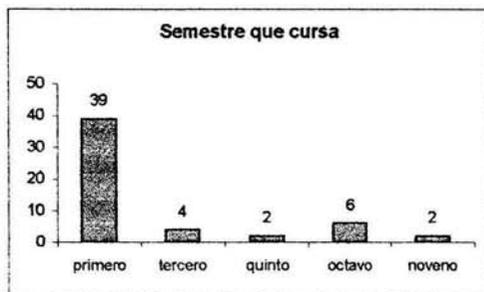
El cuestionario se compone de 22 preguntas, divididas en cuatro secciones. La primera sección es la de datos generales. Las primeras dos preguntas dan información de identificación personal, como nombre del tutorado y número de cuenta. Estas dos preguntas por razones éticas no se incluyen como parte de la información que presenta esta tesis. Las siguientes preguntas (ver anexo 2), hasta la número 15 nos dan un perfil de las características de la población del grupo de tutorados.

La segunda sección nos habla sobre las condiciones de estudio que vive el alumno. La tercera sección aporta información sobre hábitos de estudio. La última sección abarca la información sobre las actividades culturales que estos estudiantes practican o acostumbran. Incluye un espacio para que los estudiantes sugieran apoyos que necesitan para continuar sus estudios. Respondieron al cuestionario 53 estudiantes becados.

3.1.1 DATOS GENERALES

La tercera pregunta es qué semestre cursa el estudiante. Los resultados reflejaron que el 3.77% (2)¹ son de *quinto semestre* de la carrera en Licenciatura en Psicología, otro 3.77% (2) de *noveno*, un 7.54% (4) son de *tercero* y 11.32% (6) de *octavo semestre*. El restante 73.58% (39) de los estudiantes becados y tutorados son de *primer semestre* (ver gráfica 1).

Gráfica 1 Datos generales: semestre que cursa el alumno

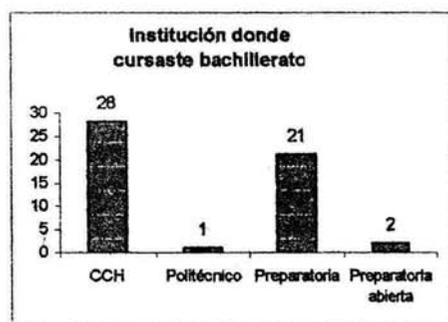


Esto indica que los estudiantes tutorados pasaban por el proceso de integración a la escuela. El 26.42% ya estaba cuando menos familiarizado con las instalaciones y algunos de los procedimientos académicos y administrativos dentro de la Facultad de Psicología (ver gráfica 1).

¹ Se proporcionan los porcentajes acompañados de la frecuencia a la derecha entre paréntesis.

La pregunta cuatro pedía al estudiantado que, de ser pertinente, se mencionara el *área en la que estaban cursando sus materias*. Sólo los estudiantes de octavo y noveno semestre la respondieron. Esto significa que la pregunta fue solamente respondida por siete de los cincuenta y tres estudiantes que respondieron al cuestionario, es decir, el 13.20%. De ellos, el 71.42% (5) se encontraban en el Área de Psicología Clínica, mientras que el 28.57% (2) se habían decidido por el Área de Psicología del Trabajo de la Licenciatura en Psicología.

Gráfica 2 Datos generales: dónde cursó el estudiante sus estudios



En la pregunta cinco se pide a los estudiantes que mencionen en *qué institución cursaron el bachillerato*. El 54.71% (28) de la población cursó sus estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el 39.62% (21) en preparatoria. Sólo el 3.77% (2) estudió en preparatoria abierta y el 1.88% (1) en el Instituto Nacional Politécnico (Politécnico) (gráfica 2). No aparecen datos de estudiantes que hayan estudiado en instituciones privadas.

La pregunta seis pedía que el alumnado dieran el *promedio de calificaciones del bachillerato*. El 5.66% (3) manifestaron tener 7 a 7.9 de promedio. El 60.37% (32) dijo que tenía entre 8 y 8.9 de promedio. El 33.96% (18) de los estudiantes tuvo de 9 a 9.9 de promedio en bachillerato. (ver gráfica 3).

Gráfica 3 Datos generales: promedio de calificaciones del bachillerato



La pregunta siete invitaba a los estudiantes a dar a conocer su *promedio actual en la Facultad de Psicología*. Dado que el 73.58% (39) son de primero, no tenían un antecedente de promedio. Sólo el 26.42% (14) respondió a la pregunta. De este grupo el 14.28% (2) tenía un promedio de 8 a 8.5. Con un promedio de 8.6 a 8.9 hubo un porcentaje de 7.14% (1). Con un promedio de 9 a 9.5 el porcentaje fue de 71.42% (10) y con un promedio mayor a 9.6 el porcentaje fue de 7.14% (1).

La pregunta ocho pide al alumnado que digan *si son estudiantes regulares*, es decir, si adeudan o no materias. De ser afirmativa la pregunta ocho, se pide que amplíen su respuesta en la siguientes pregunta, la nueve, al enumerar cuáles son esas materias. Esta pregunta fungió como control, dados los requisitos que se piden a los becarios. El 100% de los estudiantes manifestó ser alumno regular, ya que ninguno adeudaba materias al momento de la aplicación del cuestionario.

La pregunta diez en su primera parte pedía a los tutorados que manifestaran su *edad*. El 3.77% (2) tenía al iniciar el programa de tutorías 17 años, el 45.28% (24) tenía 18 años. El 22.64% (12) tenía 19 años. El 3.77% (2) tenían 20 años, el 5.66% (3) tenían 21 años al entrar en el programa de tutorías, el 9.43% (5) tenían 22 años y los estudiantes con 23 años eran el 3.77% (2). Los estudiantes con 24, 28 y 29 años cada uno representó el 1.88% (1) de la población total. (ver tabla1).

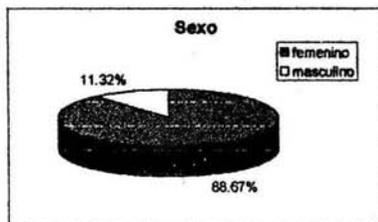
Tabla 1 Edad de los tutorados

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	2	3.77
18	24	45.28
19	12	22.64
20	2	3.77
21	3	5.66
22	5	9.43
23	2	3.77
24	1	1.88
28	1	1.88
29	1	1.88

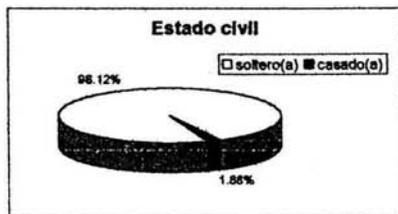
La segunda parte de la pregunta diez inquiría sobre el *sexo* de los estudiantes que formaban parte del grupo de tutorados. El 11.32% (6) eran varones y el 88.67% (47) eran mujeres (ver gráfica 4). La pregunta once nos informa sobre el *estado civil* de los

estudiantes tutorados. Sólo el 1.88% (1) son casados, mientras que el 98.12% (52) son solteros al inicio del programa de tutorías (ver gráfica 5).

Gráfica 4 Datos generales: sexo de los tutorados



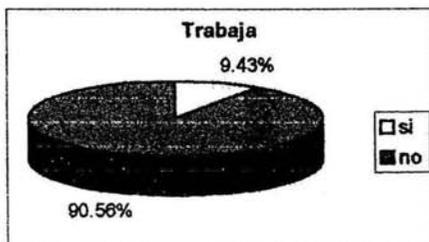
Gráfica 5 Datos generales: estado civil de los tutorados



En la pregunta doce inquire sobre *si los estudiantes tienen hijos* y de ser afirmativa la respuesta, cuántos tienen. El 98.12% (52) dijo que no los tenía, mientras que el 1.88% (1) dijo que tenía hijos. El número de hijos fue de 2 en promedio.

Gráfica 6 Datos generales: Tutorados que trabajan

Se preguntó *si económicamente depende alguien del tutorado*. En esta décimo tercera pregunta sólo el 1.88% (1) respondió que sí. La pregunta catorce fue *si el alumno trabaja*. el 90.56% (48) dijo no trabajar, mientras que el 9.43% (5) dijo que sí (ver gráfica 6).



La pregunta quince se dividió en dos partes. Primero, se inquirió sobre *la escolaridad del padre del alumno*. En la segunda parte se preguntó sobre cuál era la escolaridad de la madre del tutorado. El 5.66% (3) de los padres tienen primaria incompleta, el 47.16% (25) tiene primaria completa.

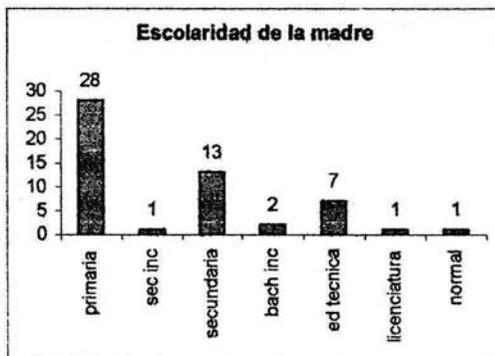
El 3.77% (2) tiene secundaria incompleta, mientras que el 16.98% (9) tiene secundaria terminada. En cuanto a nivel medio superior y superior, sólo el 1.88% (1) tiene bachillerato incompleto, el 15.09% (8) cursó bachillerato completo y el 5.66% (3) tiene estudios técnicos. En nivel licenciatura hubo un 3.77% (2) (ver gráfica 7).

Gráfica 7 Datos generales: Cuál es la escolaridad del padre del tutorado



En cuanto a *la escolaridad de la madre*, el 52.83% (28) tiene primaria terminada, el 1.88% (1) no terminó la secundaria, y el 24.52% (13) si la terminó. En el nivel medio superior y superior, el 3.77% (2) tiene bachillerato incompleto, el 1.88% (1) tiene estudios de normal y el 13.20% (7) tiene educación técnica. Estudios de licenciatura sólo fue el 1.88% (1) (ver gráfica 8).

Gráfica 8 Datos generales: Cuál es la escolaridad de la madre del tutorado



3.1.2 CONDICIONES DE ESTUDIO

En esta sección se muestran los datos de las preguntas dieciséis a la dieciocho del cuestionario. Los tutorados muestran los datos sobre cómo estudian y cómo se aprecia en su familia el estudio.

Gráfica 9 ¿Tienes espacio privado para estudiar?



La pregunta dieciséis inquiriere sobre si los estudiantes tienen un espacio privado para estudiar y/o realizar sus estudios escolares. El 56.60% de los estudiantes, es decir, 30 de 53 tutorados que respondieron al cuestionario manifestaron tener un espacio privado para estudiar. El 43.39% (23) mencionó que no contaba con un espacio para estudiar (gráfica 9).

Gráfica 10 ¿Qué lugar ocupan tus estudios dentro de las prioridades de tu familia?

La pregunta diecisiete fue "¿Qué lugar ocupan tus estudios dentro de las prioridades de tu familia?" Se ofrecieron cinco opciones: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. De estas opciones, el total de encuestados sólo respondió como muy alto o alto. El 32.07% (17) determinó que la prioridad de sus estudios en su familia era alta, mientras que el restante 67.92% (36) mencionó que su familia veía sus estudios como una prioridad muy alta. (ver gráfica 10).



La pregunta dieciocho es "¿Los recursos económicos con que cuentas para desarrollar tus actividades académicas son?" y da tres opciones de respuesta: excelentes, suficientes e insuficientes. El 1.88% (1) de los estudiantes manifiesta que tiene excelentes recursos, el 71.69% (38) dice tener recursos suficientes y el 5.66% (3) declara

que los recursos económicos con que cuenta son insuficientes para desarrollar sus actividades académicas (ver gráfica 11).

Gráfica 11 Cómo son los recursos económicos con que cuentas



3.1.3 HÁBITOS DE ESTUDIO

En esta sección del cuestionario se encuentra la información sobre las estrategias empleadas por los estudiantes tutorados para adquirir conocimiento. Se divide esta parte del cuestionario en dos preguntas, diecinueve y veinte. La primera enumera actividades sobre la asistencia a clase y las actividades en la clase. La segunda, la pregunta veinte, enumera actividades relacionadas con la lectura.

La pregunta diecinueve pide al alumnado que mencione la frecuencia con la que realizan las actividades enunciadas en este rubro. Las opciones de respuesta son siempre, casi siempre, casi nunca y nunca. La actividad de asistir a clases tuvo un porcentaje de siempre en un 98.12% (52) y de casi siempre en un 1.88% (1). El asistir puntualmente por su parte, tuvo un 64.15% (34) de respuestas en siempre y un 35.85% (19) en casi siempre.

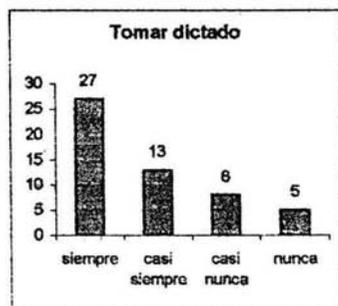
El tercer punto dentro de la pregunta es si los estudiantes escuchan a los maestros. El 84.90% (45) dijo que siempre lo hace, mientras que el 15.09% (8) mencionó que casi siempre escucha a los maestros. Por otra parte, es discutir los puntos de vista del maestro tuvo porcentajes variados. El siempre discutir los puntos de vista del maestro tuvo un 13.20%

(7), casi siempre un 47.16% (25), el casi nunca un 37.73% (20) y el nunca un 1.88% (1) (ver gráfica 12) gráfica 12

Gráfica 12 Hábitos de estudio: el tutorado discute los puntos de vista del maestro



Gráfica 13 Hábitos de estudio: el tutorado toma dictado en clase



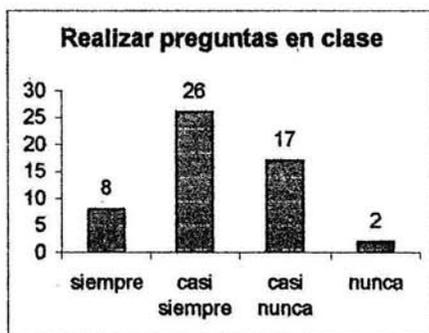
El preparar clase lo hacen siempre el 11.32% (6) de los estudiantes, casi siempre el 66.03% (35) y casi nunca el 22.64% (12). En cuanto a tomar apuntes en clase, los tutorados mencionaron que siempre toman apuntes en un 79.24% (42), mientras que la otra parte de la muestra, que respondió que casi siempre toma apuntes fue del 20.75% (11). Tomar dictado lo hacen siempre el 50.94% (27) de los estudiantes, casi siempre el 24.52% (13), casi nunca el 15.09% (8) y nunca el 9.43% (5) (ver gráfica 13).

Los estudiantes mencionaron que el realizar preguntas en clase lo hacen siempre el 15.09% (8), casi siempre el 49.05% (26), casi nunca el 32.07% (17) y nunca el 3.77% (2) de ellos (ver gráfica 14). El discutir con base en la lectura previa el 28.30% de los tutorados dijo que siempre lo hacía, el 52.83% (28) dijo que casi siempre y el 18.86% (10) dijo que casi nunca lo hacía.

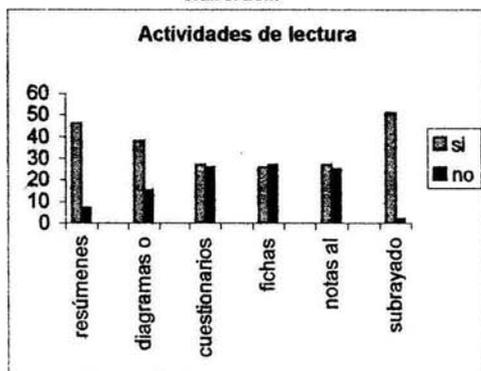
La pregunta veinte pregunta "¿Cuándo realizas tus lecturas elaboras?" y enumera seis actividades. Las respuestas posibles pueden ser si o no. La primera actividad es "resúmenes", en la que el 86.79% (46) dijo realizar y el 13.21% (7) mencionó que no elaboraba. En cuanto a la elaboración de

diagramas o esquemas el 71.69% (38) los utiliza mientras que el 28.31% (15) dijo no usarlos. En cuanto al empleo de cuestionarios como actividad que facilita su aprendizaje, el 50.94% (27) contestó que si los emplea para estudiar, mientras que el 49.06% (26) dijo que no los usaba. Las fichas fueron utilizadas por el 49.06% (26) de los estudiantes y el 50.94% (27) no las usaba. Las notas al margen son usadas por el 50.94% (27) de los estudiantes y no son empleadas por el 49.06% (26) de estudiantes. La técnica de subrayar en la lectura lo importante fue empleada por el 96.22% (51) de los estudiantes, mientras que el 3.77% (2) no lo hace (ver gráfica15).

Gráfica 14 Hábitos de estudio: el tutorado realiza preguntas en clase



Gráfica 15 Hábitos de estudio: "Cuando realizas tus lecturas elaboras..."



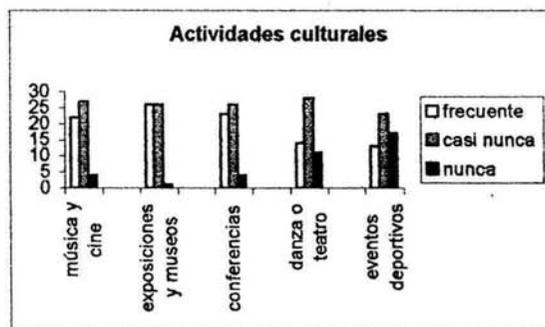
3.1.4 ACTIVIDADES CULTURALES

En esta última sección se pregunta a los tutorados con qué frecuencia asisten a eventos culturales varios. Estos son los siguientes: música y cine, exposiciones y museos, conferencias, danza o teatro y eventos deportivos. En esta pregunta número veintiuno los estudiantes tuvieron oportunidad de responder con tres opciones: frecuente, casi nunca y nunca.

También se agrega en esta sección, en la pregunta veintidós la petición al alumnado que mencione aquellas actividades o apoyos que creen requerir para continuar con éxito sus estudios.

Las respuestas a la pregunta veintiuno fueron, que van frecuentemente a eventos musicales o al cine el 41.50% (22) de los estudiantes, casi nunca el 50.94% (27) y nunca el 7.54% (4). Los que van a exposiciones o a museos frecuentemente son el 49.05% (26), casi nunca el 49.05% (26) y nunca el 1.88% (1). Los que asisten a conferencias son un 43.39% (23) frecuentemente, el 49.05% (26) casi nunca y 7.54% (4) los que nunca van a conferencias (ver gráfica 16).

Gráfica 16 Actividades culturales: Con qué frecuencia asiste el tutorado a diferentes eventos



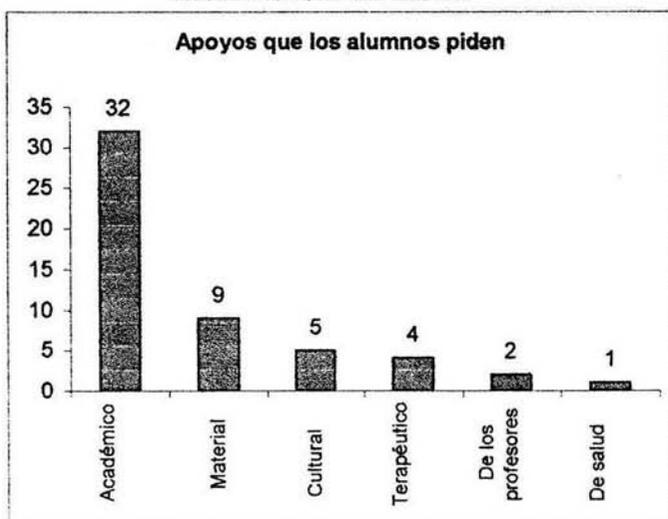
En cuanto a asistir a actividades de danza o teatro un 26.41% (14) lo hace frecuentemente, el 52.83% (28) va casi nunca y el 20.75% (11) nunca va a un evento de

este tipo. La asistencia que tienen los tutorados a los eventos deportivos es de 24.52% (13) frecuentemente, 43.39% (23) casi nunca y 32.07% (17) nunca (ver gráfica 16).

En la pregunta veintidós, los estudiantes respondieron que los apoyos que creen requerir para continuar con éxito sus estudios son en primer lugar, con un 60.37% (32), mencionaron apoyos académicos, como cursos y talleres sobre cómo estudiar, de inglés y computación. En segundo lugar con un 16.98% (9) mencionaron que requerían apoyos económicos como libros y computadoras.

En tercer lugar con 9.43% (5) lugar mencionaron aspectos culturales, como tener acceso a artes plásticas o danza. En cuarto lugar con 7.54% (4) se pidió apoyo terapéutico como el recibir talleres de autoestima o tener oportunidad de tomar terapia. En quinto lugar se mencionó en el 3.77% (2) de los cuestionarios, que se quería recibir por parte de los profesores, apoyo como contar con mayor interés, atención y comprensión de su parte. Y por último, se mencionaron apoyos de salud física en un 1.88% (1), que fue recibir tratamiento dental. (ver gráfica 17).

Gráfica 17 Apoyos que los tutorados creen requerir para continuar con éxito sus estudios

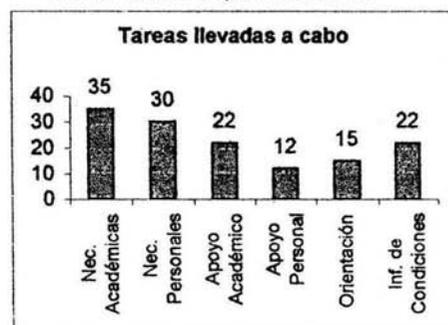


3.2 CUESTIONARIO PRONABES TUTORÍAS, EVALUACIÓN DEL PROCESO TUTORAL (TUTORES)

Este cuestionario fue proporcionado por la División de Estudios Profesionales a los tutores. El objetivo de este cuestionario era evaluar el proceso tutorial llevado a cabo por aquellas personas asignadas para este fin. Este cuestionario consta de trece preguntas. Fue entregado al final del primer periodo de tutorías. Los tutores lo contestaron de forma anónima (opcional) y lo entregaron tras la reunión. El cuestionario fue respondido por 37 personas. Las primeras tres preguntas y la pregunta seis y doce admiten la elección de más de una de las opciones presentadas. A partir de la pregunta cuatro, se debe responder marcando sólo uno de los incisos o dando respuesta a una pregunta abierta (ver anexo 3).

La primera interrogante planteada fue *cuáles tareas fueron llevadas a cabo durante el proceso tutorial*. Se hace una enumeración de seis actividades que fueron seleccionadas según se practicaran o no. La primera actividad enunciada es la identificación de necesidades académicas del alumno. El 94.59% (35) de los tutores respondió que lo practicaba. La siguiente actividad fue la identificación de necesidades personales, en que el 81.08% (30) de los tutores respondieron, realizaban con sus tutorados. La tercera actividad es el canalizar al alumno a opciones de apoyo de índole académico. El 59.45% (22) lo lleva a cabo (ver gráfica 18).

Gráfica 18 ¿Cuáles tareas fueron llevadas a cabo durante el proceso tutorial?



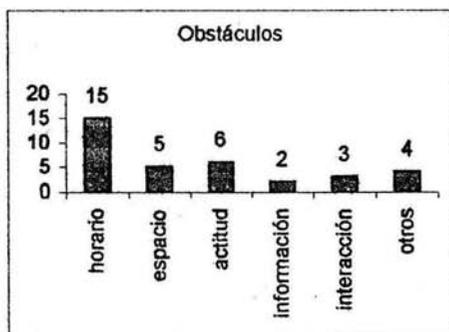
La cuarta actividad es el canalizar al alumno a opciones de índole personal y 32.43% (12) de los tutores mencionaron haberlo hecho. La quinta actividad es la de orientar sobre el uso de estrategias de estudio. El 40.54% (15) manifestó que lo realiza. La última actividad, la sexta, es el obtener información sobre las condiciones de aprendizaje y necesidades de apoyo del alumno en su formación académica (ir más allá de su propia materia). El 59.45% (22) de los tutores lo lleva a cabo.

Las actividades que más se realizan son quizás las de sondeo y orientación ambas enfocadas mayormente a lo académico. Las actividades más específicas fueron menos recurridas por los tutores durante el proceso, tales como orientación de índole personal, las estrategias de estudio o ir más allá de la enseñanza de la materia (ver gráfica 18).

La segunda interrogante del cuestionario pregunta "¿A qué obstáculos se ha enfrentado durante el proceso de tutoría?" y se dan seis opciones que son horario, espacio, actitud, falta de información sobre opciones de apoyo, dificultad de interacción con el alumno y otros, en la que se puede manifestar alguna

respuesta no contemplada. En primer lugar se mencionó con un porcentaje de 42.85% (15) como obstáculo del proceso de tutoría el horario. En segundo lugar la actitud, con un 17.14% (6). El espacio fue visto como un obstáculo solamente por el 14.28% (5) de los tutores. En la dificultad de interacción con el alumno se otorgó un porcentaje de 8.57% (3) (ver gráfica 19).

Gráfica 19 Obstáculos en el proceso tutorial



Los porcentajes de esta pregunta no fueron muy elevados. No hubo porcentajes mayores a 50%, lo cual puede ser un buen indicativo sobre la visualización de obstáculos dentro del proceso tutorial. El más alto fue el obstáculo del horario. Esta respuesta es importante considerarla. El 20.00% (3) respondió que sus problemas de horarios se debían a la dificultad de conjuntar sus actividades con las actividades del proceso tutorial. El 80.00% (12) de este grupo reporta problemas de horario con respecto al horario de los tutorados, en los que se ve faltas constantes a las sesiones.

La tercera pregunta es "¿Qué aspectos prioritariamente limitan el desempeño del alumno?". Esta pregunta a su vez se divide en tres rubros: aspectos psicológicos, aspectos pedagógicos y aspectos contextuales. En los *aspectos psicológicos* se enuncian nueve incisos a elegir: motivación, crisis de identidad, convicción sobre elección profesional, habilidades académicas, habilidades sociales, autoestima/autoconcepto,

capacidad para la definición y solución de problemas, autonomía y conocimiento y manejo de aspectos académico-administrativos. El más alto porcentaje lo obtuvo el de habilidades académicas con un 35.13% (13), y le siguieron habilidades sociales con un 32.43% (12), autoestima/autoconcepto con un 27.02% (10) y conocimiento y manejo de aspectos académico-administrativos con un porcentaje de 24.32% (9).

Con los porcentajes más bajos en cuanto a aspectos psicológicos que limitan el desempeño del alumno están la convicción sobre la elección profesional con un 5.40% (2), motivación con un 8.10% (3), crisis de identidad y capacidad para la definición y solución de problemas, ambos, con un 10.81% (4), y autonomía con un 16.21% (6). Esto muestra que el alumnado refleja en general convicción sobre su elección profesional y tienen motivación para llevar a cabo sus estudios. Por otro lado, son personas con identidad y autonomía que no les impide continuar su proceso de aprendizaje y cuentan con habilidad para solución de problemas.

Sin embargo, en opinión de los tutores, su autoestima o autoconcepto no se encuentran bien fundados, por lo que pudieran mostrar una comprensión de sí mismos desde muy realista hasta pesimista. Esto se aúna a la percepción de los tutores de que sus tutorados requieren de más apoyo en cuanto a habilidades sociales se refiere. Pero la principal problemática vista por los académicos como un obstáculo para el buen desempeño del alumno son las habilidades académicas. Éstas contemplan los hábitos de estudio, comprensión de lectura y razonamiento. Lo que merma el buen trabajo académico del alumno es la falta de habilidades para llevarlo a cabo con buenos resultados.

La tercera pregunta en la sección de *aspectos pedagógicos* enumera seis opciones que son falta de compromiso de docentes de la Facultad, baja empatía entre el docente y las necesidades de desarrollo del estudiante, las clases no despiertan el interés de el alumnado, contenidos curriculares arbitrarios (sin significado para el alumno), poca claridad en el proceso de evaluación y dinámicas de clase que dificultan la participación del grupo (ver gráfica 20).

El obstáculo pedagógico que los tutores consideraron de más presencia en el desempeño del alumno fue en un 48.64% (18) la falta de compromiso de docentes de la Facultad. Le

siguieron; la poca claridad en el proceso de evaluación y las dinámicas que dificultan la participación del alumno ambos con un 40.54% (15). Con un 35.13% (13) se consideró que los contenidos curriculares arbitrarios eran otro de los obstáculos para el desarrollo académico del alumno (ver gráfica 20).

Los obstáculos con un bajo porcentaje dentro de este inciso de aspectos pedagógicos son, con 32.43% (12) el que las clases no despiertan un interés en los estudiantes y con 29.72% (11) la baja empatía entre el docente y las necesidades de desarrollo del estudiante.

Estos resultados permiten visualizar la importancia de las actividades de clase. El docente funge un papel central en el proceso de educación. El tutor considera además que en clase la dinámica seguida no permite la participación y no hay un buen entendimiento sobre la evaluación del alumno. Todo esto se encuentra enmarcado casi en su totalidad en la actividad del salón del clase (ver gráfica 20).

Las situaciones motivacionales parecieron no trascender como un obstáculo importante, pero sí se consideró que era necesario trabajar en ello cuando menos en la tercera parte de la población de tutorados (ver gráfica 20).

La tercera parte de la pregunta tres trata los *aspectos contextuales* que contemplan cuatro incisos: dificultades económicas, problemas familiares, dificultades de acceso, incompatibilidad entre las necesidades de desarrollo profesional y las de tipo personal. En esta sección en primer lugar se mencionó con un 40.54% (15) las dificultades económicas y en segundo lugar con un 32.43% (12) los problemas familiares. Las dificultades de acceso consideraban acceso a la Universidad o acceso a materiales y fueron consideradas en un 13.51% (5). La incompatibilidad entre las necesidades de desarrollo profesional y las de tipo personal (trabajo-familia-salud) fueron contempladas sólo por el 10.81% (4) de los tutores (ver gráfica 20).

De gran peso resultaron las circunstancias personales como lo económico y lo familiar. No se genera una gran problemática en cuanto a la posibilidad de acceso, es decir, los estudiantes reportan a sus tutores que hay medios para obtener lo que se requiere para

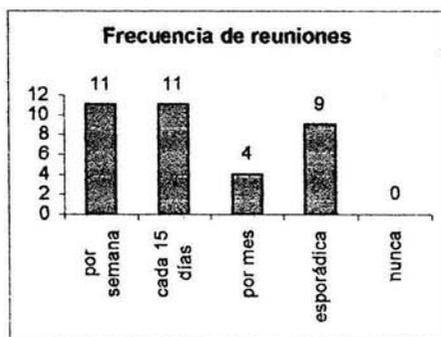
llevar a cabo sus estudios, tareas, trabajos, transporte a la Facultad. No presentan los estudiantes mayor problema entre alternar su carrera con su vida personal (ver gráfica 20).

Gráfica 20 "¿Qué aspectos prioritariamente limitan el desempeño del alumno?"



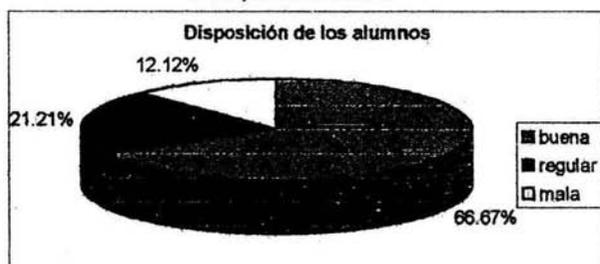
La pregunta cuatro inquiriere sobre la *frecuencia de las reuniones de tutoría*. Las opciones presentadas son una vez a la semana, una vez cada quince días, una vez al mes, esporádicamente y nunca. Las reuniones una vez por semana y una vez cada quince días obtuvieron ambas el porcentaje de 31.42% (11). Las reuniones una vez al mes las efectuaron sólo el 11.42% (4) de los tutores y esporádicas el 25.71% (9) (ver gráfica 21).

Gráfica 21 Frecuencia de las reuniones de tutoría



La siguiente pregunta, la pregunta cinco, indaga sobre la *disposición de participación del alumno en el proceso tutorial*. El 66.66% (22) de los tutores dijo que era buena, el 21.21% (7) de ellos mencionó que era regular y el 12.12% (4) reportó que la participación era mala (ver gráfica 22).

Gráfica 22 Disposición de participación del tutorado en el proceso tutorial

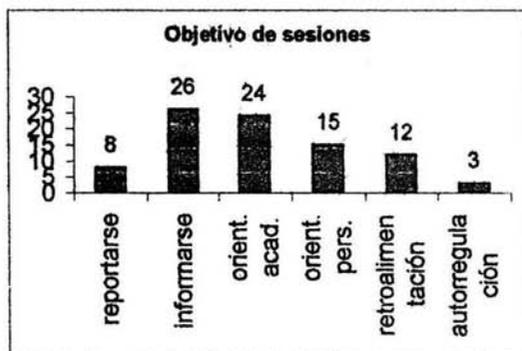


La pregunta seis busca conocer cuál fue *el objetivo en el que se centraron las sesiones de trabajo*. Se dan seis opciones de las que se puede elegir más de una, y son el reportarse para cumplir con el requisito, informar sobre su desenvolvimiento académico y personal, buscar orientación sobre aspectos académicos, buscar orientación sobre aspectos personales, buscar retroalimentación sobre iniciativas y logros y acceso a un nivel alto de autorregulación.

El 70.27% (26) de los tutores respondió que se centraban primero en informar sobre el desenvolvimiento académico y personal del alumno, el 64.86% (24) en buscar orientación sobre aspectos académicos y el 40.54% (15) de los tutores buscó orientar al alumno sobre aspectos personales. El buscar retroalimentación sobre iniciativas y logros tuvo un 32.43% (12), el que el alumno se reporte para cumplir con el requisito tuvo un 21.62% (8) y el acceso a un nivel alto de autorregulación sólo fue de un 8.10% (3). Esto indica lo importante que fue para el proceso tutorial los temas académicos tradicionales y el desarrollo personal e individual ocupa un lugar secundario (ver gráfica 23).

Es de notarse que la autorregulación sea contemplada sólo en un pequeño porcentaje aunque sea un tema académico de suma importancia (ver gráfica 23)

Gráfica 23 *Objetivo en el que se centraron las sesiones de trabajo del proceso de tutoría*



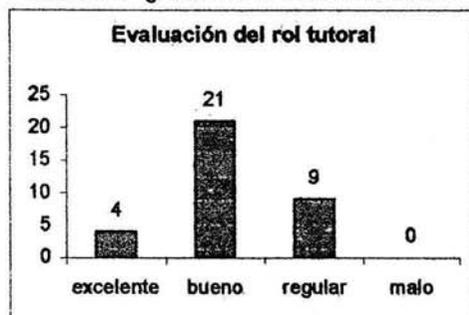
La pregunta siete habla sobre el *ambiente que prevaleció durante las reuniones de tutoría*. Se presenta una escala con posibilidad a cuatro niveles entre dos conceptos contrarios. Los pares de conceptos son tensión-relajamiento, interés-desinterés, empatía-rechazo, personal-impersonal y claridad-confusión.

En el continuo tensión-relajamiento se obtuvo un 60.60% (20) para un nivel más cercano al relajamiento, un 33.33% (11) para un nivel más intermedio y sólo un 3.03% (1) para los niveles más cercano y medio en relación a la tensión. En cuanto al interés-desinterés el 67.65% (23) mencionó que se vive interés, el 26.17% (9) menciona que hay un interés pero no tan cercano y en el desinterés medio o extremo sólo se tuvieron en ambos un 2.94% (1) para cada nivel. En empatía se reporta un 67.64% (23) para un nivel máximo de empatía y un 32.35% (11) para una empatía media.

En el continuo de personal-impersonal el proceso tutorial se calificó de personal en un nivel máximo por un 57.57% (19) de los tutores, en un nivel medio por un 36.36% (12) y medianamente impersonal e impersonal en un 3.03% (1) en cada caso. En cuanto a claridad-confusión el 55.88% (19) menciona que el proceso es claro en un nivel máximo, el 41.17% (14) dice que hay una claridad media y el restante 2.94% (1) dice que hay un nivel medio de confusión.

El ambiente tutorial reportado por los tutores es positivo. Los porcentajes más altos corresponden a los conceptos más positivos en una relación tutorial. Además estos porcentajes se encuentran en el nivel máximo de representación. Las reuniones tutorales resultan ser de relajamiento, interés, empatía, personales y claras con porcentajes mínimos de un 55.88% (19) (claridad) a un 67.64% (23) (interés y empatía).

Gráfica 24 "¿Cómo evalúa su rol como tutor?"

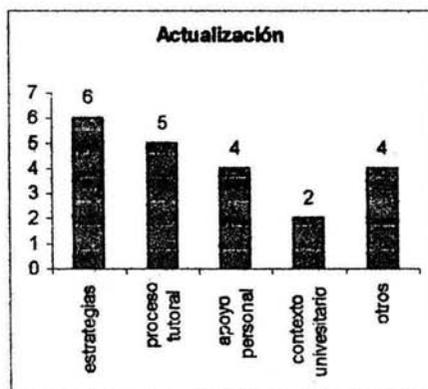


La pregunta ocho es "¿Cómo evalúa su rol como tutor?". Las opciones de respuesta eran excelente, bueno, regular y malo. Un 11.76% (4) dice que su rol como tutor es excelente, el 61.76% (21) menciona que es bueno y el 26.47% (9) lo califica de regular. Este inciso nos muestra un rol calificado como bueno o regular (ver gráfica 24).

La pregunta nueve inquiriere sobre en qué *aspectos le gustaría actualizarse el tutor para ejercer más eficazmente su rol como tutor*. De los 37 tutores que respondieron al cuestionario el 56.75% (21) respondió esta pregunta, es decir, 21 tutores. De estos 21 tutores, el 28.57% (6) quiere actualizarse en estrategias pertenecientes a la labor tutorial. Entre ellas se mencionaron las de aprendizaje, autorregulación y didácticas (ver gráfica 25).

El 23.80% (5) de los tutores desea actualizarse en el proceso tutorial, y entre sus inquietudes se menciona el deseo de conocer los aspectos básicos de la tutoría y conocer qué es la tutoría como proceso. El 19.04% (4) mencionó temas de apoyo personal como autoestima, orientación personal, habilidades sociales y desarrollo de identidad universitaria. El 9.52% (2) refirió que desea conocer más el contexto universitario, incluyendo información sobre aspectos administrativos, y opciones que ofrece la UNAM como institución educativa. Los cuatro temas restantes obtuvieron cada uno el 4.76% (1) y son redes de apoyo, reuniones con otros tutores, entrevista y multimedia (ver gráfica 25).

Gráfica 25 en qué aspectos le gustaría actualizarse como tutor para ejercer más eficazmente su rol como tutor



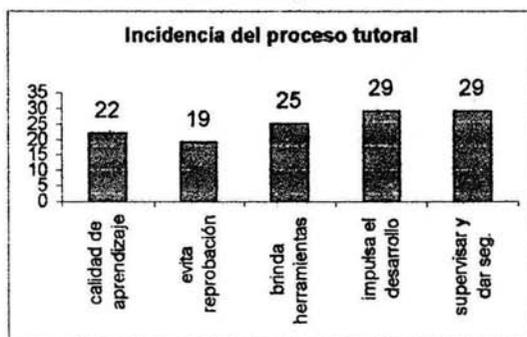
La pregunta diez dice "Para usted ¿Qué nivel de importancia tiene la tutoría?". Del 100% de los tutores que respondieron al cuestionario, el 75.67% (28) respondió esta pregunta, es decir, 28 tutores. El 100% (28) de ellos consideraron la tutoría como muy importante. De estos 28 tutores, 16 de ellos, o sea, el 57.14% (16) anexaron argumentación a su calificación. El 56.25% (9) cree que la tutoría es muy importante porque es un apoyo para la formación profesional del alumno. El 25.00% (4) piensa que la tutoría es un apoyo importante en la formación personal. Y el 18.75% (3) menciona que el apoyo tutorial es importante para los estudiantes en particular dadas sus características, la buena correspondencia de la relación tutor-tutorado o el interés del alumno en este proceso.

La pregunta once da información sobre si el proceso de tutoría sigue un plan establecido en términos de objetivos, implantación y evaluación. Las opciones de respuesta son siempre, casi siempre, a veces y nunca. El 15.15% (5) de los tutores respondió que siempre sigue un plan establecido, el 48.48% (16) declaró que casi siempre y el 36.36% (12) mencionó que a veces sigue la implantación y evaluación de un plan establecido. Esto refleja la presencia de un plan tutorial de forma unánime. La forma cómo se sigue es variable.

La pregunta doce brinda información sobre *si el tutor considera que el proceso tutorial incidirá o puede incidir en mejorar la calidad del aprendizaje, evitar la reprobación, deserción o rezago, brindar herramientas para el manejo personal en diversas situaciones académicas, impulsar el desarrollo personal y profesional del alumno y supervisar, dar seguimiento a la trayectoria académica del alumno.*

El 59.45% (22) de los tutores estuvo de acuerdo en que el proceso de tutoría mejora la calidad del aprendizaje, el 51.35% (19) en que evita la reprobación, deserción y rezago y el 67.56% (25) mencionan que el proceso tutorial efectivamente brinda o puede brindar herramientas para el manejo personal en diversas situaciones académicas. Como las de mayor porcentaje con un 78.37% (29), se clasificaron las últimas dos opciones que son de impulsar el desarrollo personal y profesional del alumno y supervisar y dar seguimiento a la trayectoria académica del alumno (ver gráfica 26).

Gráfica 26 *Cómo incide el proceso tutorial*



Estas últimas nos hablan de un proceso tutorial con miras a un desarrollo de la persona. En contraste, la opción con menor porcentaje que es la de evitar la reprobación, deserción y rezago que serían más bien requerimientos institucionales. Si bien, obtuvo un porcentaje de más de la mitad, no fue la opción más favorecida por los tutores. Esto puede hablar de los objetivos que una acción tutorial puede llegar a tener en forma tácita. Es importante considerar esto, puesto que la tutoría académica se implanta a partir de ANUIES en las instituciones educativas para abatir el rezago y la deserción. Se

encuentra que los tutores aunque consideran la tutoría como una acción para evitar el rezago y la deserción, no es el beneficio principal que deriva de ésta.

Las observaciones de los cuestionarios fueron llevadas por el 37.83% (14) de los tutores. De ellos el 42.85% (6) menciona como tema el interés del alumno en el proceso tutorial. Se presenta una preocupación debido a que este interés se ve mermado, o no se presenta de manera adecuada (ausencia a las reuniones tutorales). El 28.56% (4) desea más información sobre situaciones concretas del proceso tutorial. El 21.32% (2) hace observaciones sobre el desempeño de su tutorado y el 7.14% (1) incluye un agradecimiento por la oportunidad de la experiencia tutorial.

3.3 CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO TUTORAL (ALUMNOS)

Este cuestionario fue proporcionado a los estudiantes en la última reunión del ciclo para evaluar el proceso tutorial; fue aplicado a 42 estudiantes, este cuestionario consta de diecisiete preguntas. La primera pregunta fue de opción múltiple. Las preguntas 2 a la 15 fueron de opción múltiple con tres opciones: sí, no, parcialmente. La pregunta 12 se respondía de forma abierta. La pregunta 16 tenía opciones no excluyentes que se marcaban de acuerdo a su presencia. En la pregunta 17 se pedían observaciones sobre el proceso tutorial. Para facilitar un posterior análisis se presentarán las preguntas por tema y no por orden numérico. Los temas se dividieron en las preguntas referentes al alumnado directamente, a los tutores y al proceso tutorial (ver anexo 4).

3.3.1 PREGUNTAS SOBRE LOS(AS) ALUMNOS(AS)

La primera pregunta inquiriere sobre la frecuencia de asistencia del(la) alumno(a) a las reuniones de tutoría. El 40.47% (17) dijo que se reunía una vez por semana con su tutor, el 28.57% (12) dijo reunirse una vez cada quince días. El 7.14% (3) mencionó que se reunía una vez al mes con su tutor y el 14.28% (6) se asistía esporádicamente. El 9.52% (4) dijo que nunca había asistido a las sesiones de tutoría (ver gráfica 27).

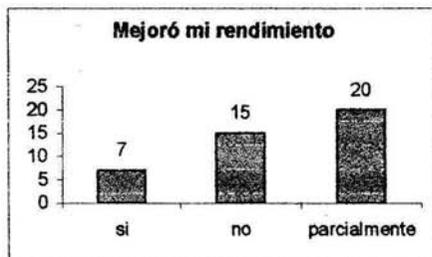
La pregunta cuatro inquiriere si se mantuvo una buena disposición, compromiso y responsabilidad para participar en el proceso tutorial. El 54.76% (23) dijo que sí y el 45.23% (19) mencionó que parcialmente.

Gráfica 27 Frecuencia con la que asiste los tutorados a las sesiones de tutoría



Se pide que el(la) alumno(a) diga si el rendimiento académico mejoró como respuesta a la tutoría recibida en la pregunta nueve. El 16.66% (7) dijo que sí mejoró, el 35.71% (15) dijo que no y el 45.61% (20) mencionó que parcialmente (ver gráfica 28).

Gráfica 28 De acuerdo al estudiante ¿mejoró su propio rendimiento académico?



La pregunta doce dice "¿Tomaste algún curso, taller o actividad de apoyo a tu formación profesional o personal?" y se pedía al alumno que de ser afirmativa la respuesta, mencionara cuál o cuáles habían sido dichos cursos. El 47.64% (20) dijo que sí había tomado cursos para su formación, es decir, 20 de los 42 estudiantes que respondieron al cuestionario. El 52.38% mencionó que no.

De los 20 estudiantes que respondieron afirmativamente, el 7.40% (2) dijo haber participado en actividades deportivas, otro 7.40% (2) en talleres de autoestima y

autoerotismo. Un 10.34% (3) tuvo oportunidad de participar en talleres de intervención en crisis. El 14.81% (4) dijo haber asistido al taller de habilidades de pensamiento. El 18.51% (5) dijo que

Gráfica 29 ¿Tomaste algún curso, taller o actividad de apoyo a tu formación profesional o personal?"



había participado en talleres de aprendizaje autónomo (autorregulación). Otro 18.51% (5) tomó cursos de lectura y comprensión del inglés. Un 23.51% (6) participó en talleres de presentaciones orales, escritas, comprensión de lectura y redacción (ver gráfica 29).

En la pregunta trece se pide al alumnado que digan si consideran tener mayor fortaleza para afrontar las necesidades que plantea la formación profesional como resultado del proceso tutorial. El 33.33% (14) dijo que sí cree tener una mayor fortaleza, un 39.71% (15) dijo que no y el 30.95% (13) dice que sólo cree que parcialmente (ver gráfica 30).

Gráfica 30 El tutorado tiene mayor fuerza para afrontar necesidades derivadas de la formación profesional

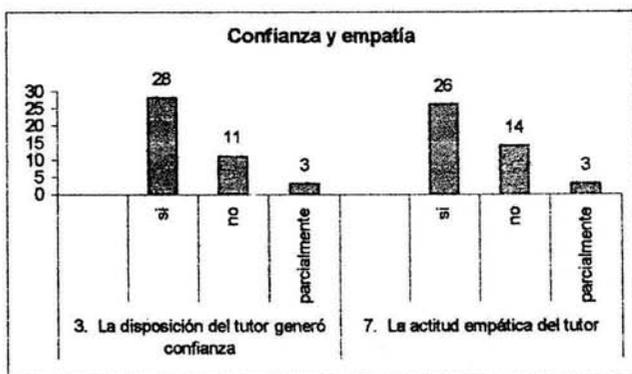


3.3.2 PREGUNTAS SOBRE LOS TUTORES

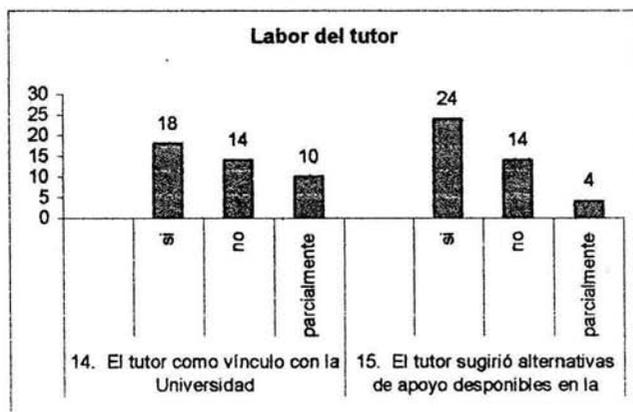
La tercera pregunta pide información sobre si hubo, si hubo parcialmente, o si no hubo una disposición por parte del tutor que generara un ambiente de confianza y colaboración. El 66.66% (28) dijo que sí lo hubo, el 26.19% (11) mencionó que no hubo tal ambiente y el 23.80% (3) dijo que sólo hubo una disposición parcialmente (ver gráfica 31).

La pregunta siete indaga sobre si el tutor manejó una actitud empática hacia la problemática personal del tutorado. La pregunta siete indaga sobre si el tutor manejó una actitud empática hacia la problemática personal del tutorado. El 59.52% (26) dijo que sí hubo esta actitud empática, el 33.33% (14) dijo que no la hubo y el 7.14% (3) dijo que, sólo parcialmente (ver gráfica 31).

Gráfica 31 El tutor generó confianza y tuvo una actitud empática con el tutorado



Gráfica 32 El tutor como vínculo con la Universidad y sugerencias del tutor sobre apoyos disponibles



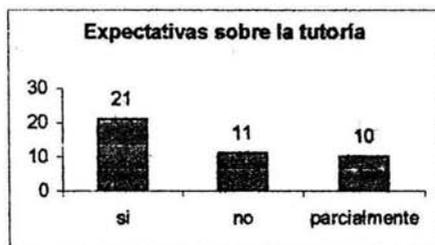
En la pregunta catorce se pide a los estudiantes que mencionen si el tutor se ha convertido en un vínculo de relación personal con la Universidad. A esta pregunta el 47.85% (18) dijo que el tutor sí se ha convertido en un vínculo de relación personal con la Universidad, el 33.33% (14) dijo que no y el

23.80% (10) dijo que sólo parcialmente (ver gráfica 32). La pregunta quince inquiriere sobre si el tutor sugirió alternativas de apoyo disponibles en la Universidad. El 57.14% (24) dijo que sí, el 33.33% (14) dijo que no y el 9.52% (4) dijo que el tutor sugirió alternativas de apoyo sólo parcialmente (ver gráfica 32).

3.3.3 PREGUNTAS SOBRE EL PROCESO TUTORAL

La segunda pregunta pide que se manifieste si las expectativas respecto a la tutoría se cumplieron de manera satisfactoria. El 50% (21) mencionó que sí, el 26.19% (11) dijo que no y el 23.80% (10) manifestó que parcialmente (ver gráfica 33).

Gráfica 33 ¿Las expectativas respecto a la tutoría se cumplieron?

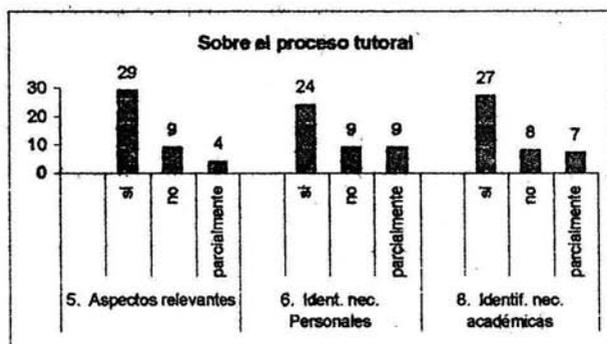


La quinta pregunta fue si las sesiones abordaron aspectos que considera el(la) alumno(a) relevantes. El 69.04% (29) dijo que sí se abordaron estos aspectos en las reuniones tutorales, el 21.42% (9) dijo que no se trataron y el 9.52% (4) que estos puntos relevantes sólo se trataron parcialmente (ver gráfica 34).

La sexta pregunta es si en las reuniones de tutoría se identificaron las necesidades y alternativas de apoyo en el ámbito personal. El 57.14% (24) dijo que sí se identificaron, el 21.42% (9) dijo que no y el 21.42% (9) mencionó que las necesidades y alternativas sólo fueron identificadas parcialmente (ver gráfica 34).

En el aspecto académico, la pregunta ocho inquiriere sobre si en las reuniones de tutoría, se identificaron las necesidades de apoyo en el ámbito académico. El 64.28% (27) dijo que sí, el 19.04% (8) dijo que no y el 16.66% (7) dijo que se identificaron estas necesidades académicas en forma parcial (ver gráfica 34).

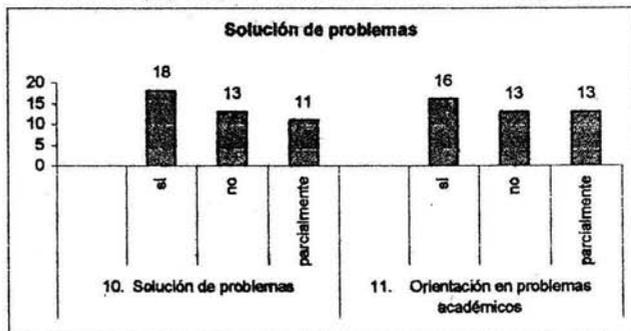
Gráfica 34 Tópicos abordados en las reuniones tutorales



La pregunta diez pide que el alumno mencione si se le brindaron herramientas para la detección y solución de problemas. El 42.85% (18) dijo que sí, el 30.95% (13) mencionó que no y el 26.19% (11) dijo que las herramientas se le brindaron parcialmente (ver gráfica 35). La pregunta once inquiriere sobre si la orientación recibida apoyó al(la) alumno(a) en la solución de problemas académicos. El

42.85% (16) dijo que la orientación recibida sí fue un apoyo en la solución de problemas académicos. El 30.95% (13) dijo que la orientación no fue de apoyo y el 26.19% (13) dijo que la orientación le sirvió de manera parcial (ver gráfica 35).

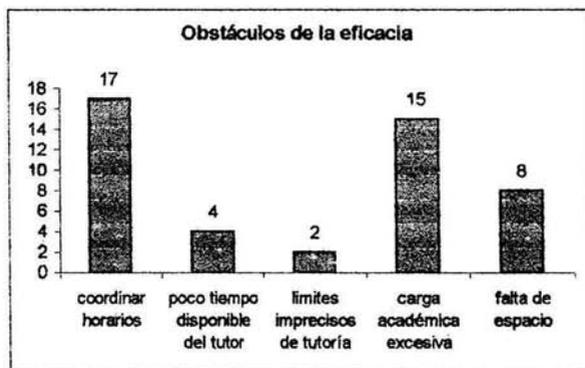
Gráfica 35 Apoyo en problemática del tutorado durante el proceso



La pregunta dieciséis dice "La eficacia del programa tutorial se ha visto obstaculizada por..." y se dan cinco opciones de las que se puede responder eligiendo más de una. Las opciones son cinco: dificultad para coordinar los horarios alumno-tutor, poco tiempo disponible del tutor, límites imprecisos de la tarea tutorial, carga académica excesiva y falta de espacio para el encuentro entre el tutor y el alumno. El 40.47% (17) menciona como obstáculo la dificultad para coordinar los horarios alumno tutor, el 35.71% (15) la

carga académica excesiva. El 19.04% (8) cree que la falta de espacio para el encuentro entre el tutor y el alumno es un obstáculo para el proceso tutorial, el 9.52% (4) mencionó el poco tiempo disponible del tutor. Sólo el 4.76% (2) cree que los límites imprecisos de la tarea tutorial sean un obstáculo (ver gráfica 36).

Gráfica 36 "La eficacia del programa tutorial se ha visto obstaculizada por..."



En la pregunta diecisiete se pide que de ser pertinente se incluyan observaciones sobre el proceso tutorial. Sólo se incluyeron tres comentarios en que los(as) estudiantes(as) mencionaron la necesidad de accesibilidad al proceso tutorial.

3.4 COMPARACIÓN Y CONTRASTE DE CUESTIONARIOS DE TUTORES Y ALUMNOS

Los cuestionarios de PRONABES tutorías que fueron dirigidos a tutores y estudiantes dan información sobre la opinión que cada grupo tuvo con respecto a su experiencia tutorial. Aunque los cuestionarios no son análogos, algunas de las preguntas pueden compararse y contrastarse debido a que su objetivo temático es similar. Se abordarán los resultados y las comparaciones de acuerdo al orden del cuestionario de PRONABES tutorías dado a los tutores.

Igualmente los cuestionarios hablan de la experiencia tutorial a través de sus preguntas. Se hace una valoración de las preguntas para conocer cuál es la calificación que se le otorga a la tutoría de acuerdo a las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

3.4.1 PREGUNTAS ANÁLOGAS DE LOS CUESTIONARIOS

La pregunta uno del cuestionario de tutores pide que se describa cuáles de las tareas enumeradas se llevan a cabo durante el proceso de tutoría. La primera opción presentada es la de identificar las necesidades académicas del alumno, que refleja un 94.59% (35) de tutores que efectuaron esta detección. En el cuestionario dirigido a los estudiantes la pregunta 8 busca saber si en las reuniones de tutoría se identificaron las necesidades de apoyo del alumno en el ámbito académico. Esta pregunta obtuvo un 64.28% (27) del alumnado que contestaron afirmativamente.

En ambas preguntas el porcentaje rebasa el sesenta por ciento. Esto indica una coincidencia de opinión. Si hay una detección de necesidades por parte de los tutores y los estudiantes han sido concientes de la intención. Sin embargo, hay una mayor necesidad de sintonía entre ambos grupos para llegar a un mismo porcentaje. Pero si incluimos el 16.66% (7) del alumnado que cree que esta identificación fue parcialmente hecha, se obtiene un 80.94% (34) que se asemeja mucho al dato proporcionado por los tutores. Ello nos da apenas un 3.65% de diferencia en la respuesta del grupo de tutores y el grupo de estudiantes como máximo entre los datos proporcionados en estas dos primeras preguntas.

En el cuestionario a los tutores, en la misma pregunta uno pero en el inciso b, se pide identificar las necesidades personales. Se obtuvo un porcentaje de 81.08% (30) de tutores que piensan que sí se identificaron necesidades personales del alumno. El cuestionario respondido por los estudiantes manifiesta que es 57.14% (24) menciona que en las reuniones de tutoría, se identificaron las necesidades y alternativas de apoyo en el ámbito personal, y un 21.42% (9) dice que fue sólo de forma parcial. Sumados la respuesta afirmativa y la parcial se obtiene un 78.56% (33). Aparentemente los esfuerzos de los tutores por apoyar a los estudiantes en el aspecto personal son reconocidos por el alumnado.

La pregunta 2 del cuestionario dirigido a los tutores pregunta sobre a qué obstáculos se ha enfrentado durante el proceso de tutoría. Se brindan 6 opciones. Dos de estas opciones coinciden con dos opciones de la pregunta 16 del cuestionario dirigido a los

estudiantes, que son, obstáculos en el horario y obstáculos en el espacio para el proceso tutorial. El cuestionario respondido por los tutores refleja que el 42.85% (16) ve en el horario un obstáculo para el proceso tutorial, mientras que de los estudiantes el porcentaje fue del 40.71% (17) que se refleja en la pregunta 16 inciso a. Tan sólo hay una diferencia de un 2.14%.

En cuanto al inciso e de la pregunta 2 del cuestionario para tutores referente al espacio como un obstáculo para el proceso tutorial, el 14.28% (5) de los tutores y el 19.04% (8) de 37 tutores coinciden en afirmar que hay falta de espacios para llevar a cabo el proceso y la acción tutorial en su respuesta a la pregunta 16 inciso b. Aquí la diferencia de porcentajes es mayor aunque no significativamente, ya que sólo es un 4.76%.

En la pregunta 3 en la sección de aspectos pedagógicos, el inciso g trata el tema de la empatía dentro del proceso tutorial. Los tutores manifiestan que en el 29.72% (11) la empatía se dificulta en la acción tutorial. Mientras, en la pregunta 7 del cuestionario para estudiantes el 33.33% (14) del alumnado manifiesta que no hay una actitud empática hacia sus problemas personales y el 59.52% (25) dice que sí la hay junto con un 7.14% (3) que piensa que sólo hay una actitud empática parcialmente. Entre la respuesta de los tutores y de los estudiantes a penas media un 3.61% de diferencia.

La frecuencia de las reuniones tutorales fue el tema de la pregunta 4 del cuestionario para tutores y la pregunta 1 del cuestionario para los alumnos. Los mayores porcentajes coincidieron para las respuestas "una vez a la semana" y "una vez cada quince días". Los tutores respondieron que un 31.42% (11) de ellos llevan a cabo reuniones una vez por semana, mientras que el 40.47% (17) de los estudiantes manifestó lo anterior. El 31.42% (11) de los tutores dijo tener reuniones una vez cada quince días e igualmente lo dijeron el 28.57% (12) de los estudiantes. En las reuniones una vez al mes el porcentaje de tutores que lo llevan a cabo fue de 11.42% (4) y el 7.14% (3) de los estudiantes. Las personas que manifestaron tener reuniones esporádicas en el grupo de tutores son el 25.71% (9) y el 14.28% (6) de los estudiantes.

La única diferencia clara la presentan tutores y estudiantes en la última opción, ya que mientras que el 0% (0) de los tutores dice no tener reuniones tutorales el 9.52% (4) del alumnado lo menciona.

En esta pregunta la similitud fue sobre todo en el lugar otorgado por frecuencia a las opciones, ya que los porcentajes varían hasta por 11.43% (opción d en ambos cuestionarios). Desde luego esto no resta importancia a la manifestación sobre la práctica de frecuencia de reunión que tutores y estudiantes eligen para trabajar.

La pregunta 5 del cuestionario de los tutores busca indagar sobre la disposición del alumno a participar en el proceso tutorial. el 66.66% (22) de los tutores menciona que es buena que se equipara el 54.76% (23) de los estudiantes que responden en la pregunta 4, que mantuvieron una buena disposición, compromiso y responsabilidad para participar en el proceso tutorial. La diferencia de los porcentajes es de 11.90% pero resulta más significativo notar que las frecuencias son muy parecidas (la diferencia es de 1).

La pregunta 7 del cuestionario para tutores en su tercera opción menciona el continuo empatía rechazo para calificar el ambiente que prevaleció durante las reuniones de tutoría. El 67.64% (23) de los tutores mencionó que el ambiente que prevaleció durante las reuniones tutorales fue muy empático y el 32.35% (11) de los tutores dijo que era empático. El porcentaje dado por los estudiantes en la pregunta 7 de su cuestionario que inquiriere sobre si el tutor manejó una actitud empática hacia su problemática personal en un 59.52% (25) es afirmativo y un 7.14% (3) dijo que sólo parcialmente. Estos dos porcentajes hacen un 66.66% (28) que difiere de la respuesta de los tutores en un 33.33%.

La pregunta 12 del cuestionario de PRONABES para los tutores busca conocer la opinión de si se considera que el proceso tutorial incidió o puede incidir en mejorar la calidad del aprendizaje, evitar la reprobación, deserción o rezago, brindar herramientas para el manejo personal en diversas situaciones académicas, impulsar el desarrollo personal y profesional del alumno y supervisar, dar seguimiento a la trayectoria académica del alumno. En cuanto a la calidad del aprendizaje el 59.45% (22) de los tutores creen que la tutoría incide, el 51.35% (19) dice que evita la reprobación, el 67.56% (25) cree que brinda

herramientas al alumno; el 78.37% (29) dice que impulsa el desarrollo personal y profesional del alumno y el 78.37% (29) dice que en la tutoría se supervisa, se da seguimiento a la trayectoria académica del alumno. Sin embargo, el alumnado opinó muy diferente.

La pregunta 9 del cuestionario para los estudiantes inquiriere sobre si el rendimiento académico del alumno mejoró gracias a la tutoría recibida. El 16.66% (7) dice que sí mejoró su rendimiento académico, el 47.61% (20) dice que sólo mejoró parcialmente. El 35.71% (15) menciona que su rendimiento académico no mejoró como resultado del proceso tutorial. Si se suman la respuesta afirmativa y la opción de parcialidad suman un 64.27% (27) que es comparable con el 59.45% (22) de los tutores que afirma que la tutoría incide en la calidad de aprendizaje, con el 51.35% (19) que menciona que la tutoría evita la reprobación y con el 67.56% (25) que menciona que la tutoría brinda herramientas para el manejo personal en diversas situaciones académicas.

Se puede visualizar que en una parte de las preguntas comparadas y contrastadas los porcentajes no variaron mucho. Fue ya en las últimas dos comparaciones donde los porcentajes no fueron tan análogos. Sin embargo, esta comparación permitió apoyar la visión conjunta de resultados entre dos grupos y notar que no difieren mucho en el reflejo de la vivencia del proceso tutorial.

3.4.2 VALORACIÓN GLOBAL DE LA ACCIÓN TUTORAL

Los cuestionarios PRONABES tutorías para tutores y estudiantes tienen en conjunto un total de 82 preguntas. De estas preguntas el 62.19% (51) de las preguntas califican el proceso tutorial. Las preguntas calificaban el proceso de acuerdo a diferentes escalas como ausencia o presencia de una cualidad, también hubo la posibilidad de afirmar la presencia total, parcial o ausencia de una característica por medio de los calificativos sí, parcialmente, no. Igualmente se empleó una escala Likert con opción de gradientes entre dos adjetivos o una escala Likert con las opciones excelente, bueno, regular y malo.

Al considerar las preguntas por porcentajes, se tomaron como positivos los porcentajes de 51% en adelante. Se tomaron como calificación ambigua para el proceso tutorial porcentajes de 40% a 50% y como calificación de la tutoría como insatisfactoria los

porcentajes de 19% o menores. Si la pregunta era negativa en su contenido se le consideró de manera inversa.

El 64.70% (33) de las respuestas consideran el proceso tutorial como satisfactorio. Entre las características positivas del proceso tutorial están el identificar apropiadamente las necesidades académicas del alumno, las necesidades personales, canalizar al alumno a opciones de apoyo y obtener información sobre las condiciones de aprendizaje y necesidades de apoyo del alumno en su formación académica. Se conoce sobre el desenvolvimiento del alumno en lo académico y lo personal.

También se presenta el proceso tutorial como una experiencia empática y de apoyo real para el alumno, en que hay oportunidad de interacción amable entre tutor y tutorado. Esto es correspondido por el alumno, ya que los tutores manifiestan que tienen disposición para participar en el proceso tutorial. Se califica el ambiente de las reuniones tutorales como relajado de interés y empatía. Se percibe que hay claridad y que hay una atención personal para el alumno. El tutor se visualiza como capaz al calificar su papel básicamente como bueno. El alumno ve al tutor como empático y con disposición para apoyarle. Las sesiones de tutoría abordan temas y situaciones de interés para el alumno, hay una detección de necesidades personales y académicas. Además el alumno considera que los límites de los objetivos a tratar en las tutorías están bien definidos.

El 15.68% (8) de las respuestas consideran el proceso tutorial como ambiguo. Los tutores no ven el uso de las estrategias de estudio como una opción muy empleada, y ellos también manifiestan que el proceso de tutoría sigue un plan sólo parcialmente. Los estudiantes ven sus expectativas sobre la tutoría cumplidas sólo en parte, ya que no ven un reflejo claro entre la acción tutorial y su rendimiento escolar. No consideran haber recibido herramientas para la detección y solución de problemas cabalmente ni se ven orientados a la solución de problemas a término.

El 19.60% (10) de las respuestas consideran el proceso tutorial como insatisfactorio. El proceso tutorial de acuerdo a los tutores no es apoyo adecuado para canalizar al alumno a opciones de apoyo personal. La frecuencia de las reuniones es calificada como insuficiente por ambas partes. Se manifiesta que el objetivo de las sesiones pudiera

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

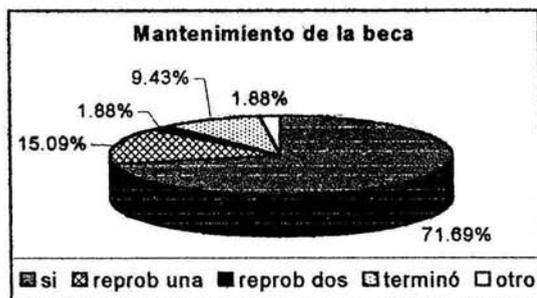
desvirtuarse por buscar reportarse por cumplir un requisito. Además no se cuenta con la oportunidad de una interacción que permita hablar libremente del desenvolvimiento académico y personal. Los objetivos menos buscados por la tutoría fueron la retroalimentación sobre iniciativas y logros y el acceso a un nivel alto de autorregulación. El alumnado no consideran tener mayor fortaleza para afrontar las necesidades que plantea la formación profesional como resultado del proceso tutorial.

Es evidente que la tutoría está vista como algo positivo. Tanto tutores como estudiantes ven este proceso como importante, ya que consideran que incide en su desenvolvimiento académico y personal. También lo ven como una herramienta con gran potencial. Es decir, ven que la tutoría aportará los elementos que hacen falta a los estudiantes para su mejoramiento personal, académico y profesional.

3.5 RESULTADOS SOBRE REZAGO Y DESERCIÓN EN LOS TUTORADOS

Se efectuó un seguimiento de los 53 estudiantes que respondieron al cuestionario de Datos Generales y Trayectoria Escolar para Becarios de PRONABES. Este seguimiento se efectuó dentro de las siguientes dos asignaciones, que correspondieron a los años del 2002-2003 y 2003-2004. Los datos fueron proporcionados bajo estricta confidencialidad por la Lic. Alicia Velázquez (comunicación personal, Enero 6 del 2004, 12:00 a 13:00 hrs.). Un 71.69% (38) recibió beca nuevamente y el 28.30% (15) de los tutorados ya no obtuvo la renovación de su beca.

Gráfica 37 Tutorados que continuaron recibiendo beca



De los 53 tutorados, 15.09% (8) perdió la asignación de la beca PRONABES por reprobación de una materia, el 1.88% (1) perdió la asignación por reprobación de dos materias o más y el 9.43% (5) terminó la carrera y el 1.88% (1) ya no requirió la asignación por otros motivos (ver gráfica 37).

De los 15 alumnos que perdieron la asignación, el 53.31% (8) que perdió su asignación de beca por reprobación de una materia el 20.00% (3) lo hizo por Matemáticas II, materia de

segundo semestre. El 13.33% (2) reprobó Estadística Inferencial, materia de cuarto semestre. Con un 6.66% (1) en cada caso las materias de Introducción a la Psicología Científica, Lógica Simbólica y Semántica ambas de primer semestre y Pensamiento y Lenguaje de tercer semestre de la Licenciatura en Psicología fueron las materias que reprobaron los estudiantes (ver gráfica 38). El 6.66% (1) que reprobó más de dos materias reprobó en tercer semestre las materias de Estadística Descriptiva, Neurofisiología, Aprendizaje y Memoria y Teorías de la Personalidad (ver gráfica 38).

Esto quiere decir que de los 15 estudiantes que ya no obtuvieron la renovación de su asignación de beca el 59.97% (9) fue por reprobación y por ende, se rezagaron para la asignación del 2004.

Gráfica 38 Materias por las que los tutorados perdieron la beca



El restante 39.99% (6) no obtuvo su asignación por otros motivos. El 6.66% (1) fue por motivos personales que detuvieron sus estudios. El 33.33% (5) ya no le fue renovada su asignación a beca debido a que terminaron sus estudios de la Licenciatura en Psicología. Como puede verse, las asignaturas que reprobaron los estudiantes coinciden con aquellas reportadas por la Velázquez (2002) como las asignaturas de más alta reprobación del plan de estudios de la carrera de Psicología, a excepción del único caso que reportó haber reprobado Teorías de la Personalidad.

Por otro lado, debido al cambio de Jefatura de División de Estudios Profesionales y de las personas responsables de este programa de tutoría académica, no fue posible un seguimiento puntual de estos estudiantes o de sus tutores para conocer los motivos de reprobación.

CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se responde a la primera de las preguntas de investigación (ver sección 2.2) *¿La tutoría ha coadyuvado en la promoción del facultamiento académico y personal de los alumnos?*

Conforme a los datos analizados en este trabajo, podemos afirmar que la experiencia de apoyo tutorial coadyuvó al facultamiento académico y personal de los becarios PRONABES que participaron en la misma, conforme al autorreporte que éstos hacen y a la información vertida por sus mismos tutores. En términos generales y tomando en cuenta los resultados de los cuestionarios analizados, la experiencia fue evaluada por ambos, tutores y tutorados, en todos los rubros evaluados como satisfactoria y favorable en términos de las metas de facultamiento previstas.

Considerando los aspectos evaluados, los resultados y conclusiones apuntan hacia lo siguiente:

Los estudiantes que fueron becados tienen un promedio entre 8 y 8.9 de calificación en el nivel medio superior, que es un buen promedio. Pero esto no los exenta de requerir apoyos adicionales, aun si cursan los semestres de área de la carrera. Como concluyó Quesada (1993) los alumnos de buen rendimiento académico también necesitan tutoría ya que les es benéfica. Los tutorados reportaron que hubo un mejoramiento o que permanecieron en igual calidad de desempeño que antes de recibir la tutoría. Dado que los estudiantes becados tenían buen promedio, podemos suponer que ese buen promedio se conservó cuando menos en una tercera parte de la población. También se reporta una mejoría con respecto al promedio que ya se tenía en una quinta parte de la población. Es claro que el proceso tutorial se facilita si se considera lo homogéneo de la población y su capacidad para responder ante las necesidades académicas requeridas.

Sin embargo, esta capacidad de respuesta ante las necesidades académicas sólo fue por medio de habilidades de estudio muy básicas. Es decir, sólo se lee y subraya, o se toman apuntes. Esto es reflejo quizás de una educación básica limitada y todavía bajo el modelo tradicional. Sería conveniente pensar en apoyar el desarrollo más profundo de habilidades de estudio y lectura que requieran de una mayor destreza e impliquen una

mejor comprensión y aprendizaje cabal de los contenidos. Es decir, apoyar la elaboración de resúmenes, diagramas y esquemas, cuestionarios y fichas. Es probable que la recomendación del tutor y algunos ejercicios supervisados ayuden a que los recursos de aprendizaje y comprensión se incluyan en el repertorio del tutorado.

La mayor parte de la población menciona condiciones positivas para continuar exitosamente sus estudios. Estas condiciones son factores cuya influencia debe considerarse ya que serán tan importantes como la tutoría misma. Las condiciones positivas que la mayoría manifestó tener son recursos económicos suficientes para el estudio y el apoyo de su familia. El apoyo de la familia se puede percibir indirectamente en el hecho de que la mayoría de los becados no trabaja. Además la totalidad de la población manifestó lo importante que era para la familia los estudios que el alumno cursa en la Facultad de Psicología. Se hizo evidente que este punto marca una diferencia para los tutorados. Entonces probablemente podría ser objeto de un estudio especialmente centrado en esta temática como probable predictor en el desempeño de los estudiantes becados y no becados.

La mayor parte de los alumnos se manifestó en favor de recibir mayor apoyo en el ámbito académico. Nótese que los alumnos valoran esta opción dentro del proceso tutorial como una de las aportaciones más significativas de las que les gustaría beneficiarse. La creación de talleres, prácticas, clases de regularización, comprensión del idioma inglés y computación. Algunas de estas opciones ya han sido abiertas en la Facultad. Es importante notar que en el cuestionario de evaluación de la tutoría por parte de los alumnos, la pregunta doce inquiriere si han tomado algún curso o taller de formación profesional o personal. Más de la mitad respondieron que no.

La pregunta no ofrece mayor información se puede suponer que la persona no tuvo la información, tuvo la información pero no hubo el cupo, no tuvo el tiempo disponible o simplemente careció del interés en cualquiera de las actividades ofrecidas de apoyo profesional o personal. Se hace importante considerar continuar ofreciendo estas oportunidades y quizás ampliar en número de grupos y horarios. Igualmente hay que considerar la propaganda que se les da y la información que se ofrece de las mismas. Es interesante que poco más de la mitad de este grupo respondió que no había tomado

algún curso o taller para apoyar su formación profesional o personal que en el segundo cuestionario manifestaron que les hubiera interesado.

En el proceso tutorial es necesario apoyar un desarrollo personal también. Será importante enfatizar el apoyo a la participación de los alumnos en actividades que rescaten la potenciación a nivel personal, cultural y deportivo. Estas áreas no obtuvieron un lugar en las actividades más frecuentes del (la) tutorado(a).

Lo académico es un punto muy importante en el proceso tutorial. Los alumnos manifestaron que su desempeño académico era adecuado. Aunque los alumnos reconocieron que esperaban más mejorías de las que se dieron, centradas en la enseñanza que se imparte en las aulas de la Facultad. Se podría pensar que la tutoría ayudó cuando menos a mantener un nivel académico, que es la principal preocupación de los tutorados. Los tutores tienen en mente que esta labor es esencial para el desarrollo del alumno y mantuvieron expectativas más altas que las de los alumnos. También calificaron los resultados de forma más positiva que los alumnos. Por otro lado, se requiere un vínculo entre la labor tutorial con la enseñanza que se imparte en las aulas, una mayor relación con los profesores que imparten clases sobre todo en los semestres básicos y la posibilidad de abrir canales de comunicación y redes de apoyo entre tutores, coordinadores de área y claustros docentes.

Es alentador que ambas partes consideren de una gran ayuda el proceso tutorial, y que se generen buenas expectativas alrededor de dicha experiencia. Sería recomendable sacar provecho tanto de estas expectativas así como de la experiencia durante el proceso para generar un medio que permita el crecimiento y trabajo consciente de los mismos participantes. Estos programas de apoyo tutorial son recientes. Los tutores y los tutorados suponemos que en su mayoría no contaban con experiencias previas. Quizás ahora que ya tuvieron la primera oportunidad de acercamiento, pudieron despejar dudas sobre el propio proceso tutorial. También, a raíz de la experiencia, se generaron dudas. Sería muy valioso recabar todas estas inquietudes para retroalimentar el proceso tutorial y darle un carácter cada vez más específico para la facultad de psicología. Durante la experiencia se efectuaron reuniones, encuentros, juntas que sería muy saludable se

siguieran efectuando con el objetivo de perfeccionar el cuerpo de conocimiento y recursos actual.

Los estudiantes y los tutores manifiestan que el proceso fue una experiencia que incluyó en la mayoría de los casos empatía, entendimiento y apoyo. Esto implica una nota alentadora para continuar la tutoría, para hacer de la tutoría una conexión del alumnado con la Facultad y de lograr una formación a nivel académico que enriquece a nivel personal.

En cuanto a las áreas personal y social se hace mención de ellas muy parcialmente. Se puede considerar que los participantes del programa de becas se ven invitados a participar en un mejoramiento personal y social. Sin embargo los cuestionarios sólo mencionan datos mínimos en relación al tema que aparece como central, que es el académico. La tutoría señalada como instrumento académico también debe apoyar estas áreas. Si bien no son el centro y razón de la actividad, sí pueden enriquecer los aspectos social y personal. Se recomendaría considerar estos elementos, el personal y el social, como buenos objetos de estudio y análisis bajo instrumentos especialmente enfocados en tales áreas para apoyar el crecimiento y desarrollo personal y social de los tutorados.

Se responde a la segunda de las preguntas de investigación (3.2) *¿La tutoría ha funcionado como un factor coadyuvante de la prevención del fracaso y la deserción de los alumnos de la carrera de Psicología?*

Ciertamente, la Facultad de Psicología recibe entre sus alumnos a personas que obtuvieron un buen promedio académico en su estudio del nivel medio superior. Los alumnos que ya se encuentran cursando la licenciatura muestran un buen promedio. Esto favorece la labor de una acción tutorial encaminada a apoyar el buen desempeño académico.

El apoyo dado por medio de la tutoría pudo ser un factor coadyuvante en la prevención de la reprobación y el rezago escolar. Tal como se vio en la sección de resultados, en el reporte sobre la trayectoria escolar de los tutorados, sólo 8 alumnos perdieron la beca por

reprobación y sólo una estudiante no concluyó el semestre por motivos personales. Es decir, no se pudo evitar el que reprobaran las mismas materias que están catalogadas como materias de alta reprobación para la población de la Facultad de Psicología en general. Esto implica que la tutoría por sí sola no fue el elemento decisivo para esta minoría, ya que se requieren apoyos adicionales. Estos apoyos fueron dados con asesorías y el establecimiento de grupos formados especialmente para apoyar a aquellos que presentaban problemas en materias como estadística o neurofisiología. Se recomienda continuar con dichas acciones a la par de una acción tutorial.

La mayor parte de la población tutorada conservó la beca. Esto significa que este grupo obtuvo un promedio mínimo de ocho y aprobaron la totalidad de las materias contempladas en el plan de estudios correspondientes los ^osemestres que cursan. Esto indica que el fracaso escolar no fue un problema dentro del grupo tutorado. Incluso, el abandono sólo se presentó en un caso. Si bien, el abandono y el rezago son problemas multifactoriales, se ha comprobado que la tutoría juega un papel importante para evitar que el alumno deje sus estudios. En el caso de la instauración de este programa de becas, ha mostrado ser eficaz con la mayoría. El rendimiento de los alumnos se mantuvo o se mejoró de acuerdo al autorreporte. Los tutorados necesitan un promedio mínimo de 8 para conservar la beca. La mayoría conservó este promedio o incluso fue mayor.

En los casos que se dio la reprobación, primeros semestres y materias "cuello de botella", se confirma lo reportado en la literatura: el ser estudiantes de primer ingreso les coloca en una etapa crítica, en la que la reprobación o el abandono de los estudios es uno de los fenómenos que se presenta con mayor frecuencia en poblaciones análogas (Tinto 1987).

Así, la tutoría pudo salvar sólo parcialmente el obstáculo que afectó a alumnos tutorados y no tutorados, ya que las materias con alto índice de reprobación en la Facultad de Psicología para los alumnos no tutorados, lo son también para los tutorados. En este caso, los tutores no pudieron tener ingerencia en una serie de situaciones que se presentaban en el aula y con otros docentes, por lo que su apoyo resultó colateral. Desde luego, se podría pensar en recomendar ir más allá del proceso tutorial respondiendo a esta necesidad por medio de asesorías en estas materias, cursos remediales y talleres, pero también buscando la manera de vincular la detección de problemas en las aulas y la

intervención preventiva en los mismos antes o apenas se estén dando los problemas, no sólo al final del ciclo escolar.

El programa de becas de PRONABES descansa sobre el supuesto de señalar al alumno con problemática socioeconómica como en riesgo al rezago o abandono escolar. Se hace necesario señalar que hay otras situaciones que afectan su desempeño académico como el cursar sus primeros semestres en la carrera, el cursar ciertas materias, su situación personal y el apoyo familiar. En especial, sería importante analizar con más detalle el tipo de enseñanza y apoyos que reciben en el aula, así como las habilidades académicas específicas que manifiestan en las asignaturas de difícil aprobación, para poder derivar acciones más pertinentes, teniendo a la tutoría como apoyo pero incidiendo en la raíz del problema. Igualmente, si el problema es personal, apoyar al alumno orientándolo para recibir ayuda adecuada por medio de las redes de apoyo.

En México, el factor económico se vuelve un punto decisivo para una buena parte de las personas que desean cursar estudios superiores (Rocha, 1998). Y la beca es una forma de contraponerse a este obstáculo, pero por sí sola no es suficiente. Además, se cuenta con el apoyo de la tutoría como otro apoyo al estudiante que ha sido becado. Se pretende que este proceso tutorial ayude al buen desempeño académico y la terminación oportuna de los estudios (SEP, 2004).

Por lo anteriormente mencionado, por su importancia intrínseca y por las limitaciones que se reconocen en la tutoría como proceso, en el tutor en el desempeño de su rol y en el tutorado y sus circunstancias, se hace necesario seguir apoyando la constitución de redes de apoyo. Es vital considerar la renovación de los elementos de las redes de apoyo que ya se encuentran vigentes, darles mantenimiento y consolidación. También es importante considerar su ampliación, sobre todo guiadas por las necesidades surgidas durante el proceso tutorial, como ya se lleva a cabo.

En México no hay aún una educación ni una cultura amplia sobre la tutoría. Es decir, ya que en México la acción tutorial es reciente, los tutorados no tienen una visión clara del potencial real de la tutoría y de la importancia y los objetivos que con ella se pueden

considerar. Se ha observado que se hace necesario apoyar a las partes involucradas para beneficiarse del proceso. Es decir, es necesaria una constante reflexión sobre el papel de las partes de la tutoría, o sea, el tutor, el tutorado, y el proceso tutorial. Quizás sea importante agregarlo dentro de los objetivos y actividades que se realizan dentro del proceso tutorial y seguir realizando sesiones, juntas y encuentros donde se ha promovido esta reflexión y el análisis de la experiencia tutorial.

Los tutores por su parte, a raíz del ejercicio de la tutoría se ven confrontados por experiencias novedosas que requieren de un seguimiento por parte del propio tutor así como de su grupo de trabajo (otros tutores e instancias institucionales). Por eso es que la tutoría no puede verse como el esfuerzo aislado de los docentes con sus estudiantes, sino que requiere tomar un carácter institucional y recibir la importancia y apoyos debidos. Es decir, requiere formar parte del modelo educativo y del currículo de las instituciones educativas, no quedar en paralelo o al margen de éste. De aquí se puede pretender que se brinde una educación sobre cómo se conduce y vive un proceso tutorial. Quizás sería útil mostrar su potencial, posibilidades, opciones y consecuencias a nivel personal, académico y social. El alumno debe estar consciente de lo que debe y puede esperar de la tutoría. También debe conocer qué se espera de él y cómo debe responder como tutorado. Es importante que reconozca el alumno los efectos del proceso tutorial y sea capaz de autoevaluarse sobre indicadores claros.

El tutor por su parte, deberá de reconocer las consecuencias de su participación en el proceso tutorial y las posibles aportaciones al mismo y del mismo. Los tutores también viven el proceso de tutoría. Es decir, ellos también sufren los cambios, las circunstancias y las novedades que el programa representa. El incluir la tutoría en su experiencia docente les hace partícipes de experiencias valiosas que es necesario integrar dentro de un proceso tutorial incluso para los propios tutores o un proceso de acompañamiento para los mismos tutores.

Es muy pronto para evaluar de manera contundente los resultados de un programa considerando tan solo un año de su implantación. Un programa educativo necesita de un periodo para evaluar los resultados y consecuencias (Galvis 1992). La educación será un proceso cuyos resultados máximos son visibles hasta la terminación del periodo marcado

para el proceso y aún después de éste. Sobre todo si se visualiza que la formación académica, personal, profesional y social son áreas que se desarrollan como proceso a mediano y largo plazo, abarcando todo un trayecto formativo y de vida.

Surgieron algunas propuestas al margen del proceso tutorial que se considera deberían rescatarse como un aporte importante a futuras acciones en el campo de la tutoría. La primera es el establecimiento de un código ético que fungió tácitamente durante el proceso. La gran ventaja para la experiencia de un proceso tutorial en la Facultad de Psicología es que se contaba con recursos que la Psicología aportó. Uno de ellos es este código que como psicólogos los tutores ya conocían y manejaban. Se hizo mención de un intento de poner por escrito este código ético para tutores y tutorados. Sería de gran valor poder consolidar este esfuerzo y compartirlo como parte de las aportaciones de la experiencia tutorial de la Facultad de Psicología a otras Facultades e Instituciones.

También surgió la propuesta de hacer una distinción en el uso del adjetivo para la palabra tutoría. El término "tutoral" se prefirió en este proceso a raíz un interés por distinguir la acción tutorial entre personas de la tutoría que se puede recibir por medio de las computadoras. En este caso, la propuesta que hizo el equipo que respaldó la instauración, el desarrollo y la evaluación del proceso de la tutoría es que la palabra tutorial designe aquel apoyo o guía recibida por medio de la computadora. Mientras que la palabra tutorial sea el adjetivo que designe el apoyo que se brinda entre personas.

En su primer año esta es una primera experiencia muy alentadora, con estudiantes en la Facultad de Psicología. La tutoría ha mostrado ser un proceso de apoyo muy útil en instancias académicas y educativas. La visión que se tenía de la tutoría al final de proceso fue buena para todas las partes. Se reconoció su potencial y los recursos que se pueden aportar con ella al alumnado. También se conocieron sus límites y cuales pueden ser las opciones ante tales situaciones. Fue una experiencia bien planeada que desde el principio contó con grandes aportaciones de todos sus miembros y los participantes que fueron integrándose.

REFERENCIAS

- Aladro, P. (Comp.) (2003) *Principios psicoinstruccionales de orientación cognitiva-conductual (Ausubel, Bruner y Gagné)*. México: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- Amaz, P. y Roarti, V. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Benton W. y Benton H. (1980). *The New Encyclopaedia Britannica*. 15th ed. Vol. 11. London: Encyclopaedia Britannica Inc.
- Bernstein, D. y Nietzel, M. (1995) *Introducción a la Psicología Clínica*. México: McGraw-Hill.
- Biehler, N. (1980). *Introducción al desarrollo del niño*. México: Diana.
- Carlos J., García H. y Hernández G. (1999). *Las teorías de la Psicología Educativa análisis por dimensiones educativas*. México: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Ed. Luis Vives.
- Coll C. y Solé I. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica en *Cuadernos de pedagogía*, No. 68, pp 16-20, marzo
- Cox, A. M. (2001) Precipitating classroom change *Chronicle of Higher education*. 5/23/2001, Vol 47/37, p. A12, 3p. 2c. Academic Search Elite
- Díaz Barriga, F. (Junio 2003). *El alumnado de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Documento inédito elaborado para apoyo de la Subcomisión del Área de Formación Profesional del H. Consejo Técnico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz-Barriga, F. (2002) *Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura. Conferencia*, Julio 2002. México: Facultad de Psicología, UNAM. documento interno inédito
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Díaz-Barriga, F., Saad, E. (2001). Participación de tutores y alumnos en una experiencia de tutoría académica en la licenciatura en Psicología de la UNAM. México: documento interno inédito
- Esquivel, E., Valdés, G., y Salazar, D. (2003). Por una visión holística de la Orientación Vocacional IV Coloquio Nacional de formación Docente Nivel Medio Superior. Saltillo, Coah.

- Fresán, M. (Coord.) (2001) *Programas instruccionales de tutoría*. México: ANUIES
- Fresco X. y Segovia A. (2001). La acción tutorial en el marco docente en Hamson de Brussa et al. *La función tutorial*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones Serie Educación
- Galviz, A. (1992). *Ingeniería de software educativo*. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes
- García, J. (2003). La mentoría: una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior. México: documento inédito.
- González, J. J. (1999). *Psicoterapia de grupos teoría y técnicas a partir de diferentes escuelas psicológicas*. México: Manual Moderno
- Guerrero, A., Díaz Bariga, F., Delgado G., Regalado, M., Navalles, J., Hernández, T., Briceño, J., Martínez, N., y Albarrán, V. (Enero 21, 2003). *Propuesta de ampliación de opciones de titulación para la carrera de Psicología*. División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, UNAM.
- Gutiérrez, R. (1994). *Introducción a la ética*. México: Esfinge.
- Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Lázaro, A. y Asensi, J (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea
- Lozano, C. y Jiménez, J. (2003). Sistema de tutorías personalizadas dentro del nivel medio superior como elementos de apoyo en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la Universidad de Colima. IV Coloquio Nacional de formación Docente Nivel Medio Superior, Saltillo, Coahuila.
- Luzuriaga, L. (1960) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Lozada
- Melero y Fernández (1995) La tutoría entre iguales (peer tutoring) en *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: SXXI
- Moliner, M. (1987). *Diccionario del uso del Español*. Vol. 2. Madrid: Gredos
- Monroy, L., Tanamachi, L., Zúñiga, A. (2001). Sistema de evaluación integral de alumnos de primer ingreso a Psicología. Reporte de resultados globales de la generación 2001. Proyectos PAPIME, MI3016399 y DO303498, México, UNAM.
- Montero L., y Casanova D. (2003) La preceptoría como modelo de atención individualizada en IV Coloquio Nacional de formación Docente Nivel Medio Superior. Saltillo, Coah.

- Morfin, A. (1997) La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia en Argüelles A. (Compilador) (1997) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: LIMUSA
- Quesada, R. (1996a). *Características de profesores y alumnos en el plan de estudios de la Facultad de Psicología*. Unidad de Planeación, Facultad de Psicología, UNAM.
- Quesada, R. (1996b). *La predicción del desempeño escolar en la formación profesional de psicólogos. Avances de una investigación*. Unidad de Planeación, Facultad de Psicología, UNAM.
- Quesada, R. (1993). Influencia de un sistema tutorial en el rendimiento escolar de alumnos sobresalientes de bachillerato en *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 10, No. 2, 145-152. México: Sociedad Mexicana de Psicología
- Ramírez C. y Díaz N. (1985) *Importancia de las terapias emocionales como apoyo en la resolución de problemas en la educación escolar*. México: tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM
- Reidl, L. (2001). *Proyecto de Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rocha, M. E. (1998). *La tutoría: una alternativa para contribuir a disminuir el fracaso escolar en el bachillerato*. Tesina: Facultad de Psicología, UNAM.
- Romo, A. (Coord.) (2001) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Rus Arboleda, Antonio (1996) *Tutoría, departamento de orientación y equipos de apoyo*. Cartuja (Granada): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, España.
- SEP (2004). *Documento que establece las reglas de operación y los indicadores de evaluación y gestión del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES)*. <http://sep.gob.mx/pe/pronabes/reglas0203.htm>
- Terrazas, T., y Amezcua, Y. (2003). Aprendiendo a aprender: un arma fundamental en la tutoría académica. IV Coloquio Nacional de formación Docente Nivel Medio Superior. Saltillo, Coah.
- Tijerina, C. y Alfaro, J. (2003) Desarrollo humano en el docente: base de la tutoría en IV Coloquio Nacional de formación Docente Nivel Medio Superior. Saltillo, Coah.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM, ANUIES
- Torres, J. A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Ávila: Universidad de Jaén, España

- Trembaly M., Tryssenaar J. y Jung B. (2001). Problem-based learning in occupational therapy: why do health professionals choose to tutor? *Medical Teacher*, Vol. 23, No. 6, Ontario: Taylor & Francis, pp. 561-566
- Valdivia, C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos*. 3ª ed. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Valle, R. M. (2002). *Programa de fortalecimiento de los estudios de licenciatura, Manual del Tutor, bases conceptuales y guía técnica*. México: Secretaría General Dirección General de Evaluación Educativa, Facultad de Psicología, UNAM
- Velázquez, A. (2002) *Series históricas de las materias de alta reportación en los semestres básicos de la carrera*. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Zabala, I., y Vidiella, A. (1999). Proceso Histórico y personal: de profesor de materia a educador-tutor en Amaiz, P. y Riarti, J. (Comp.) (1999) *Tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB. pp. 33-39

ANEXOS

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

Curso: Formación de tutores académicos de licenciatura

Dirigido a: Personal académico de la Facultad de Psicología

Profesores de carrera o de asignatura (de más de 15 horas), técnicos académicos de tiempo completo, de preferencia definitivos, interesados en capacitarse para participar como tutores académicos de alumnos del nivel licenciatura y que estén dispuestos a asumir los compromisos derivados del Programa Institucional de Tutorías de esta Facultad.

Propósito: Capacitar al personal académico de la Facultad de Psicología en el modelo y herramientas básicas de la tutoría académica en el nivel licenciatura.

Fechas: 29 y 30 de Agosto; 5 y 6 de septiembre de 2002, de 9:00 a 14:00 horas.

Duración: 20 horas.

Se entregará constancia con valor curricular. El curso es requisito indispensable para fungir como tutor académico de alumnos de la licenciatura y del programa de becas Pronabes.

1ª Sesión Tutoría académica y calidad de la educación

9:00 a 9:15 Bienvenida e inauguración de evento a cargo de la Mtra. Lucy Redil, Directora de la Facultad de Psicología.

9:15 a 10:30 Conferencia Magistral “La tutoría académica como estrategia de atención a la reprobación y el rezago en la educación superior”.

Ponente: Dra. Magdalena Fresán (UAM/ANUIES).

10:30 a 11:00 Sesión de preguntas.

11:00 a 11:15 Receso

11:15 a 12:45 Panel “Perfil y problemática del alumnado de la Facultad de Psicología”

- “Reprobación y rezago en la licenciatura”, Mtra. Alicia Velázquez
- “Perfil de Ingreso del alumno de la carrera de Psicología”, Lic. Hydeko Tanamachi
- “Eficiencia terminal y eficiencia en titulación”, Lic. Alfredo Guerrero y Dra. Georgina Delgado.
- “Experiencias y programas de atención a la problemática de los alumnos de licenciatura”. Dra. Frida Díaz Barriga y Mtra. Elisa Saad.

12:45 a 14:00 Dinámicas de trabajo en equipos "La problemática del alumnado de Psicología: Factores condicionantes y propuestas de intervención". Cierre de la sesión.

2ª Sesión La formación del estudiante universitario: Procesos académico, personales y necesidades de apoyo.

9:00 a 10:00 Conferencia Magistral "*Estrategias básicas para el fortalecimiento de los estudios de licenciatura*".

Ponente: Dra. Rosamaría Valle Gómez-Tagle (Dirección General de Evaluación Educativa, UNAM).

10:00 a 10:30 Sesión de preguntas.

10:30 a 10:45 Receso

10:45 a 12:30 Panel: "*Hacia una visión integral del estudiante universitario*"

- "Desarrollo personal en el adolescente y el adulto joven". Dra. Carmen Merino.
- "Procesos de aprendizaje y cognición en estudiantes universitarios". Mtro. Gerardo Hernández Rojas.
- "Procesos psicológicos relacionados con la autoestima y personalidad en el adulto joven". Mtra. Fayne Esquivel.
- "Estilos de vida en el estudiante universitario: Detección y atención de la problemática". Mtra. Beatriz Vázquez
- "Apoyos para la construcción de la identidad universitaria". Dra. Emily Ito

12:30 a 14:00 Dinámica de trabajo en equipos "Necesidades de apoyo en el alumnado de la carrera de Psicología". Sesión de conclusiones y cierre de la sesión.

3ª Sesión Función docente y tutoría académica

9:00 a 10:00 Conferencia Magistral "*El docente como tutor académico*".

Ponente: Dr. José Manuel Ibarra Cisneros (FFyL, FES-Z, UNAM).

10:00 a 10:30 Sesión de preguntas.

10:30 a 10:45 Receso

10:45 a 12:45 Seminario-taller de trabajo grupal:

Conducción: Dra. Frida Díaz-Barriga, Mtra. Elisa Saad y Dra. Georgina Delgado

Tópicos

- El proceso tutorial: Fases y elementos.
- Áreas mínimas de apoyo tutorial y compromiso del tutor académico
- Red de apoyos y programa institucional de tutorías académicas.

12:45 a 13:00 Receso

13:00 a 14:00 Conclusiones y cierre de la sesión.

4ª Sesión Las herramientas de la actividad tutorial

9:00 a 10:00 Seminario-taller de trabajo grupal I

Conducción: Mtra. Asunción Valenzuela, Mtra. Luz María Rocha, Lic. Jorge Álvarez, Mtra. Estela Cordero.

Tópicos

- Observación y entrevista para el conocimiento del estudiante universitario.
- Identificación de problemas de aprendizaje y afectivo-personales, habilidades de estudio y estilos de vida.

11:00 a 11:15 Receso.

11:15 a 13:00 Seminario-taller de trabajo grupal II

Conducción: Mtra. Alicia Velásquez, Mtra. Elisa Saad, Mtra. Beatriz Vázquez, Mtra. Blanca Girón.

Tópicos

- Seguimiento de trayectorias académicas.
- Red de apoyo y estrategias de intervención y canalización.

13:00 a 14:00 Conclusiones y cierre de la sesión.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
DATOS GENERALES Y TRAYECTORIA ESCOLAR
BECARIOS PRONABES



I Datos Generales:	
1	Nombre:
2	N° de cuenta:
3	Semestre:
4	Área: (Si es el caso)
5	Institución donde cursaste el bachillerato:
6	Promedio de calificaciones en bachillerato
7	Promedio hasta el semestre cursado:
8	¿Eres alumno regular? Si No
9	¿Si adeudas materias, cuáles son?: _____, _____ _____, _____
10	Edad: _____ Sexo: _____
11	Estado Civil:
12	¿Tienes hijos? No Si ¿Cuántos?
13	Económicamente depende alguien de ti?: Si No
14	¿Trabajas? Si No
15	¿Cuál fue la escolaridad máxima alcanzada por tus padres? Padre _____ Madre _____
II Condiciones de estudio	
16	Cuentas en tu casa con un espacio privado para estudiar y/o realizar tus estudios escolares? Si No
17	¿Qué lugar ocupan tus estudios dentro de las prioridades de tu familia? Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo
18	¿Los recursos económicos con que cuentas para desarrollar tus actividades académicas son? Excelentes Suficientes Insuficientes
III Hábitos de estudio	
19	De acuerdo con tu trayectoria en educación superior ¿Cuál es la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades?
	Actividades S CS CN N
	Asistir a clases
	Asistir puntualmente

	Escuchar a los maestros				
	Tomar apuntes				
	Realizar preguntas en clase				
	Preparar la clase				
	Tomar dictado				
	Discutir los puntos de vista del maestro				
	Discutir con base en lectura previa				
	¿Cuándo realizas tus lecturas elaboras?				
	Actividades	SI	No		
20	Resúmenes				
	Diagramas o esquemas				
	Cuestionarios				
	Fichas				
	Notas al margen				
	Subrayado				
IV Actividades culturales					
	¿Con qué frecuencia asistes a los siguientes eventos?				
	Eventos	F	CN	N	
21	De música y cine				
	Exposiciones y museos				
	Conferencias				
	Danza o teatro				
	Eventos deportivos				

22. Menciona aquellas actividades o apoyos que crees requerir para continuar con éxito tus estudios:

* S=Siempre; CS=Casi Siempre; CN=Casi Nunca;
N=Nunca

** F=Frecuentemente; CN=Casi Nunca; N=Nunca



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

PRONABES TUTORÍAS

EVALUACIÓN DEL PROCESO TUTORAL (TUTORES)

1. **Describe cuáles de las siguientes tareas ha llevado a cabo durante el proceso de tutoría:**
 - a. Identificar necesidades académicas del alumno
 - b. Identificar necesidades personales.
 - c. Canalizar al alumno a opciones de apoyo de índole académico.
 - d. Canalizar al alumno a opciones de índole personal.
 - e. Orientar sobre el uso de estrategias de estudio.
 - f. Obtener información sobre las condiciones de aprendizaje y necesidades de apoyo del alumno en su formación académica (ir más allá de su propia materia).

2. **¿A qué obstáculos se ha enfrentado durante el proceso de tutoría?**
 - a. Horario
 - b. Espacio
 - c. Actitud
 - d. Falta de información sobre opciones de apoyo.
 - e. Dificultad de interacción con el alumno
 - f. Otros:

Explique: _____

- Nombre del tutor (opcional): _____

3. **¿Qué aspectos prioritariamente limitan el desempeño del alumno?**

Psicológicos

 - a. Motivación
 - b. Crisis de identidad personal
 - c. Convicción acerca de la elección profesional.
 - d. Habilidades académicas (hábitos de estudio, comprensión de lectura, razonamiento, etc.).
 - e. Habilidades sociales.
 - f. Autoestima / autoconcepto.
 - g. Capacidad para la definición y solución de problemas.
 - h. Autonomía (autorregulación del proceso académico).
 - i. Conocimiento y manejo de aspectos académico-administrativos.

Pedagógicos

 - a. Falta de compromiso de docentes de la facultad.
 - b. Baja empatía entre el docente y las necesidades de desarrollo del estudiante.
 - c. Las clases no despiertan el interés de los alumnos.
 - d. Contenidos curriculares arbitrarios (sin significado para el alumno).
 - e. Poca claridad en el proceso de evaluación.
 - f. Dinámicas de clase que dificultan la participación de los alumnos

Contextuales

 - a. Dificultades económicas.
 - b. Problemas familiares.
 - c. Dificultades de acceso (a la Universidad, materiales, etc).
 - d. Incompatibilidad entre las necesidades de desarrollo profesional y las de tipo personal (trabajo-familia-salud).

4. Por lo general las reuniones de tutoría se llevaron a cabo
- Una vez a la semana
 - Una vez cada quince días.
 - Una vez al mes.
 - Esporádicamente.
 - Nunca.
5. La disposición del alumno para participar en el proceso tutorial fue:
- Buena
 - Regular
 - Mala
6. El objetivo de la sesiones de trabajo se centró en:
- Reportarse para cumplir con el requisito.
 - Informar sobre su desenvolvimiento académico y personal.
 - Buscar orientación sobre aspectos académicos.
 - Buscar orientación sobre aspectos personales.
 - Buscar retroalimentación sobre iniciativas y logros.
 - Acceso a un nivel alto de autorregulación.
7. El ambiente que prevaleció durante las reuniones de tutoría fue:
- | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| Tensión | _____ | _____ | _____ | _____ | Relajamiento |
| Interés | _____ | _____ | _____ | _____ | Desinterés |
| Empatía | _____ | _____ | _____ | _____ | Rechazo |
| Personal | _____ | _____ | _____ | _____ | Impersonal |
| Claridad | _____ | _____ | _____ | _____ | Confusión |
- OBSERVACIONES:
8. ¿Cómo evalúa su rol como tutor?
- Excelente
 - Bueno
 - Regular
 - Malo
9. ¿En qué aspectos le gustaría actualizarse para ejercer más eficazmente su rol como tutor?
10. Para usted ¿Qué nivel de importancia tiene la tutoría?
11. El proceso de tutoría sigue un plan establecido en términos de objetivos, implantación y evaluación:
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca
12. Considera que el proceso tutorial incidió o puede incidir en:
- Mejorar la calidad de aprendizaje.
 - Evitar la reprobación, deserción o rezago.
 - Brindar herramientas para el manejo personal en diversas situaciones académicas.
 - Impulsar el desarrollo personal y profesional del alumno.
 - Supervisar, dar seguimiento a la trayectoria académica del alumno.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PRONABLES TUTORÍAS

EVALUACIÓN DE PROCESO TUTORIAL (ALUMNOS)

1. Mi asistencia a las reuniones de tutoría fue:
 - a. Una vez a la semana.
 - b. Una vez cada quince días.
 - c. Una vez al mes.
 - d. Esporádicamente.
 - e. Nunca.
2. Mis expectativas respecto a la tutoría se cumplieron de manera satisfactoria.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
3. La disposición de mi tutor generó un ambiente de confianza y colaboración.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
4. Siempre mantuve buena disposición, compromiso y responsabilidad para participar en el proceso tutorial.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
5. Las sesiones abordaron aspectos que considero relevantes.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
6. En las reuniones de tutoría, se identificaron necesidades y alternativas de apoyo en el ámbito personal.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
7. El tutor manejó una actitud empática hacia mi problemática personal.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
8. En las reuniones de tutoría, se identificaron necesidades de apoyo en el ámbito académico.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
9. Mi rendimiento académico mejoró como respuesta a la tutoría recibida.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
10. Se me brindaron herramientas para la detección y solución de problemas.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
11. La orientación recibida me apoyó en la solución de problemas académicos.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
12. ¿Tomaste algún curso, taller o actividad de apoyo a tu formación profesional o personal?
 - a. Sí b. No
 ¿Cuál? _____
13. Considera tener mayor fortaleza para afrontar las necesidades que plantea la formación profesional como resultado del proceso tutorial.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
14. El tutor se ha convertido en un vínculo de relación personal con la Universidad.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
15. El tutor sugirió alternativas de apoyo disponibles en la Universidad.
 - a. Sí b. No c. Parcialmente
16. La eficacia del programa tutorial se ha visto obstaculizado por:
 - a. Dificultad para coordinar los horarios alumno-tutor
 - b. Poco tiempo disponible del tutor.
 - c. Límites imprecisos de la tarea tutorial.
 - d. Carga académica excesiva.
 - e. Falta de espacio para el encuentro entre el tutor y el alumno.

OBSERVACIONES: _____

Fecha: _____