



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO:
BASES PARA EL DISEÑO DE UN MODELO PROPIO

TESIS QUE COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA:

ARTEMIO ROSAS MEZA

Chapingo, Estado de México.

16 de diciembre de 2013



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXÁMENES PROFESIONALES



La Tutoría Académica en la Universidad Autónoma Chapingo: Bases para el Diseño de un Modelo Propio

Tesis realizada por Artemio Rosas Meza bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR:

DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ


NOMBRE

ASESOR:

DR. JORGE DARIO ALEMÁN SUÁREZ


NOMBRE

ASESOR:

DR. JOSÉ MARÍA FERNANDO COPADO BUENO


NOMBRE

LECTOR EXTERNO:

DR. JESÚS JAIME YAMANAKA GONZÁLEZ


NOMBRE

DEDICATORIAS

A MIS HIJOS

CUAUHTLI ROSAS FLORES
NANTLI BELEM ROSAS MARTÍNEZ
LAURA ELENA ROSAS MARTÍNEZ
ARTEMIO ROSAS MARTÍNEZ

A MI ESPOSA NORMA PATRICIA FLORES ZOPIYAXTLE

A LAURA MARTÍNEZ GARCÍA (MAMÁ DE NANTLI, LAURA E. Y ARTEMIO)

A MI ABUELITA ZENAIDA (DE QUIEN FUI NIETO ADOPTIVO)

A MIS PADRES

ASCENSIÓN ROSAS MESINO
ELENA MARTÍNEZ MEZA

A MI FAMILIA COMPLETA

ROSAS-MARTÍNEZ-PÉREZ

A LA FAMILIA MARTÍNEZ GARCÍA (BOYEROS-TEXCOCO)

A LA FAMILIA FLORES ZOPIYAXTLE (VERACRUZ)

A LOS ESTUDIANTES, PROFESORES Y TRABAJADORES DE LA UACH

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

AL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

AL DEPARTAMENTO DE PARASITOLOGÍA AGRÍCOLA

AL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

AL PUEBLO MEXICANO

DATOS BIOGRÁFICOS

NOMBRE: ARTEMIO ROSAS MEZA

LUGAR DE ORIGEN: AGUA FRÍA, MUNICIPIO DE ATOYAC DE ÁLVAREZ GRO.

FECHA DE NACIMIENTO: 20 DE OCTUBRE DE 1957

LICENCIATURA: ING AGRÓNOMO ESPECIALISTA EN PARASITOLOGÍA AGRÍCOLA

MAESTRÍA: MAESTRÍA EN CIENCIAS EN HORTICULTURA

DOCTORADO: DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO:
BASES PARA EL DISEÑO DE UN MODELO PROPIO

ACADEMIC TUTORING IN THE CHAPINGO AUTONOMOUS UNIVERSITY:
BASIS TO DESIGN ITS OWN MODEL

Artemio Rosas Meza¹ y Liberio Victorino Ramírez²

RESUMEN

Se realizó una investigación con el fin de generar información básica que se pueda tomar como referencia para orientar la planeación y el diseño de un modelo de tutoría académica para la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). La investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo y se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. Se trabajó con muestras de 580 estudiantes, 75 profesores, 26 autoridades institucionales y 10 informantes clave, quienes respondieron a preguntas cerradas y abiertas y tipo Likert, contenidas en cuestionarios autoadministrados. Del análisis de frecuencias, análisis de contenido y pruebas de independencia estadística, realizado a la información, se obtuvieron diversos resultados de los cuales se citan a continuación los que registraron las mayores frecuencias: alumnos y profesores no conocen el reglamento de tutorías de la institución; los alumnos sugieren en primer lugar las asesorías académicas y en segundo lugar la tutoría; los profesores consideran que la actividad tutorial en la UACH es necesaria; profesores, autoridades e informantes clave coinciden en que la actividad de profesor tutor debe ser voluntaria; autoridades e informantes clave están de acuerdo en que el Programa Institucional de Tutorías ayudará a solucionar problemas de índole académica; alumnos, profesores e informantes clave están de acuerdo en que a los padres de familia se les informe acerca de las actividades académicas y personales de los alumnos en la institución. Para profesores y alumnos, con excepción de los casos de las variables Edad y Género de alumnos y la variable Egreso de profesores (de la UACH o de otra institución), en todos los demás la prueba de independencia de chi-cuadrada y la prueba exacta de Fisher indican que no existe relación de dependencia entre las respuestas a las preguntas y las variables evaluadas. Como limitantes para operar las tutorías se mencionan principalmente la falta de capacitación e interés de profesores, falta de estímulos académicos y económicos, falta de políticas institucionales adecuadas y falta de flexibilidad en los horarios. De lo anterior se concluye que la información recuperada aporta elementos básicos importantes para orientar la planeación y diseño de un modelo de tutorías para la UACH.

Palabras clave: diagnóstico, opinión, modelo de tutoría, encuesta

¹ Tesista

² Director

ABSTRACT

A research was made regarding basic information, which can be issued as reference to guide planning and design a model of academic tutorial for the Chapingo Autonomous University (UACH). Researching was of an exploratory and descriptive type and it was developed under a qualitative view. Samples of 580 students, 75 professors, 26 institutional chairs and 10 informants who answered open and closed questions and of Likert type included in self-distributed questionnaires were done. The information was analyzed by frequencies, content and tests of statistical independence. From the information, diverse results were obtained of which are mentioned those with the higher frequencies: students and professors do not know the institution regulations for tutorial; students suggest academic counseling in first place and tutorial in the second one. Professors consider that the tutorial activity is necessary, professors, authorities and key informants agree that the professor-tutor activity must be voluntary; authorities and key informants agree that the Institutional Tutorial Program will help to solve problems of academic nature. Students, professors and key informants agree that the parents must be informed about the academic and personal issues of the students in the institution. Except for the age and gender variables and those for the graduated professors (from the UACH or any other institution) the rest do not indicate an existent relationship of independence between the evaluated variable questions and answers with the Chi-square test and the Fisher exact test. As limiting factors to have, the tutorial to happen it is mainly mentioned the lack of training and interest from the professors, the absence of academic and economic stimulus, a lack of adequate institutional policies and the lack of flexible schedules. It is concluded that the gathered information gives basic elements to guide the planning and the design for a model of tutorials for the UACH.

Key words: diagnostic, opinion, tutorial model, interview

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
I.- REFERENTES TEÓRICOS DE LA TUTORÍA	12
1.1.- Bases para la fundamentación teórica de la tutoría.....	12
1.1.1.- La tutoría y las teorías del aprendizaje	16
1.1.2.- La Tutoría y los Estilos de Aprendizaje	22
1.1.3.- La Tutoría y la Educación Basada en Competencias.....	24
1.2.- El sustento legal de la Tutoría en la UACH	26
1.2.1.- Proyecto del Programa Institucional de Tutorías de la UACH	26
1.2.2.- Reglamento del Programa Institucional de Tutorías	27
1.2.3.- Proyecto del Plan Institucional de Desarrollo 2006-2016: avances, posibilidades y rutas por transitar (PID 2006-2016).	27
1.2.4.- Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 (PDI, 2009)	27
1.2.5.- Reglamento General de Posgrado	28
1.3.- Conceptualización de la Tutoría	28
1.3.1.- Algunas Modalidades de Tutoría.....	28
1.3.2.- La tutoría en el Nivel Medio superior.....	32
1.3.3.- La tutoría en el Sistema Educativo de Pregrado (Licenciatura)	34
1.3.4.- La tutoría en el Nivel de Posgrado	34
1.3.5.- Definición de tutoría	35
1.3.6.- Tutoría Individualizada	37
1.3.7.- Tutoría a Pequeños grupos (tutoría grupal)	37
1.3.8.- Definición de un sistema institucional de tutorías	37
1.3.9.- El tuto.....	39
1.3.10.- El tutorado.....	42
1.3.11.- Programa Institucional de Tutorías (PIT)	43
1.3.12.- Plan de Acción Tutorial (PAT)	43
II.- ESTADO DEL CONOCIMIENTO	45
2.1.- Reconocimiento de la importancia de la Tutoría Académica	45
2.2.- Organización, desarrollo y difusión de la Tutoría en México	46
2.3.- Una aproximación a las temáticas tratadas en de tutorías	47
2.3.1.- Los programas de tutorías en instituciones de educación superior públicas de México: Análisis descriptivo de cinco casos.	47
2.3.2.- El proceso tutorial en universidades públicas mexicanas: una aproximación al estado del conocimiento de su evaluación.	50

2.3.3.- Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura	51
III.- ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS BÁSICOS.....	54
3.1.1.- Problematicación	56
3.1.2.- Objetivo general:.....	56
3.1.3.- Objetivos particulares	57
3.1.4.- Objeto de estudio.....	57
IV.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	58
4.1.- Contexto general	58
4.2.- El modelo educativo de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).	63
4.2.1.- Problemática y políticas educativas	65
4.3.- Reflexiones generales	70
V.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	72
5.1.- Enfoque de la investigación.....	72
5.2.- Epistemología y diseño de la investigación	72
5.2.1.- Tipo de investigación	73
5.3.- Población, Muestra y procedimiento de muestreo:	75
5.4.- Variables evaluadas	75
5.5.- Análisis de datos	76
5.6.- Hipótesis estadística.....	76
VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	77
6.1.- Observaciones sobre el proceso de recogida de datos	77
6.2.- Procedimiento de organización y análisis de resultados	78
6.3.- Análisis de resultados de la encuesta aplicada a alumnos.....	78
6.3.1.- Descripción de características generales.....	79
6.3.2.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 1)	81
6.3.3.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 1)	85
6.3.4.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 1)	92
6.3.5.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (Anexo 1).....	97
6.4.- Análisis de resultados de la encuesta a profesores.....	101
6.4.1.- Características generales de los componentes de la muestra (Anexo 6) .	103
6.4.2.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 2)	104
6.4.3.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 2)	106
6.4.4.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 2)	109
6.4.5.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (Anexo 2)	111

6.4.6.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 5 (Anexo 2)	116
6.4.7.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 6 (Anexo 2)	120
6.5.- Análisis de resultados de Autoridades e Informantes Clave	124
6.5.1.- Directores y Subdirectores de Unidades Académicas (Directivos)	124
6.5.2.- Coordinadores de Posgrado	132
6.5.3.- Informantes Clave (IC)	136
BIBLIOGRAFÍA CITADA	151
ANEXOS	164

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Relación de DEIS y número de alumnos participantes en el estudio.....	79
Cuadro 2. Características generales de los alumnos participantes en el estudio.....	80
Cuadro 3. Características generales de los alumnos considerando el grado académico	81
Cuadro 4. Resultados de las respuestas a la Pregunta 1 y prueba de independencia. 84	
Cuadro 5. Resultados de las respuestas a la Pregunta 2 y prueba de independencia. 86	
Cuadro 6. Resultados de las respuestas a la Pregunta 3 y prueba de independencia. 95	
Cuadro 7a. Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de la Pregunta 4	98
Cuadro 7b. Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de la Pregunta 4	100
Cuadro 8. Resultados para la Pregunta 1	105
Cuadro 9. Respuestas de profesores a la Pregunta 2.....	108
Cuadro 10. Resultados por adscripción para la Pregunta 3	110
Cuadro 11. Resultados por adscripción para la Pregunta 4	113
Cuadro 12. Resultados de adscripción para la Pregunta 5	118
Cuadro 13. Resultados de las respuestas a la Pregunta 1 por parte de directivos	127
Cuadro 14. Respuesta de coordinadores de posgrado a la Pregunta 1.....	132
Cuadro 15. Respuestas de coordinadores de posgrado a la Pregunta 2	134
Cuadro 16. Respuestas a la Pregunta 1 por parte de Informantes Clave	136
Cuadro 17. Respuestas a la Pregunta 2 por parte de Informantes Clave	140
Cuadro 18. Respuestas a la Pregunta 3 por parte de Informantes Clave	143

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados de Preparatoria para la P1	106
Gráfica 2. Resultados de Licenciatura para P1	106
Gráfica 3. Resultados de Preparatoria para la P2	108
Gráfica 4. Resultados de Licenciatura para la P2	108
Gráfica 5. Resultados de Preparatoria para la P3	111
Gráfica 6. Resultados de Licenciatura para la P3	111
Gráfica 7. Resultados de Preparatoria para la P4	116
Gráfica 8. Resultados de Licenciatura para la P4	116
Gráfica 9. Resultados de Preparatoria para la P5	118
Gráfica 10. Resultados de Licenciatura para la P5	119

ABREVIATURAS USADAS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

DEIS: Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio

IES: Instituciones de Educación Superior

SEP: Secretaría de Educación Pública

TIC's: Tecnologías de Información y Comunicación

UACh: Universidad Autónoma Chapingo

La Tutoría Académica en la Universidad Autónoma Chapingo: bases para el diseño de un modelo propio

INTRODUCCIÓN

La temática tutorial en el ámbito de la Educación Superior en México se amplió y esta forma parte de un lenguaje común entre la comunidad académica a partir del año 2000. No obstante, algunos autores reportan registros desde 1973, 1980 y 1986 donde ya se practicaba formalmente la actividad tutorial en programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Guadalajara, como una actividad específica para la formación de investigadores (Narro y Arredondo, 2013; Pérez y Arredondo, 2009; Martínez *et al.*, 2005).

Desde los años 80s del siglo XX, se empezó a gestar en México un cambio social, bajo la influencia de políticas económicas y de relaciones comerciales internacionales que impactaron en todos los ámbitos de la vida humana. En este proceso de cambio, hubo una transición paradigmática de un modelo socioeconómico basado en la industria a otro modelo basado en el conocimiento y la información. A partir de entonces, como lo expresa Didriksson (2005) “la generación del conocimiento se ha convertido en la principal fuente de productividad, junto con el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos”.

Ante la realidad de un mundo globalizado, cuyas relaciones económicas y comerciales se rigen por políticas neoliberales de competitividad y libre comercio, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), las sociedades subdesarrolladas se enfrentan a situaciones de alta vulnerabilidad dadas las condiciones de bajos niveles educativos y tecnológicos de las personas. El reto urgente es diseñar e implementar programas, mecanismos y políticas gubernamentales apropiadas para proveer a la sociedad de educación de calidad que le permita desarrollar las potencialidades para la creación, producción, transferencia e innovación y desarrollo social en general. A finales de la década 90 del siglo pasado, Díaz de Cossío (1998) señaló, que la educación superior mexicana se encontraba ante los

mayores desafíos de su historia los cuales agrupó en cuatro acciones fundamentales: a) lograr la eficiencia, b) flexibilizar las opciones de aprendizaje y diversificar los servicios, c) transformar las maneras de aprender y enseñar, y d) hacerlo bien (con calidad) respecto a los alumnos y a la sociedad.

Organismos de carácter internacional como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), han realizado estudios respecto a las condiciones de la educación en diferentes países, incluyendo México, y han hecho evidentes las deficiencias en cobertura, calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, financiamiento y, pertinencia social, ante los cuales también han sugerido estrategias para superarlos y con ello lograr una mejor calidad de vida de la población (Medina y Guzmán, 2011; Noriega, 2010; Alcántara, 2004; ANUIES, 2004).

Atendiendo a las recomendaciones de dichos organismos internacionales y a las exigencias de la realidad global, en materia educativa, y considerando que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen muchos factores, se ha visto la necesidad de hacer un cambio en la forma en que se daban dichos procesos de enseñanza y aprendizaje, pasando de un paradigma centrado en el docente que enseña, a otro donde el centro de atención es el estudiante, es decir, enfocado al aprendizaje del estudiante. En esta nueva dimensión del proceso educativo, el profesor debe desarrollar su función en un contexto de formación integral del alumno, para lo cual debe someterse a un proceso de capacitación. La estrategia pedagógica que se ha sugerido para la nueva relación profesor-alumno es la tutoría, a la cual se le confieren amplias expectativas para mejorar el rendimiento académico y con ello elevar la calidad educativa (Romo, 2011; García *et al.*, 2010; ANUIES, 2000).

Como una extensión al campo de acción tutorial, dadas las condiciones de altos índices de deserción y rezago académico (deficiencias), que consecuentemente afectan la calidad educativa y la eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior (IES), se le ha asignado a la tutoría la responsabilidad de intervenir para mejorar los

logros académicos y la formación integral de los alumnos (SEP, 2001; ANUIES, 2000; Díaz de Cossío, 1998).

La exigencia en la profundización de la función tutorial en las IES mexicanas, sobre todo en aquellas de nivel medio superior y superior (ya que en los niveles de secundaria y bachillerato o preparatoria, el papel tutorial está representado en la forma de orientación), deriva de las estrategias políticas emergentes adoptadas ante las grandes crisis y consecuentes urgencias de cambios experimentados (en México distintivamente a partir de la década de los años 80s del siglo XX) en todos los ámbitos de la sociedad a nivel mundial; entre estos ámbitos se incluye la educación, llevada a la práctica en diversos sistemas y modelos educativos, a la cual se le ha delegado la enorme responsabilidad de formar los recursos humanos apropiados y producir los conocimientos necesarios para redimensionar e impulsar el desarrollo social bajo la visión de nuevos paradigmas pedagógicos y socioeconómicos (Aboytes, 2012; Romo, 2011; SEP, 2007; UNESCO, 1998; Delors, 1996).

En este sentido, como antecedente concreto de las exigencias de transitar hacia nuevos procesos y modelos en la interacción de enseñanza y aprendizaje, varios líderes de perfil mundial impulsaron la creación en 1993 de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (presidida por Jacques Delors) y como informe del trabajo de dicha comisión presentaron en 1996 ante la UNESCO el documento titulado “La educación encierra un tesoro”. En este documento se proponen líneas de acción en materia educativa que son prácticamente las que han adoptado todos los países adherentes a la UNESCO, tomándolas como base para formular políticas y planes educativos en las Instituciones Educativas en general y en las IES. En esta nueva visión de modelo educativo queda implícita una nueva forma de interactuar entre el docente y el educando ya que se especifica en una de las acciones propuestas “Privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (Delors, 1996).

Por otra parte, en el Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO en París y desarrollada del 5 al 9 de octubre de 1998, titulado “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión

y Acción”, en la proclama de “Forjar una Nueva Visión de la Educación Superior”, el Artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, plantea en el inciso a): *“En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad”* (UNESCO, 1998).

Esta invitación a la acción representa un gran reto ante la complejidad de los sistemas y modelos educativos de México, donde la tradición general de la práctica docente descansa sobre la premisa de privilegiar la enseñanza sobre el aprendizaje, ya que el hecho de concretar en la práctica el nuevo modelo de educación centrado en el aprendizaje del estudiante, implica para la mayoría de docentes actuales (formados bajo el modelo tradicional) reformar o cambiar sus métodos y estrategias de enseñanza y a la vez capacitarse en aspectos psico-pedagógicos, sociológicos, didácticos y en las TIC’s para estar en las mejores condiciones de desarrollar sus funciones; lo que lleva por supuesto a mirar hacia la función tutorial.

Desde un punto de vista particular, los antecedentes principales del proceso para la incorporación de la actividad tutorial en las IES en México tienen como base los siguientes cuatro documentos en materia educativa:

a).- ANUIES (2000): La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.

El Consejo Nacional de la ANUIES, en su segunda sesión de trabajo de 1998, acordó realizar un análisis colectivo entre sus instituciones, que los llevara a construir una visión de la educación superior mexicana en un horizonte temporal de mediano plazo. Se acordó entonces construir una visión para el año 2020, para que con ella como referente, dicha Asociación perfilara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior y propusiera programas en tres ámbitos de acción: el de las IES; el del Sistema de Educación Superior (SES) y el correspondiente al Estado. La visión señala:

“En el año 2020, gracias al compromiso efectivo del gobierno federal, de los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad civil en su conjunto, las instituciones de educación superior de México integran un vigoroso sistema de educación superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad”.

En su definición de Líneas y Estrategias de Desarrollo, propone la operación de un programa denominado “Desarrollo Integral de los Alumnos”, donde establece que *“la formación de los estudiantes, independientemente de la naturaleza y los objetivos de cada programa académico, debe tener un carácter integral y partir de una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México, [...] En forma congruente, los esfuerzos por mejorar el sistema de educación superior deben cumplir un conjunto de actividades enfocadas a atender de manera integral a los alumnos y resulta indispensable que cada IES establezca un programa prioritario en este sentido, [...] Como componente clave se requiere que las IES pongan en marcha sistemas integrales de tutoría, mediante los cuales los alumnos contarían desde el ingreso y a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado”,* y cuyo objetivo es *“apoyar a los alumnos del SES, con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio”* (Romo, 2005; ANUIES, 2000).

b).- ANUIES (2000): Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.

En la presentación de su propuesta de Programas Institucionales de Tutoría, la ANUIES (2000) describe un contexto complejo en el inicio del nuevo siglo para la sociedad, cuya dinámica demanda el acceso urgente hacia el conocimiento; ante ello la

educación superior mexicana requiere transformarse bajo condiciones basadas en una nueva visión y un nuevo paradigma de la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país. En la propuesta orientada a propiciar la implantación de un programa institucional de tutoría se analizan las principales causas del rezago o abandono de los estudios, dado que su identificación es necesaria para la estructuración de alternativas de acción que ayuden a contrarrestarlas.

La tutoría, entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo y por el tiempo que dure su proceso formativo, se puede convertir en la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior. Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente, a abatir los índices de reprobación y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de los estudios, a mejorar la eficiencia terminal y a la vez a lograr la formación integral del estudiante.

c).- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006): Visión de la educación superior hacia 2025 (SEP, 2001).

En una de las declaraciones del PNE 2001-2006 se lee *“Las instituciones de educación superior tendrán una alta capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico, y formarán parte de redes de cooperación e intercambio académico, nacionales e internacionales, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos. Las IES estarán integradas a su entorno y serán fuente de consulta para la sociedad y sus representantes en virtud de su reconocida autoridad moral y académica”*. En este sentido, el objetivo estratégico “Educación superior de buena calidad” establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en dos de sus objetivos particulares, hace referencia a la importancia del papel tutorial para concretar la visión de la educación superior hacia el 2025:

Objetivo particular 1: Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional. Línea de Acción B: Promover que los proyectos que conformen el programa integral de fortalecimiento institucional consideren, entre otros aspectos, la atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría.

Objetivo particular 2: Fomentar que las instituciones de educación superior apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje. Línea de Acción A: Promover en las IES el desarrollo y la operación de proyectos que tengan por objeto incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender a lo largo de la vida y consideren, entre otros aspectos, la tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

d).- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI, 2002).

Se mencionó en el inciso anterior que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece como uno de sus objetivos estratégicos “Educación superior de buena calidad”; asimismo, también plantea como un objetivo particular, entre otros: “Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional”. En consecuencia se plantea como una primera línea de acción para alcanzar este objetivo, fomentar que las instituciones públicas de educación superior formulen programas integrales de fortalecimiento institucional. Es por ello que a partir del año 2001, el gobierno federal ha impulsado en las universidades públicas la formulación de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el que se establezca como objetivos la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecen las instituciones, bajo el marco de la SEP, además del aseguramiento de la calidad de los programas educativos que hayan sido acreditados por organismos especializados o agrupados en el nivel 1 por los CIEES o los procesos de gestión que hayan sido certificados por Normas ISO-9000. En este contexto, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional constituye una estrategia que integra a la vez distintos

programas y por medio del cual se han apoyado diversos proyectos relativos a distintas áreas del quehacer institucional. Entre ellas se puede mencionar el área de “Práctica educativa: mejoramiento de las prácticas educativas; consolidación y ampliación de innovaciones educativas para el fortalecimiento del proceso educativo; desarrollo y fortalecimiento de la tutoría universitaria” (PIFI, 2002).

El mecanismo que se utiliza para promover la adopción de las nuevas políticas en las IES es la de otorgar mayores apoyos financieros a aquellas que se incorporen al proceso de cambios sugeridos y se sometan voluntariamente a evaluación por parte de organismos autorizados, bajo algunas modalidades como por ejemplo la evaluación de pares. Es el caso específico del COMEAA (Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica) que en su presentación manifiesta que en el contexto de las políticas nacionales y dentro del marco actual de la globalización, se desarrollan procesos de rendición de cuentas en todos los campos de la actividad humana y, consecuentemente, en el sector educativo se ha establecido la acreditación de programas académicos como una forma de garantizar a la sociedad el uso adecuado de los recursos y al mismo tiempo, de promover la excelencia académica. Como ejemplo relacionado con la temática de tutorías se citan dos indicadores de COMEAA (2006) que establecen de manera específica: a) “el programa académico debe contar al menos con los siguientes servicios claramente instituidos: orientación y tutoría, asesoría académica y bolsa de trabajo”, b) “en cada generación la deserción durante los dos primeros semestres no deberá ser mayor al 30%” (COMEAA-AMEAS¹).

De lo anteriormente expuesto se desprende, en resumen, que la tutoría se ha visualizado como una estrategia específica de apoyo para resolver los graves problemas educativos como son la alta deserción o abandono escolar, los altos índices de reprobación y los bajos índices de eficiencia terminal. Esta problemática se acentúa ante fenómenos sociales como el proceso de globalización, el crecimiento de la productividad y la competencia, lo que obliga a desarrollar capacidades individuales y colectivas que permitan a las personas y las comunidades insertarse positivamente en

¹ Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, A. C., en 2006 desempeñó el papel de entidad par en el proceso de preparación para la acreditación al programa de Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola, de la Universidad Autónoma Chapingo, dicho programa se autoevaluó con base en los indicadores establecidos para el caso por el COMEAA.

los procesos de cambio. Los cambios en el campo del conocimiento obligan a reflexionar respecto a la pertinencia de los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al aprendizaje y al aprovechamiento del mismo por la sociedad.

En esta perspectiva, y en concordancia con los lineamientos propuestos por organismos internacionales (FAO, UNESCO, OCDE, entre otros), la educación nacional se enfrenta a grandes retos como son: la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, el financiamiento, y la integración y funcionamiento del sistema educativo (Aboytes, 2012; BID, 2012; Ardavín, 2010; SEP, 2001; ANUIES, 2000). Ante esto, existe un amplio consenso acerca de que la tutoría en las instituciones educativas representa una alternativa viable, a reserva de realizar las adecuaciones pertinentes en las estructuras y modelos educativos, para que se convierta en un instrumento eficaz para atender y coadyuvar en solucionar la problemática en el sistema educativo mexicano, de tal manera que redunde en un aporte significativo para el progreso social (Narro y Arredondo, 2013).

De acuerdo al contexto planteado anteriormente, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) también resulta impactada por la inercia de los cambios nacionales y mundiales, lo que pone en riesgo la permanencia de su proyecto universitario y su modelo educativo. La UACH es de las pocas instituciones educativas del país que preferentemente brinda la oportunidad de realizar estudios de preparatoria y de nivel superior a alumnos pertenecientes a estratos sociales de baja capacidad económica (familias pobres), para lo cual les proporciona servicios de internado, comedor, becas económicas y en general servicios académicos gratuitos, de acuerdo a criterios de selección de tipo académico, socioeconómico y origen étnico, entre otros. Sin embargo, bajo el esquema del modelo neoliberal, la aplicación de las políticas educativas le han quitado a la educación su carácter de bien social; es en este sentido que dadas las características del modelo educativo de la UACH, resulta incompatible con los postulados del modelo neoliberal (libre mercado). Ante ello, la UACH debe hacer uso de las mejores estrategias para adaptarse de manera exitosa a la nueva realidad y asegurar su permanencia en beneficio de la sociedad. Es por lo anterior que el estudio que nos ocupa reviste gran relevancia, ya que se pretende generar información que

pueda ser útil para orientar el diseño de un modelo de tutoría académica de tal manera que redunde en la mejora de la calidad académica de la UACH.

El objetivo general de este estudio es generar información básica que sirva de referencia para el diseño de un modelo de tutoría académica apropiado a las condiciones de la UACH. Asimismo, se plantean como objetivos particulares, en primer lugar, analizar la información aportada por alumnos, profesores e informantes clave con el fin de identificar elementos que sirvan de base para el diseño de un modelo tutorial para la Institución y, en segundo lugar, aportar información básica para el diseño de un modelo de tutoría académica acorde a las condiciones de la UACH.

En esta investigación se plantea como hipótesis central que: las respuestas y opiniones de los participantes en el estudio aportan información sobre aspectos de tutoría académica con la cual se pueden sentar las bases para planear un posible modelo de tutoría académica, apropiado a las condiciones del modelo educativo de la UACH.

El desarrollo del estudio se estructura en cinco capítulos, sin considerar en estos el apartado de Introducción, Conclusiones, Bibliografía y Anexo. A continuación se hace una breve introducción a los contenidos de cada capítulo.

En el primer capítulo se hace referencia a diversos documentos que aportan fundamentos o bases teóricas para la mejor comprensión de los conceptos y características de la tutoría y su quehacer, así como los lineamientos que se puede tomar como guía para su implementación en las IES.

En el capítulo segundo se hace referencia al conocimiento generado en torno a las actividades de tutoría a nivel institucional, a nivel de tutores y a nivel de tutorados, y que se ha difundido a través de congresos, encuentros, foros y otros eventos, construyendo con ello un acervo que va consolidando el camino de la tutoría.

Respecto al capítulo tercero, que contiene algunas bases teóricas y metodológicas de la investigación, en él se describen las características generales de los componentes involucrados en la investigación e información que sirve de referencia para el desarrollo de la investigación.

El capítulo cuarto contiene información que describe diferentes circunstancias en las cuales se detecta la necesidad de atención a los alumnos en el contexto de la tutoría. En este sentido, se justifica ampliamente el obtener y generar información que guíe las acciones adecuadas y de manera concreta de tutoría para obtener una mayor eficiencia

Por lo que respecta al capítulo quinto, análisis y discusión de resultados, en este se presenta la información aportada por los participantes en el estudio, así como el análisis respectivo y su sistematización, destacando los detalles más sobresalientes; la información se ordena y analiza iniciando con los resultados obtenidos de los alumnos, continuando con los resultados de profesores, con los resultados de autoridades académicas y por último los resultados de los informantes claves.

En el apartado de conclusiones, se señalan los hallazgos más relevantes y considerados de mayor importancia para los objetivos que persigue el estudio. Asimismo, se hacen algunas observaciones en cuanto al desarrollo del estudio y se sugieren acciones concretas motivadas por aportes puntuales de los participantes.

Por último, es pertinente también mencionar que en el Anexo, además de la información general y concentrados de datos relacionados propiamente con el análisis y discusión de resultados, se incluyen también la transcripción de un documento aportado por un profesor, así como un anecdotario de los alumnos donde se recuperan algunas aportaciones específicas que caracterizan el sentir y percepción de los alumnos de 4º y 7º año que participaron en este estudio.

I.- REFERENTES TEÓRICOS DE LA TUTORÍA

1.1.- Bases para la fundamentación teórica de la tutoría

Es indiscutible el hecho de que la sociedad humana, a lo largo de su evolución, ha utilizado diversos recursos para conservar y mejorar elementos que le permitan vivir en el presente sobre una visión de futuro de vida deseable. Dichos elementos son referentes o patrones de vida individual y social que se inculcan a las personas desde el mismo inicio de su vida hasta que llegan a una edad adulta en que se asumen como independientes o responsables para hacerse cargo de su propia vida. Esta labor tan importante, al menos en el inicio de la vida de los niños y principalmente en épocas anteriores al siglo XX, se delegaba de manera directa o mediando el Calpulli (referido en una acepción muy general a centros equivalentes a escuelas de oficios), a los hombres y mujeres más viejos de las comunidades, considerados como los que por sus experiencias vividas y aprendidas eran los que sabían cuáles deberían ser las formas y disciplinas en general que los niños y jóvenes debieron aprender para convertirse en ciudadanos de bien. Otras formas de educación se llevaban a cabo en el Tepochcalli, para quienes querían ser guerreros, o en el Calmecac para quienes preferían dedicarse a las ciencias (Clavijero, 2011; Díaz, 1992; López, 1985a; León-Portilla, 1961).

Con la evolución de la humanidad hacia formas de vida más complejas (mayor número de habitantes, mayores y diversas necesidades, mayor nivel de interacciones sociales, por ejemplo) fue necesario mejorar y crear nuevas formas de educación, siendo una de ellas, de gran impacto social, la de formar personas a las cuales se les asignaba de manera específica la tarea de educar a niños y jóvenes para que éstos se integraran adecuadamente a actividades en beneficio de la sociedad. A grandes rasgos este es el camino que ha seguido la práctica educativa, desde la educación básica en la familia, pasando por la formación del discípulo, continuando con la formación profesional, hasta concluir en el presente en que el objetivo de educar es para participar activa y conscientemente en la sociedad y así lograr una mejor calidad de vida de las personas y de las comunidades. Información muy ilustrativa y apasionante de cómo eran los sistemas de educación de la cultura Nahuatl puede leerse en una obra de Alfredo

López Austin titulada “La educación de los antiguos Nahuas”, presentada en dos libros (López, 1985a; López, 1985b).

Retomando la temática tutorial, la construcción de los significados y funciones actuales de la tutoría en el sistema educativo mexicano ha tenido como base diversos planteamientos de dimensiones mundiales. Narro y Arredondo (2013), relacionan los antecedentes de la tutoría con el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) formulado en 1986 de manera conjunta entre la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP); a partir de dicho programa se establecieron varios proyectos que tenían relación con las labores de tutoría en el campo de la docencia como los siguientes: 1) estudios sobre los procedimientos de admisión y acreditación de la educación superior; 2) eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil; 3) coordinación y mejoramiento del posgrado; 4) opciones de innovación en la docencia y 5) evaluación de los sistemas de educación abierta. Los mismos autores mencionan que con la implantación del Padrón de Programas de Excelencia por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), al inicio de los años noventa, el sistema tutorial en los estudios de posgrado cobró una mayor relevancia en el ámbito nacional; a partir de entonces, el CONACyT empezó a condicionar el otorgamiento de apoyos económicos a las instituciones y las becas a los estudiantes al reconocimiento de los programas en ese Padrón condicionado a el cumplimiento de una serie de requisitos e indicadores, entre ellos una alta eficiencia terminal y la existencia de un sistema tutorial de calidad; el fundamento de este mecanismo ha seguido vigente hasta la fecha como un planteamiento conjunto del CONACyT y la SEP.

Por considerar que la información es relevante para algunos análisis de carácter ontológico sobre la función tutorial y, por supuesto, para los aportes de la presente investigación, se señalan a continuación algunos documentos que abordan planteamientos innovadores en materia educativa, mismos que en alguna forma son incorporados en los programas y planes tutoriales de las IES.

a).- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Este documento, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948, en el Palaix de Chaillot en París, Francia, es simbólico ya que por

primera vez en la historia de las relaciones humanas, la comunidad internacional consensó un documento al que se le concedió un valor universal (ONU, 1948). Dentro de sus treinta artículos que componen dicha declaración, el Artículo 26 declara en tres numerales:

- 1) *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2) *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
- 3) *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

Estos principios se convirtieron en los ejes rectores para implementar reformas y diseñar programas y planes de estudio en los sistemas educativos de todos los países afiliados a la ONU, como era y sigue siendo México. A estas alturas de la historia y con los grandes avances científicos y del pensamiento humano, dichos principios resultan rebasados en su concepción general, sin embargo sus fundamentos aún conservan gran originalidad y en su mayoría sólo han sido profundizados en sus alcances con aportaciones de la psicología, de la filosofía, de la biología y de la sociología (Piaget, 1972²). En el documento de la ANUIES (2000) “Programas Institucionales de Tutoría, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior”, en el Capítulo 2 “La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior”, se pueden identificar fundamentos relacionados con las premisas establecidas en el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; como ejemplos de ello se citan dos enunciados:

² En nuestro trabajo, no es la principal intención el análisis específico del contenido de dicho Artículo 26, sin embargo para ampliar la información el lector puede consultar la obra de Jean Piaget “A dónde va la educación”, donde problematiza las concepciones y los alcances sobre esta temática.

- ✓ *Considerando el sustento teórico que subyace al fenómeno del bajo desempeño académico, es necesario determinar la influencia que ejercen aquellas variables, sobre el desempeño académico y la salud mental de los individuos.*
- ✓ *Entre los factores a los cuales se atribuye esta situación (baja eficiencia), se incluyen la rigidez y especialización excesiva de los planes de estudio; el empleo de métodos de enseñanza obsoletos, con una escasa vinculación entre la teoría y la práctica; la inexistencia de programas integrales de apoyo a los alumnos; el rol inadecuado del profesor frente a las necesidades actuales del aprendizaje; una evaluación centrada exclusivamente en el alumno y no en los procesos, y una inadecuada orientación vocacional.*

b).- La educación encierra un tesoro.

En 1993 se creó la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (presidida por Jacques Delors) y como resultados de sus reuniones de trabajo, fue presentado un informe en 1996 ante la UNESCO titulado “La educación encierra un tesoro”. En este documento se proponen líneas de acción en materia educativa que son prácticamente las que han adoptado todos los países adherentes a la UNESCO, tomándolas como base para formular políticas y planes educativos en las Instituciones Educativas en general y en las Instituciones de Educación Superior; entre algunos de los planteamientos o líneas fácilmente reconocibles en las políticas educativas mexicanas actuales se pueden citar: implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad, lo local y lo mundial, la educación y la lucha contra las exclusiones, demanda de una educación con fines económicos, los cuatro pilares de la educación (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser), de la educación básica a la universidad, combatir el fracaso escolar, la calidad del personal docente, evaluación y debate público. Es así como en la nueva visión del papel de la educación se magnifica la calidad de la interacción entre el docente y el educando donde se propone, entre otras acciones, “Privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (Delors, 1996).

c).- Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO en París, durante el 5 al 9 de octubre de 1998 se aprobó un documento titulado “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”. En la proclama de “Forjar una Nueva Visión de la Educación Superior”, Artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, plantea en el inciso a): “En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad” (UNESCO, 1998).

En el contenido de esta nueva visión de la educación superior se pone énfasis en la implementación de cambios profundos en los sistemas educativos a fin de poner en práctica métodos y estrategias innovadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de tal suerte que impacten en la formación integral del alumno desde su concepción como persona o ser humano; el nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, ya no en la enseñanza donde el papel central estaba (y aún persiste en gran medida) representado en la figura de autoridad máxima del profesor o docente. En este sentido, la tutoría se sugiere como una estrategia inmediata para acceder a la capacitación y formación en las demandas del nuevo perfil del profesorado.

1.1.1.- La tutoría y las teorías del aprendizaje

En principio existen diversas interpretaciones y definiciones sobre lo que se entiende por teoría, pero dado el enfoque del presente trabajo y para dar un contexto básico sobre el fundamento del concepto “teorías del aprendizaje”, se cita la definición de Tamayo y Tamayo (2011): Teoría: explicación sistemática (o planteamiento afirmativo) de determinados aspectos de la realidad; sistema de un saber generalizado. En este sentido, las teorías del aprendizaje son las formas argumentativas que utilizan los teóricos para explicar y predecir el cómo las personas aprenden. Respecto al concepto

de “Aprendizaje”, Alonso *et al.* (1994, retomando el planteamiento de Díaz Bordenave, 1986), menciona que “Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse sólo al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”. Después de este breve marco conceptual, a continuación se describen también de manera sintética los fundamentos de lo que se considera son las principales teorías del aprendizaje.

Como planteamiento básico, se dice que las teorías del conocimiento son constructos que tratan de explicar cómo surgen los conceptos y el conocimiento, y cuál es la relación entre experiencia y organización de la mente. Al respecto, dos corrientes epistemológicas se disputan el mérito de dicha explicación: el Empirismo y el Racionalismo. Los fundamentos en que se sustenta cada uno son los siguientes (Bower y Hilgard, 2007):

Empirismo (John Locke: 1632- 1704; David Hume: 1711-1776): parte de la premisa de que la experiencia es la única fuente del conocimiento. En esta visión, juega un papel preponderante la experiencia sensorial; sin embargo coexiste un cierto grado de inferencia de conocimiento derivado de reflexiones intelectuales precisamente de las relaciones entre dichas experiencias.

Racionalismo (René Descartes: 1596-1650; Baruch Spinoza: 1632-1677; Gotterfried Leibniz: 1646-1716): en su fundamento esencial se asume que la razón es la principal fuente de conocimiento; antes que entrar en juego los datos de los sentidos, la autoridad, la revelación o la intuición, la razón es el único fundamento válido del conocimiento, la creencia y la acción.

A partir de los enfoques anteriores se han desarrollados varios constructos teóricos que conforman un corpus de información en relación a cada una de las corrientes mencionadas, algunos las llaman familias epistemológicas. Una clasificación generalizada de las teorías del aprendizaje, agrupándolas en familias epistemológicas según Facundo (2011) y Bower y Hilgard (2007), es la siguiente:

A.- Teorías Asociacionistas E-R (Empirismo)

La mayor parte de las teorías asociacionistas Estímulo-Respuesta (E-R) se han desarrollado basándose en las experiencias realizadas por el psicólogo ruso Iván Pavlov sobre la formación del reflejo condicionado. Un aspecto distintivo de estas teorías es que en el proceso de la adquisición del conocimiento no se sabe qué sucede con el pensamiento o memoria de la persona.

a).- Teoría conexionista: se reconoce como máximo representante a Edward L. Thorndike (1874-1949). Esta teoría se fundamenta en la obtención de las conexiones deseadas mediante el mecanismo estímulo-respuesta (E-R). La forma más característica de aprendizaje en este caso es por ensayo y error, lo cual implica selección y conexión. Es muy importante la aportación de los descubrimientos de Thorndike al campo de la educación, por ejemplo el uso de los recursos didácticos sensoriales y de muestras naturales o imágenes que el profesor utiliza en su clase; también forman parte de esas estrategias los premios como estímulos en el rendimiento escolar.

b).- Teoría del condicionamiento sin reforzamiento: sus exponentes clásicos son John B. Watson (1878-1958) y Edwin Guthrie (1886-1959). Basándose en el modelo experimental de Iván Pavlov (1849-1936), Watson llegó a la conclusión de que la mayor parte de nuestras conductas aprendidas son motivadas por reflejos condicionados, es decir respuestas aprendidas por condicionamiento clásico. En relación al aprendizaje de los conocimientos, Watson dice que éstos se aprenden en el proceso de dar la secuencia adecuada de palabras en respuesta a una pregunta u otro estímulo condicionado. De esta manera, mediante la repetición de una serie de reflejos se aprenden nuevas respuestas y nuevos hábitos complejos.

c).- Teoría del condicionamiento con reforzamiento: conocida también como Teoría del Refuerzo. Sus principales exponentes son Clarck Hull (1884-1952), K. W. Spence (1907-1967) y B. F. Skinner (1904-1990). Esta teoría asocia los cambios sucesivos y sistemáticos del ambiente en el que se halla un organismo a la probabilidad de emitir las respuestas deseadas. En términos generales, para esta teoría, aprendizaje es igual a condicionamiento; si queremos que una persona aprenda un nuevo comportamiento

habrá que condicionarle ese aprendizaje. Aplicando este principio a la educación, se esperaría que los estudiantes aprendieran más cuando sean gratificados.

B.- Las teorías cognoscitivas o representativas (Racionalismo)

Ponen énfasis en la promoción de procesos mentales. Estas se basan en que el aprendizaje es un proceso por medio del cual se descubren y se comprenden las relaciones entre los fenómenos. El aprendizaje es el resultado del cambio en el modo como uno percibe significativamente su ambiente; en este caso la memoria juega un papel preponderante; así se habla de aprendizajes significativos, donde el resultado último es la metacognición.

a) Teoría de la Gestalt: tiene como representantes más conocidos a M. Wertheimer (1880-1943), K. Koffka (1886-1941) y W. Kohler (1887-1967). La teoría gestáltica formula el principio de que "el todo es algo más que la simple suma de sus partes". Para los gestaltistas, la experiencia y la percepción son más determinantes que las respuestas específicas a cada estímulo. Se asume que una determinada persona selecciona y organiza los estímulos de acuerdo con sus propias experiencias y responde a ellos en relación con un contexto holístico y de acuerdo a sus elementos más significativos; es decir, concibe al todo más allá de lo que podría significar la suma de sus componentes.

b) Teoría del campo cognoscitivo: algunos de sus máximos representantes son K. Lewin (1890-1947), E. Ch. Tolman (1886-1959), G. Allport (1897-1967), J. Bruner (1915), H. Cantril (1906-1969). Para algunos esta no es propiamente una teoría del aprendizaje y más bien la consideran como una teoría de la motivación y de la personalidad, además de ubicarla como una variante de la teoría Gestalt. Establece que las personas tienen un Espacio Vital, que no es equivalente al espacio físico, configurado por el ambiente que percibe la persona y el efecto que causa a su conducta. Esta percepción de espacio vital es lo que determina la conducta de una persona.

C.- El constructivismo

En esta corriente de pensamiento se integran un conjunto de teorías psicológicas y pedagógicas. Sus principales exponentes son Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vygotsky

(1896-1934) Estas teorías reconocen que el objetivo principal del proceso educativo es el Desarrollo Humano. Para la concepción constructivista el aprendizaje es una representación de contenidos de conocimientos, que se integran a otros ya establecidos en la mente del sujeto y construyen otros nuevos, mediante la modificación, enriquecimiento o diversificación, dentro de esquemas que elaboran un sentido y significado a lo aprendido; el aprendizaje se construye por el individuo en función de los significados que asigne a las experiencias. Las condiciones para que ocurra el aprendizaje tiene que ver con tres aspectos: la disposición o capacidad para realizar ciertas tareas, la actividad instrumental (recursos utilizados en el acto de aprendizaje), y los conocimientos previos.

a).- Las teorías genéticas

Este enfoque fue desarrollado por la Escuela de Ginebra. Su principal representante fue Jean Piaget (1896-1980). El interés de la Psicología Genética de Piaget ya no es el qué del conocimiento sino el cómo y el cuál es el origen del conocimiento. El aprendizaje se considera como un proceso psicológico condicionado por los cambios producidos por el desarrollo. El aprendizaje implica una reestructuración de estructuras mentales relacionadas con determinadas fases de desarrollo de la persona.

b). El enfoque histórico-cultural

El enfoque histórico-cultural fue formulado por el psicólogo soviético Lev Vigotsky (1896-1934). En la conducta humana, la experiencia heredada de los humanos no es sólo fisiológica, como en el mundo de los animales, sino que también se agrega la experiencia cultural e histórica acumulada por la especie, la cual es adquirida progresivamente a lo largo de la vida individual. De acuerdo con Vigotsky, el aprendizaje es un proceso social que ocurre en el individuo como una forma de integrarse a su entorno físico y cultural; en este sentido, el aprendizaje no es sólo un proceso social, es también una actividad que orienta las acciones cognitivas y delimita el desarrollo psicológico. Vygotsky enmarca el proceso de aprendizaje en dos tipos de funciones mentales: 1) las inferiores, son las funciones naturales con las que nacemos y están determinadas genéticamente; las capacidades de aprendizaje se limitan a lo que podamos hacer; 2) en el otro caso, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la experiencia social, que implica diferentes niveles de

interacción social y en consecuencia nos lleva a desarrollar pensamientos más complejos (Plaul, 2012).

D.- La neurociencia cognoscitiva

En una aproximación a otra disciplina, que también intenta explicar cómo se obtiene el conocimiento, el documento de la OCDE (2009) titulado “Sobre el proceso de aprendizaje”, se refiere a las neurociencias y la psicología señalando que son dos disciplinas relacionadas con el estudio de los procesos cognitivos (de enseñanza y aprendizaje), que tradicionalmente se han desarrollado en forma separada debido a divergencias en sus concepciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, el desarrollo innovador de nuevas tecnologías de neuroimagen ha producido el surgimiento de una nueva disciplina científica: la neurociencia cognoscitiva.

En la actualidad, esta ciencia proporciona las herramientas para realizar análisis minuciosos de los procesos cognoscitivos del aprendizaje. Un elemento de estos procesos cognitivos es la competencia emocional que influye en la capacidad de estar consciente de uno mismo, tener autocontrol y compasión, la capacidad de resolver conflictos y de cooperar con otros. En ciertos análisis se dice que la gente que logra cosas excepcionales tiene relación con haber experimentado en la niñez temprana interacción abundante con “adultos cálidos y exigentes”, un plan de estudios exploratorio de aprendizaje que deja al aprendiz mucho espacio para el experimento y la iniciativa, y acceso limitado a los grupos de pares que tendrían un impacto negativo en términos de aprendizaje (Rojas, 2012; García *et al.*, 2010; OCDE, 2000 y 2002; citado por OCDE, 2009).

Teniendo como base estas generalizaciones, se puede asociar su importancia que representan para la función tutorial, el hecho de que esta sea un instrumento por medio del cual los profesores tutores, o incluso quienes no lo sean, se asomen a los antecedentes teóricos y metodológicos que subyacen a su modelo o enfoque de enseñanza y de investigación, o al modelo educativo de la institución, lo que seguramente los llevaría a reflexionar sobre la naturaleza de su quehacer docente y seguramente los motivaría a realizar cambios en beneficio de los procesos de

enseñanza y aprendizaje que se traduciría en el mejoramiento de la calidad de la educación y los profesionistas.

La experiencia de los profesores en el desarrollo de la práctica educativa (interacción profesor-alumno) da cuenta de la incorporación, sistematizada o no, de diferentes aspectos de cada una de las teorías del aprendizaje; el ejercicio docente es un verdadero mosaico de teorías del aprendizaje aplicadas. Sin embargo, la transferencia de los principios de las teorías de aprendizaje, en un sentido operacional en sus formas pedagógicas o didácticas, a la praxis educativa no es un asunto fácil ni de carácter lineal (Romo, 2011; SEMS, 2011; García, 2009; Aebli, 2001). Al respecto, Castorina (1994), presentó un análisis acerca de “algunos problemas epistemológicos que surgen a propósito de la implantación de las teorías del aprendizaje en la práctica educativa”, donde resalta la complejidad que implica concretar los principios de las teorías del aprendizaje en los proceso de enseñanza-aprendizaje. Habrá que llevar a cabo verdaderos procesos de análisis profundos, de capacitación y de reformas educativas (o quizás una revolución educativa, que podría significar mayor profundidad que una reforma) para alcanzar los beneficios de una educación científica y humanista, que realmente cumpla con su objetivo social.

1.1.2.- La Tutoría y los Estilos de Aprendizaje

La atención hacia el estudio de los Estilos de Aprendizaje se reporta a partir de los años 70s del siglo pasado. En el contexto pedagógico, el estilo de aprendizaje se refiere a la forma en que el estudiante puede apropiarse del conocimiento y ello nos aporta información importante para el diseño, ejecución y control de los planes y programas educativos. La identificación de los estilos de aprendizaje en el alumnado resulta en un gran apoyo para los profesores a fin de que se anticipen diseñando métodos y estrategias didácticas para mejorar la asimilación de los aprendizajes (García, *et al.*, 2012; OCDE, 2009; Alonso, *et al.*, 1994). De otra manera, los estilos de aprendizaje se pueden concebir como las formas de procesar la información, relacionadas con la percepción, pensamiento, memoria y la solución de problemas. Para Alonso *et al.* (1994), tomando la definición de Keefe (1988), los estilos de aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y

responden a sus ambientes de aprendizaje.” Existen varias clasificaciones de los estilos de aprendizaje, pero la de uso más común es la de Honey y Mumford (1986; citado por Alonso, *et al.*, 1994):

- a) Activos: Busca experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Características: Animador, Improvisador, Arriesgado y Espontáneo
- b) Reflexivos: Antepone la reflexión a la acción observa con detenimiento las distintas experiencias. Características: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico y Exhaustivo.
- c) Teóricos: Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. Características: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado
- d) Pragmáticos: Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Características: Experimentador, Práctico, Directo y Eficaz.

Por otra parte, desde un punto de vista práctico y de la mayor relevancia para las actividades tutoriales, Alonso, *et al.*, (1994), retoma de Honey y Mumford (1986) los siguientes ejemplos aplicados a cada estilo de aprendizaje a partir de la pregunta ¿Cómo aprenderán mejor cada uno de estos estilos?

- a) Activos: compitiendo en equipo, resolviendo problemas, representando roles, con actividades diversas.
- b) Reflexivos: investigando detenidamente, escuchando, observando a un grupo mientras trabaja, intercambiando opiniones.
- c) Teóricos: participando en temas abiertos, en situaciones complejas, en sesiones de preguntas y respuesta, en sesiones estructuradas.
- d) Pragmáticos: imitando modelos, elaborando planes de acción, con indicaciones prácticas y aplicando técnicas.

A partir de esta breve exposición sobre los estilos de aprendizaje podemos relacionar la importancia que revisten para el diseño de planes y programas de orientación y tutoría para los estudiantes, que dada su diversidad socioeconómica, psicológica, cultural y biológica requieren una atención personalizada siendo consecuentes con las nuevas exigencias que imponen los modelos de educación centrado en el estudiante y el

currículum de Educación Basada en Competencias (EBC), donde deben confluir estrategias de tipo afectivo y de tipo cognitivo; un diagnóstico inicial, que dará información básica para planear las acciones a emprender hacia los alumnos, incluye por ejemplo la indagación de la conducta, las fortalezas y debilidades académicas y las expectativas en función de sus aptitudes, entre otros aspectos. Rojas (2012) expone de manera concreta en su documento “Interculturalidad y pedagogía diferenciada” la necesidad de atención personalizada de los estudiantes al referir que “la educación intercultural necesita de su correlato en la dimensión pedagógica”,, “sería insuficiente que sólo se reformara la organización y la gestión escolar, desconociendo lo que ocurre al interior de las aulas y en los espacios educativos colectivos de la institución, por lo que esta práctica educativa debe estar basada en la pedagogía diferenciada.”

1.1.3.- La Tutoría y la Educación Basada en Competencias

En primer término, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2011), dice que las Competencias “Son procesos complejos de desempeño integral (habilidades, conocimientos y actitudes) que utiliza el tutor en la acción tutorial y en cualquier contexto, es decir implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético.” Esta aproximación a la idea del modelo de EBC, nos aporta elementos de reflexión acerca de la complejidad que implica llevar a la práctica educativa la EBC considerando los fundamentos pedagógicos y didácticos respectivos.

El modelo de EBC, en proceso de consolidación en México, tiene sus antecedentes más inmediatos en la Declaración de la Sorbona de 1998 y en la Declaración de Bolonia de 1999, suscrita por los ministros europeos de educación, lo cual sirvió de base para el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior llamado “Tuning Europeo” (Tuning-América Latina, 2007). En este mismo sentido, la adopción del modelo EBC en Latinoamérica, y por consiguiente en México, consecuente con el proceso de globalización, tiene su antecedente inmediato en el proyecto Tuning – América Latina, el cual surge a la vez como una extensión del alcance del proyecto Tuning Europeo.

La definición que se da de Tuning en el Informe Final de la Fase 2 del proyecto europeo, dice que: *«En inglés, “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias.»* De acuerdo con dicha definición se derivó una analogía donde tuning significa la generación de un espacio que permite “«acordar», «templar», «afinar» las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea”. La adopción del proyecto tuning en el sistema educativo mexicano, y en cualquier otro, requiere del análisis incluyente, amplio y profundo de la sociedad, de la comunidad académica y de las autoridades responsables del diseño de las políticas educativas para redefinir la pertinencia de la función académica y del perfil de formación profesional en un contexto socioeconómico globalizado (Tuning-América Latina, 2007). El proyecto Tuning – América Latina se basa en cuatro líneas de trabajo:

- ✓ competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)
- ✓ enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
- ✓ créditos académicos
- ✓ calidad de los programas

La incorporación de docentes y estudiantes al modelo de EBC, propuesto en el proyecto Tuning-América Latina, ha implicado grandes esfuerzos tanto a nivel de bachillerato y sus equivalentes como a nivel de educación superior ya que contempla por una parte el modelo educativos centrado en el aprendizaje del estudiante y por otra el modelo EBC. De ahí que la pertinencia de la tutoría en el modelo de EBC sea ampliamente reconocida toda vez que (como señalan Araceli López Ortega y Pedro Emiliano Farfán Flores)³, *“una competencia en la educación es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión”*, y por lo tanto los docentes deben tomar en cuenta esta condición para mejorar su quehacer

³ El documento que contiene la información al respecto se titula “El Enfoque por Competencias en la Educación”, elaborado por Araceli López Ortega y Pedro Emiliano Farfán Flores, de la Universidad de Guadalajara. En: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf>. Consultado el 20 de julio de 2013.

académico. Es así como desde la visión de un modelo de EBC y centrado en el aprendizaje del estudiante, el docente debe asumir un rol de acompañante en un determinado proceso de enseñanza aprendizaje, creando un ambiente propicio para el desarrollo individual de los alumnos con tolerancia hacia el reconocimiento del error, del alumno y del propio profesor, entre otros aspectos, de tal manera que todas estas experiencias sean utilizadas como fuentes o herramienta de aprendizaje (Domínguez, 2012; Fernández, 2012; SEMS, 2011; Cano, 2009; Knight, 2006; Naebli, 2001).

1.2.- El sustento legal de la Tutoría en la UACH

La función tutorial en la UACH, en términos de un programa específico, tiene como antecedente la puesta en marcha de un proyecto de la ANUIES y la Fundación Ford para el apoyo a estudiantes indígenas. A partir del año 2001, inició el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), bajo la coordinación de la ANUIES y con el apoyo económico otorgado por la Fundación Ford (ANUIES, 2009⁴). Para su desarrollo en los años 2001 y 2002 se convocó a varias instituciones, entre ellas la UACH, para que presentaran proyectos que justificaran la necesidad de ser objeto de dicho programa y es así como la UACH resultó beneficiada e inició actividades de tutoría hacia estudiantes indígenas y posteriormente se amplió el programa de atención a toda la población de alumnos. Sin embargo, de manera propiamente institucional es considerado dentro de los planes de desarrollo a partir de 2006 y poco a poco se ha ido consolidando y siendo objeto de reconocimiento como una herramienta que puede utilizarse para ayudar a resolver los problemas de deserción, rezago, baja eficiencia terminal y de índole conductual de los alumnos. En los siguientes documentos oficiales se señala específicamente la ubicación donde se menciona el aspecto tutorial.

1.2.1.- Proyecto del Programa Institucional de Tutorías de la UACH

En el marco de la visión de un sistema de “Flexibilidad Curricular y Créditos Académicos en los Programas Educativos”, la Dirección General Académica (DGA) de la UACH promovió la elaboración de un “Proyecto del Programa Institucional de Tutorías”, (PPIT), presentado en junio de 2008 al Consejo Universitario para su posible

⁴ Al respecto se puede acceder a diversos estudios e información en la página del programa: <http://paeiies.anui.es.mx/public/>. Consultado el 21 de noviembre de 2013.

aprobación. En su objetivo general plantea integrar la función docente en la UACH así como aplicar un enfoque integral en la formación de los alumnos (PPIT, 2008)

1.2.2.- Reglamento del Programa Institucional de Tutorías

El Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (RPIT) de la UACH fue aprobado por el H Consejo Universitario en su sesión ordinaria No. 873, del 17 de mayo de 2010, con base en el acuerdo 873-2 (RPIT, 2010). En el Capítulo I, disposiciones generales, Artículo 1 establece que “La tutoría es una actividad académica integrada en el modelo educativo de la Universidad e instrumentada en los programas educativos a desarrollar bajo el sistema de créditos, flexibilidad curricular y como estrategia para fortalecer la calidad de la educación agrícola superior.” En su estructura se incorporan los siguientes aspectos:

Base conceptual para referir a las principales figuras tutoriales de

Objetivos de la tutoría

Implementación y funciones del Comité Promotor del PIT

Perfiles, derechos y obligaciones de los profesores tutores y de los tutorados

Organización de la función tutorial en las Unidades Académicas

Servicios de apoyo a la Tutoría

Aspectos transitorios

1.2.3.- Proyecto del Plan Institucional de Desarrollo 2006-2016: avances, posibilidades y rutas por transitar (PID 2006-2016).

En el eje estratégico 5, línea de desarrollo 2, el programa 18 “Desarrollo de un modelo didáctico centrado en la promoción del rol activo del estudiante”, establece como estrategia 4: Fortalecimiento del enfoque tutorial.

1.2.4.- Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 (PDI, 2009⁵)

En el eje estratégico 3, línea de desarrollo 2, el programa 12 “Impulso al desarrollo integral de los estudiantes”, establece como estrategia 3: Redefinir el programa de

⁵ El Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 es un documento consensado por diversos profesores e instancias de la UACH, que contiene un plataforma programática de acciones visualizadas en el contexto de la nueva realidad socioeconómica. Es por ello que en el desarrollo del presente estudio se toma como referente y por lo tanto se hacen reiteradas alusiones a determinados contenidos específicos.

tutorías para que dé seguimiento al desempeño de los estudiantes, considerando la dimensión humanista.

En el eje estratégico 5, línea de desarrollo 2, el programa 18 “Desarrollo de un modelo didáctico centrado en la promoción del papel activo del estudiante”, establece como estrategia 4: Redefinir e institucionalizar el programa de tutorías.

1.2.5.- Reglamento General de Posgrado

En el Título Tercero, De los Derechos y Obligaciones de los Estudiantes, Capítulo Único, el Artículo 73 establece que es obligación del estudiante contar con un comité asesor, integrado durante la primera sesión académica, en los términos de la Fracción V del Artículo 18 y del Artículo 26 de este ordenamiento. En este sentido, el Comité Asesor será quien dé seguimiento y atención específica al estudiante sobre todo en aspectos de realización del proyecto de investigación de tesis y en su conclusión hasta la disertación de la misma. En este caso, dicha función es equiparable a la función tutorial sólo que se enfoca principalmente en la asesoría de la investigación (CGEP, 1999).

1.3.- Conceptualización de la Tutoría

1.3.1.- Algunas Modalidades de Tutoría.

Con el fin de aportar un marco teórico a su propuesta de Programas Institucionales de tutoría, la ANUIES (2000) describe varias experiencias de actividades tutoriales en diferentes partes del mundo:

- a).- Se menciona que los antecedentes de los modelos tutoriales pueden rastrearse a lo largo de la historia en la mayoría de las naciones; en las universidades anglosajonas, salvo excepciones, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos.
- b).- En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina. La actividad central del sistema tutorial inglés (tutoring) es el trabajo escrito (essay), que el tutor propone al estudiante, cuya finalidad es enseñar a pensar al alumno y a argumentar sobre un tema seleccionado como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica.
- c).- Los antecedentes más próximos a la idea de tutoría académica son los de la Universidad de Oxford, en la que el estudiante tiene un encuentro semanal con el

profesor (tutor) que le es asignado. El alumno prepara un ensayo por semana para discutir oralmente con su tutor, lo que no excluye que se utilicen otros apoyos educativos como son lecturas adicionales, clases, bibliotecas, prácticas en laboratorio, conferencias, etcétera.

d).- En los Estados Unidos, en Canadá y en algunos países europeos, los centros de orientación en las universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Los centros de orientación (Counseling Centers e incluso Academic Advising Centers), existentes desde la década de los años treinta, agrupan a especialistas en Pedagogía y Psicopedagogía, en estrecha relación con el profesorado ordinario. Tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades del asesoramiento académico (academic advising o mentoring), con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas especiales que desbordan la preparación, el tiempo y las finalidades de la atención formativa propias de la docencia universitaria.

e).- Experiencias conocidas en el campo de los programas de tutoría se encuentran en la historia de las universidades de Minnesota, Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte. Un centro europeo del tipo de los Centros de Orientación de Estados Unidos y Canadá es el Centre d'Orientation et de Consultation Psychologique et Pedagogique de la Universidad Católica de Lovaina (Louvain-la Neuve).

f).- El modelo español de enseñanza superior a distancia desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), presenta la figura del Profesor Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. En la Universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid, “el asesoramiento entre iguales” (peer tutoring) cuenta con una larga tradición, dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes, lo que exige al profesor que forma a los estudiantes un tiempo generoso pero con efecto multiplicador (Arbizu, *et al.*, (2005)).

g).- Uno de los modelos tutoriales más conocidos es el implantado desde hace tres décadas por la Open University. Esta universidad es una institución de educación a distancia que inició sus actividades educativas en 1971. Es un modelo de tutoría académica y personalizada, muy difundido en el Reino Unido. Los alumnos estudian en

forma autónoma los materiales preparados para cada uno de los programas y se encuentran con sus tutores en los centros locales de enseñanza y en las escuelas de verano para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias para las fases subsecuentes.

De acuerdo con la visión de la ANUIES, la tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, en su caso, canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que pueden interferir en su crecimiento intelectual y emocional, hecho que implica la interacción entre el tutor y el tutorado. Esto exige, a su vez, la existencia de una interlocución fructífera entre profesores y tutores y entre los propios tutorados. La tutoría se utiliza, principalmente, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular. La tutoría se lleva a cabo comúnmente, durante o después de la jornada escolar ordinaria y por obra de alguien que no es el maestro regular del o de los estudiantes (Enciclopedia Internacional de la Educación, citado por ANUIES, 2000).

La tutoría se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Romo, 2011; García, *et al.*, 2010; ANUIES, 2000; Alcántara, 1990).

Un primer acercamiento al concepto de tutoría parece conducirnos a una comprensión directa y fácil de entender. En términos agrícolas un tutor es una guía o sostén físico, rígido o flexible, una cuerda o una vara por ejemplo, que se utiliza para mantener erguida la planta (jitomates, pepinos, o plantas de ornato, entre otros) o sus ramas con

el fin de facilitar su cultivo o evitar que los frutos hagan contacto con el suelo. En términos de personas, un tutor es una persona que protege o representa a otra que se encuentra en situación de vulnerabilidad o incapacidad. Sin embargo, en un contexto educativo y psicopedagógico la conceptualización de tutoría implica un enfoque interdisciplinario; en su interpretación convergen diversas disciplinas del conocimiento como la Psicología, la Filosofía, la Pedagogía, la Sociología, la Fisiología y la Biología. Cada una aporta elementos que nos permiten un mayor conocimiento y una mejor comprensión de lo que ocurre en el desarrollo del proceso tutorial en la interacción tutor-tutorado.

Desde el planteamiento singular “tutoría”, o compuesto, “tutoría académica”, pasando por otros términos como “orientación” y “asesoría académica”, se provoca una serie de divergencias respecto a cuál debe ser el término correcto. No obstante, lo más importante (y tal vez complicado) será el generar un acuerdo responsable y viable acerca de un significado específico para las actividades que conforman la tutoría, de tal manera que todos los implicados en actividades de tutoría se desenvuelvan en un ambiente de certeza (Reyes, 2010; Romo, 2011).

En su quehacer académico con los alumnos los docentes hacen uso de estrategias de apoyo como son la de orientación y asesorías, que aunque implican una relación personal entre el alumno y el profesor, su objetivo y funcionalidad son diferentes a la tutoría. En este sentido es pertinente explicar los conceptos de orientación y asesoría, en sus acepciones académicas, de tal manera que al mismo tiempo se aporten elementos que permitan definir con mayor claridad el concepto de tutoría.

Orientación: se enfoca principalmente a atender aspectos de definición vocacional, de elección profesional y proporcionar información de opciones laborales (ANUIES, 2000).

Asesoría: relacionada específicamente con aspectos académicos. Es una actividad tradicionalmente asumida por las IES para objetivos muy precisos (dirección de tesis, dirección de proyectos de servicio social, coordinación de prácticas profesionales) y, cotidianamente, para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso (ANUIES, 2000).

Con el fin de aportar información básica relacionada con el papel de la tutoría en la educación, es pertinente mencionar de manera concreta algunos aspectos relacionados con la actividad tutorial en los niveles educativos.

1.3.2.- La tutoría en el Nivel Medio superior

Según García (2002) y García (2009), en este nivel educativo la actividad tutorial se acentúa en los aspectos de orientación psicológica y metodológica. Los alumnos se encuentran en la etapa de la adolescencia como periodo crítico de estructuración de la personalidad, por lo que tienen grandes necesidades de orientación por parte de figuras adultas (Reyes, 2010).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS⁶), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2011) promueve el Modelo Integral de Acompañamiento para los Jóvenes de la Educación Media Superior de México, el cual está integrado por seis dimensiones: sistema de alerta temprana (generadora de acciones oportunas), el sistema nacional de tutorías (que atiende el aspecto académico), el programa de orientación vocacional (se orienta al área vocacional), Construye T, (se enfoca al ámbito psicosocial), programa de becas es la dimensión (socioeconómica), y el programa de fomento a la lectura. Asimismo, en el contexto del Modelo Integral de Acompañamiento para los Jóvenes de la Educación Media Superior, ha iniciado su operación el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA) para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico, cuyo marco curricular se basa en la educación por competencias, que busca desarrollar acciones sistematizadas en torno a la actividad tutorial que tiene como propósito principal contribuir a mejorar el aprovechamiento escolar, así como incrementar los índices de eficiencia terminal, disminuir la reprobación y la deserción, implementando varios mecanismos de apoyo tanto a maestros como a estudiantes.

⁶ El modelo educativo adoptado en el marco de la RIEMS se sustenta en la Educación Centrada en el Aprendizaje, que tiene como fin que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, activo, crítico y reflexivo de su propio proceso de formación y que adquiriera un aprendizaje significativo con sentido, relacional, considerando situaciones cotidianas y aplicando la experiencia propia, es decir que aprenda a aprender. Ver mayor información en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf. Consultado el 21 de noviembre de 2013.

De acuerdo con la SEMS (2011; citando información de Lázaro y Asensi, 1989:49), en el Sistema Nacional de Tutorías Académicas “La acción tutorial es inherente a la función del profesor que se realiza de manera individual y colectiva con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”. El Sistema de Tutorías integra diversas figuras para brindar la tutoría académica:

Tutoría académica individual

Tutoría académica grupal

Asesoría académica

Tutoría entre pares

Tutoría itinerante

Para el caso de las Instituciones de Educación Superior Tecnológicas, la DGEST (2006) dice que la Tutoría se sustenta en las dimensiones filosóficas y académicas del modelo educativo, retomando de la primera, sus principios humanistas y de la segunda los principios constructivistas del aprendizaje. Se apoya para su operación en la dimensión organizacional, que coadyuva al cumplimiento de los fines del Modelo y garantiza que los recursos del sistema sean dedicados sustancialmente al Proceso Educativo para asegurar su éxito.

Una mención especial se debe hacer para las escuelas normales, integradas al esquema profesional mediante reformas realizadas a partir de la segunda mitad de los 80s del siglo pasado. Reyes (2010), señala de manera específica que para elaborar un plan de acción tutorial en las escuelas normales deben considerarse dos aspectos:

Caracterización de la figura del tutor: en las escuelas normales existe la figura del profesor asesor quien dentro de una diversidad de actividades que realiza incluye algunas relacionadas con carácter tutorial, es decir que también realiza actividades de tutoría, y entonces es muy importante que se haga una adecuada diferenciación para evitar traslapes y crear confusiones. Reyes (2010), ilustra este aspecto con una caracterización comparativa que hace para actividades de tutoría y asesoría.

Función tutorial de los estudiantes normalistas: debido a que los propios estudiantes normalistas deben desarrollar la competencia tutorial en el ámbito de sus prácticas de enseñanza, entonces dicha competencia está implícita en su formación ya que su

función como docente será de guía, defensor y protector, es decir, el papel del tutor está unido al papel de enseñante, “tanto la acción del tutor como la acción docente tienen como hilo conductor orientar al estudiante a sus nuevas experiencias de aprendizaje, para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico”.

1.3.3.- La tutoría en el Sistema Educativo de Pregrado (Licenciatura)

De acuerdo con la información de García (2009), García (2002) y Latapí (1988), los alumnos de este nivel educativo requieren apoyos orientados a la adquisición de habilidades prácticas en un campo profesional y en la investigación; apoyos metodológicos orientados tanto a la formación científico disciplinar básica como a la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales dentro del campo de la profesión; mayores necesidades de orientación personalizada determinada básicamente por la estructuración de la personalidad del joven adulto y las decisiones personales y académicas que enfrenta en este periodo vital (primeros contactos con el mercado laboral, proyecto de vida, matrimonio, etc.). La ANUIES (2000) plantea que en el nivel de la educación superior, la misión primordial de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos; en este sentido la práctica tutorial impacta indudablemente en la calidad y la eficiencia terminal de los estudiantes del nivel superior.

1.3.4.- La tutoría en el Nivel de Posgrado

García (2002) y García (2009) señalan que en este nivel la tutoría se centra en los aspectos de orientación y profundización disciplinar o profesional; es fundamental la experiencia del tutor para el apoyo adecuado en la realización de la investigación del doctorante; de tal manera que la orientación se enfoca a la delimitación y abordaje (construcción) de un objeto de estudio determinado. Martínez *et al.* (2005), en su documento “Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, señalan que *“en el posgrado, el proceso educativo está orientado a la fundamentación, diseño y ejecución de una investigación; es decir, a la generación de nuevos conocimientos.”* Señalan también que a diferencia de los niveles citados anteriormente *“la tutoría en el posgrado es una relación bipersonal (tutor-*

estudiante), en la que ambos participan en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información". Por último, aunque no de manera exclusiva para el posgrado, pero sí de manera común, en este nivel educativo tanto tutor como tutorado son personas con mayores experiencias en el campo profesional y en la vida personal (tienen una familia e hijos) de tal suerte que ello puede generar un sinergismo en el desarrollo del proceso académico y de investigación (Pérez y Arredondo, 2009).

1.3.5.- Definición de tutoría

Como ya se dijo en líneas anteriores, es pertinente tener una comprensión básica del significado de tutoría, para que en función de esa idea se pueda adoptar una definición más integral, que permita precisar y/o acotar el objetivo y la actividad que debemos desarrollar. En general, la mayoría de definiciones de tutoría se enmarcan en conceptos de educación y orientación, y pueden referirse a situaciones que van de los aspectos puramente académico hasta los de formación integral de la persona (García, *et al.*, 2010).

En un contexto específico escolar, la tutoría se considera una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros. En este sentido, la tutoría es la actividad que ejerce quien tiene el cargo de tutor con los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad (De la Cruz *et al.*, 2011; ANUIES, 2000; Alcántara, 1990).

Para ANUIES (2000), la tutoría consiste en “un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza“. Establece como definición de tutoría la siguiente:

“Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social”.

Por lo tanto, dicha tutoría se considera una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante; como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye. Implica diversos niveles y modelos de intervención; se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios. En su glosario de términos la ANUIES (2000) define el concepto Tutoría como “Método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares”.

Por otra parte, Arbizu *et al.*, (2005), definen a la tutoría como “una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que se considera una actividad docente más.”

Desde un punto de vista crítico, Jiménez y Correa (2009), construyen una definición de tutoría, en función del contexto de las políticas neoliberales en la educación actual, que denominan “tecnología instruccional”, así ellos definen la tutoría como “aquella actividad en la que un agente implementa una serie de acciones académicas a fin de favorecer un proyecto individual del estudiante”; donde el tutor y el tutorando ocupan lugares distintos en relación con el saber, los deseos, las demandas y las expectativas entre dos agentes singulares que antes que todo son sujetos.

En fin, se pueden encontrar una diversidad definiciones según cada campo disciplinar y actividad específica y jamás encontraremos aquella que satisfaga al mismo tiempo todos los enfoques y necesidades posibles. Sin embargo, una lectura cuidadosa de dichas definiciones nos auxilian para identificar e incorporar elementos esenciales en la construcción de una definición propia para un determinado modelo educativo o tutorial y que pueden ser útiles para dar certidumbre a la práctica tutorial.

Con el objetivo de ampliar el campo de comprensión de la función tutorial, se citan otras definiciones con carácter más específico (ANUIES, 2000)

1.3.6.- Tutoría Individualizada

Asignación de un tutor para que apoye al alumno durante todos sus estudios en su nivel educativo, es una relación uno a uno. El compromiso de la relación de trabajo puede ser permanente durante el periodo de estudios pero cada actor está en la libertad de hacer un cambio ante determinadas circunstancias.

1.3.7.- Tutoría a Pequeños grupos (tutoría grupal)

Asignación de un tutor para que apoye a un grupo reducido de alumnos durante todos sus estudios en su nivel educativo.

1.3.8.- Definición de un sistema institucional de tutorías

Como se ha podido confirmar en la información precedente, en el desarrollo de la actividad tutorial a nivel institucional intervienen diversos factores que pueden estar representados por aspectos conceptuales, modelos educativos y comunidad académica, por lo que es necesario determinar y definir correctamente el marco de acción de la tutoría. Algunos análisis y opiniones críticas al respecto de diversos autores (Alcántara, 1990; García, 2002, García, 2009; Mora, 2009; entre otros), han abordado la temática encontrando imprecisiones atribuidas, 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 de la institución, llevando lo anterior a que el sistema tutorial se convierta en una pieza determinante en el proceso escolar, entendiéndola como una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, se debe considerar que para optimizar el rendimiento de la enseñanza, debe ser mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su avance en el sistema y en su tránsito por la vida activa, y constituye un elemento esencial del sistema escolar, al cual contribuye aportando calidad y eficacia, y su principal desarrollo tiene lugar mediante la acción tutorial.

La incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución requiere de la construcción de un sistema institucional de tutoría. Para este efecto es necesario el establecimiento de precisiones en cuanto a su definición, sus objetivos y sus modelos de intervención. Asimismo, es necesario hacer un deslinde cuidadoso entre las actividades que constituyen la tutoría y un conjunto de actividades complementarias y esenciales para un proceso formativo de calidad que por sus acciones similares al quehacer tutorial pueden generar confusiones y traducirse en problemas de organización y operación.

Para apoyar la actividad tutorial y el desarrollo de los alumnos, se requiere, además de la tutoría, de la interacción con otras entidades académicas y administrativas, como son los profesores de grupo o las academias de profesores (horizontales, departamentales, disciplinares o multidisciplinarios); las unidades de atención médica o psicológica; programas de educación continua y extensión universitaria; instancias de orientación vocacional y programas de apoyo económico a los estudiantes. Los actores e instancias mencionadas tienen a su cargo la práctica docente (en el caso de los profesores) y un conjunto de actividades distintas a ésta y a la tutoría, que contribuyen y complementan a las dos primeras.

La complejidad que implica la inclusión de la tutoría en el proceso académico requiere la definición y delimitación precisa de los alcances de la función y actividades de tutoría. Al respecto, De la Cruz y Abreu (2008) señalan varios niveles de la práctica tutorial, los cuales ordenan de lo particular a lo general:

Tutoría de asignatura: adiciona las horas de aula con horas de consultoría en el cubículo para apoyar el aprendizaje de la disciplina; en este caso, los tutores tienden a privilegiar la consultoría de problemas de comprensión en el campo o bien discuten las razones de la inasistencia o fallas de los alumnos (De la Cruz y Abreu, 2008; citando a Lobato, Arvizu y Del Castillo, 2004).

Tutoría enfocada a la orientación pedagógica: pretende apoyar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y que el alumno domine su propio proceso para obtener conocimiento (De la Cruz y Abreu, 2008; citando a Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

Tutoría de acompañamiento: dirigida a apoyar al alumno durante todo su itinerario escolar, el cual suele presentar una pluralidad de opciones académicas y profesionales, que generan disyuntivas en las que el educando requiere del apoyo de un profesor para orientarlo en sus decisiones, en este rubro se incluyen también los aspectos motivacionales y de apoyo personal (De la Cruz y Abreu, 2008; citando a ANUIES, 2000).

Tutoría dirigida a la formación para la sociedad del conocimiento: orientada a formar individuos auto-regulados, capaces de actuar en situaciones auténticas, vinculados a la innovación y el desarrollo del saber en la era de la supercomplejidad.

Por lo anterior, se propone considerar al sistema institucional de tutoría como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante. El establecimiento de un programa institucional de tutorías es complejo. Por ello, su implantación sólo puede ser gradual. Para tal efecto, una vez acordados los objetivos del programa y las modalidades de intervención tutorial, deberán establecerse las metas a alcanzar en los distintos momentos del proceso. La idea consiste en construir un programa incluyente, es decir, que logre la participación de todos los profesores del programa educativo en el mismo (ANUIES, 2000).

1.3.9.- El tutor

En el diccionario enciclopédico “El Pequeño Larousse Ilustrado 2008”, se define al tutor o tutora como: persona que tiene la tutela de otra; defensor, guía, protector; profesor privado que tiene a su cargo la educación general de un alumno; persona encargada de orientar y aconsejar a los alumnos de un curso o de una asignatura; rodrigón, estaca; armadura que se coloca alrededor de un árbol joven para protegerlo. Al principio de esta definición se alude a otro concepto, “tutela”, y en el diccionario mencionado se define a tutela como: institución ordenada por la ley, que tiene por objeto la protección y asistencia de una persona que, por razón de edad o de incapacidad, no puede gobernarse por sí misma, ni proveer a la administración de sus

bienes; autoridad protectora; cargo de tutor; amparo, protección; territorio bajo tutela – país sometido a la tutela de la ONU, quien delega su administración a una potencia. Esto refleja sólo una pequeña parte de la polémica respecto a la definición concreta de tutoría.

En su glosario de términos ANUIES (2000) define al Tutor como “Académico de carrera o con contratación definitiva que interviene en el diagnóstico y en la operación del programa; participa en el seguimiento de sus efectos y en su evaluación; está capacitado para identificar la problemática de índole académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar del alumno y en función de ella, ofrece alternativas para su solución: ayuda al alumno a explorar sus capacidades y/o a compensar sus deficiencias, propugnando por la autoformación con base en el apoyo mutuo y en el trabajo en común.” Además aclara que “Es importante destacar que el tutor canaliza al alumno con el experto correspondiente cuando las diversas problemáticas rebasan su capacidad o formación”; aspecto que es muy importante definir porque en muchos profesores existe la incertidumbre de los alcances de su responsabilidad como tutor ya que se presentan circunstancias a las cuales no podrá dar solución.

Tomando en cuenta la acepción lingüística, la palabra tutor deriva del verbo latino de la misma denominación (*tutrix*) que significaba velar por protegerse y defender. Originalmente el primer deber del tutor era el de ser un guardián, como un padrino encargado de vigilar que a quienes tuviera bajo su tutela llevaran una vida correcta, que respetaran a los demás, que no se endeudaran y sobre todo, que tuvieran una fe firme (Moore citado por Alcántara, 1990; Pequeño Larousse Ilustrado, 2008; Blanquez, 1988, citado por Ducoing, 2009).

Por otra parte, considerando su acepción educativa, al considerar que el educando necesita una tutela permanente, en ello está implícito el carácter didáctico del concepto de tutor y, al mismo tiempo, redefine la función del profesor incluyendo, entre otros aspectos, los valores educativos superiores y complementarios a la propia función instructiva (Moore citado por Alcántara, 1990; Blanquez, 1988, citado por Ducoing, 2009). En este contexto, la actividad del tutor se concibe como vinculada a un esquema típico de la acción escolar en su vertiente orientadora (SEMS, 2011; DGEST, (2006).

En una revisión analítica sobre tutoría en educación superior, realizada por De la Cruz *et al.*, (2011), identificaron puntos comunes entre varias definiciones y construyeron una síntesis conceptual que describe a los tutores como “profesionales con experiencia y conocimiento en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de un individuo menos experto.” También mencionan que de acuerdo con la literatura revisada los atributos de los buenos tutores se pueden dividir en formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos.

A fin de cuentas, más allá de la práctica académica, como señala Zabalza (2009), “los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”. Al parecer, en la actualidad el significado de esta frase pedagógica ha perdido importancia en el contexto universitario; se percibe que la dimensión personal del profesorado está ausente en el ejercicio profesional. Es un hecho que lo que uno mismo es, siente o vive como persona común y las expectativas con las que desarrolla su trabajo son aspectos que afectan de alguna forma y en alguna medida la calidad de la enseñanza y, por supuesto, del aprendizaje. Sin embargo, en la realidad, es obvio que mucho de nuestro poder de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de práctica académica y de nuestras formas de relacionarnos con los alumnos, estableciéndose un vínculo transferencial de facto, que puede traducirse en resultados positivos o negativos en la práctica tutorial (Colina, 2009; Ducoing, 2009; Jiménez y Correa, 2009).

Lobato (2004), señala que el tutor debe poseer recursos de documentación para el apoyo en la adopción de estrategias y técnicas para el manejo y obtención de información, que le permita ejercer su acción tutorial adecuadamente. Entre estos recursos cita los siguientes:

Archivo o dossier para registro de información: Es un archivo o libreta de notas, donde anote y consigne aquella información, producto de observaciones, comunicaciones, reflexiones, información diversa, datos, propuestas de acción, etc., obtenidos en las actividades de tutoría.

Correo electrónico: El tutor o el estudiante se pueden comunicar en cualquier momento, dejando al usuario la elección del momento más apropiado.

Diario o cuaderno de bitácora del estudiante: en este cuaderno del estudiante universitario se registran relatos sobre la propia experiencia universitaria, centrada en la experiencia de los procesos de aprendizaje: en la toma de conciencia de cómo se aprende, de las propias motivaciones, del descubrimiento de las necesidades y dificultades, de las posibilidades y logros, etc.

Portafolio de evidencias del estudiante: El portafolio constituye una exposición del trabajo de un estudiante, de su proceso de aprendizaje y de la demostración de sus logros conseguidos durante un tiempo. Los contenidos que se incorporan están determinados por cada sujeto según los objetivos establecidos en un ámbito de aprendizaje. Esta elección le supone una reflexión que le permite conocer las experiencias que favorecen sus aprendizajes.

Recapitulando, el tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas (Moreno, 2009; ANUIES, 2000).

1.3.10.- El tutorado

En la literatura consultada (bibliografía citada) no se encuentra alguna definición o concepto formalizado de tutorado. Al parecer existe un criterio de obviedad sobreentendiendo que el tutorado es aquel individuo que recibe la tutoría. No obstante, será necesario realizar algún análisis serio y pertinente para formalizar la conceptualización y caracterización del tutorado ya que reviste una evidente carga afectiva y quizá psicológica que puede ser un factor que se manifieste en el rechazo o resistencia hacia la atención tutorial. A reserva de la existencia de alguna definición oficializada me permito conceptualizar al tutorado como aquella persona que consciente de su situación desventajosa o de interés, acepta la atención que se le propone con el fin de cumplir con éxito sus objetivos.

1.3.11.- Programa Institucional de Tutorías (PIT)

Guarro (2008, citado por Romo, 2011); dice que el eje articulador de los cambios en las instituciones educativas han sido los Programas de Tutorías impulsados por la ANUIES que tienen como objetivo principal mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Es así como las IES en México (sobre todo las afiliadas a la ANUIES) han adoptado y adaptado el modelo de ANUIES (2000) que consiste de las siguientes fases:

Fase I: diagnóstico institucional de necesidades de tutorías a los estudiantes

Fase II: a partir del diagnóstico se conforma una Comisión Promotora del Programa Institucional de Tutoría Académica y en coordinación con las autoridades institucionales elaboran una propuesta de PIT y la somete a aprobación por los órganos procedentes; posteriormente las autoridades respectivas envían el PIT a cada instancia o unidad académica institucional para su seguimiento.

Fase III: cada unidad académica (facultad, área, etc.) adapta la propuesta de PIT a sus necesidades y a partir de un diagnóstico de necesidades específicas de tutoría elabora Un plan de Acción Tutorial, el cual incluye capacitación para los tutores, estrategias de cobertura y mecanismos de asignación de tutorados, actividades de mejora del proyecto educativo y mecanismos y programa de evaluación.

Fase IV: diagnósticos individuales de alumnos y desarrollo del programa de actividades de tutoría por parte de los profesores-tutores.

Fase V: evaluación de actividades desarrolladas por los tutores, coordinadores de tutoría, alumnos tutorados, y en general todos los participantes.

Fase VI: a partir de los resultados de la evaluación la Comisión Promotora del PIT hace los ajustes necesarios para continuar en una siguiente etapa.

1.3.12.- Plan de Acción Tutorial (PAT)

De acuerdo con ANUIES (2000), el Plan de Acción Tutorial (PAT) es una ruta de trabajo, elaborada a partir del resultado del diagnóstico de necesidades de tutoría de la institución o unidad académica que contempla a la institución en su conjunto, a cada campus, a cada facultad, departamento o dependencia de educación superior (DES), considerando sus propias características y prioridades. El PAT debe contener:

Necesidades específicas del Centro Educativo (la Institución como tal o cualquier unidad o área académica, según sea el caso).

Objetivos y metas

Desarrollo del programa de actividades de tutoría

Evaluación periódica del programa tutorial en curso

Ajuste del programa para la siguiente fase o periodo

Por su parte, García *et al.*, (2010) consideran al Plan de Acción Tutorial como un macrocontexto donde tiene lugar la acción tutorial y así se aseguran los beneficios requeridos; visto así, el PAT no solo comprende aspectos curriculares sino que además incorpora aspectos administrativos, dinámicas de trabajo y procedimientos.

II.- ESTADO DEL CONOCIMIENTO

2.1.- Reconocimiento de la importancia de la Tutoría Académica

En el ámbito educativo, de acuerdo con lo que se puede intuir a partir de algunos documentos, en sus inicios la tutoría, o más propiamente la función tutorial, se enfocaba principalmente en la asesoría disciplinar y la inducción a la investigación ya que se seleccionaban alumnos “talentosos” o con potencial para realizar actividades de investigación, aunque de manera indirecta se traducía en una actividad tutorial ya que al separar intencionalmente al alumno del común de la comunidad se influía en el desarrollo de su personalidad, es decir, ese hecho repercutía más allá de lo académico (Narro y Arredondo, 2013; Pérez y Arredondo, 2009).

La necesidad de incorporar procesos tutoriales en los sistemas educativos mexicanos tiene su origen principalmente en las visiones innovadoras de educación propuestas a partir de los años 80s del siglo pasado. Sin embargo, se tiene información de que la tutoría se practicaba desde 1941 en el doctorado del Instituto de Química de la UNAM donde se asignó un tutor a cada estudiante y se continuó este modelo en la Facultad de Química en 1965 (Narro y Arredondo, 2013; Martínez *et al.*, 2005).

Diversos autores, investigadores y organizaciones han destacado los graves problemas del sistema educativo mexicano en cuanto a su calidad, en lo general, propiciado por los modelos educativos obsoletos para las exigencias actuales aunado a circunstancias de deserción, rezago y baja eficiencia terminal. (BID, 2012; Ardavín, 2010; SEP, 2001; ANUIES, 2000). Ante este escenario, gobierno, autoridades e instituciones educativas iniciaron desde 1980, y aún se continúa en el presente, diversos proyectos en materia educativa tendientes a solucionar los problemas mencionados.

La ANUIES ha sido la principal instancia promotora de la incorporación de la tutoría en las IES, aportando elementos teóricos, conceptuales y proponiendo modelos base y lineamientos para su implantación. Un documento base, que se ha convertido en modelo referencial es “Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior,” coordinado por Magdalena Fresán y Alejandra Romo, publicado en el año

2000, y reeditado por tercera ocasión en 2011. A partir de ese año, la SEP en coordinación con la ANUIES se dieron a la tarea de promover la incorporación de los Programas Institucionales de Tutoría en las IES.

Los Programas Institucionales de Tutoría se han venido posicionando lentamente pero siempre avanzando en la cobertura de atención a los problemas de calidad educativa en la mayoría de las IES. Esto demuestra por una parte el interés de autoridades y cuerpos académicos por elevar la calidad académica y por otra la aceptación de que la tutoría es una herramienta pedagógica adecuada que puede coadyuvar en la solución de problemas académicos como son la deserción, rezago y baja eficiencia terminal. Es así como para el año 2003, a tres años de iniciado el PIT, 70 % de IES afiliadas a la ANUIES ya tenían un PIT (Romo, 2011).

2.2.- Organización, desarrollo y difusión de la Tutoría en México

En México, la ANUIES es la institución que ha contribuido en la promoción y propuestas para la implementación de programas de tutorías en las IES en coordinación con la SEP. Por otra parte, a partir de 2002 la ANUIES ha organizado encuentros a nivel regional (como es el caso del Primer Encuentro Regional de Tutoría llevado a cabo el, en la Universidad de Guadalajara Marzo los días 7 y 8 del 2002), y a nivel nacional (como es el caso del Primer Encuentro Nacional de Tutorías realizado en la Universidad de Colima los días 23, 24 y 25 de junio de 2004) para dar seguimiento al desarrollo del proceso tutorial en las diferentes instituciones educativas. Para el desarrollo de los eventos citados la ANUIES utiliza la Red Regional que agrupa a las IES en seis regiones⁷:

1) Noroeste⁸: La región se compone de 31 Instituciones.

Página Web Regional: <http://crn-anuies.uach.mx/>

2) Noreste⁹: La región se compone de 30 Instituciones.

Página Web Regional: <http://www.uaslp.mx>

3) Centro-occidente¹⁰: La región se compone de 22 Instituciones.

⁷ Para más detalles consultar la página web: <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=13>

⁸ Información obtenida de: <http://crn-anuies.uach.mx/afiliadas.shtml>. Consultado el 11 de octubre de 2013.

⁹ Información obtenida de: <http://www.anuiescrne.uanl.mx/instituciones.html>. Consultado el 11 de octubre de 2013.

Página web regional: www.ugto.mx

4) Metropolitana¹¹: La región se compone de 17 Instituciones.

Página Web Regional: <http://www.cram.colmex.mx/>

5) Centro-sur¹²: La región se compone de 42 Instituciones. En esta se incluye la UACH. Página Web Regional: <http://www.buap.mx>

6) Sur-sureste¹³: La región se compone de 24 Instituciones.

Página Web Regional: <http://www.uady.mx>

En otros eventos de tutoría, también de manera interna varias IES han establecido calendarios específicos para la realización de foros o encuentros de tutorías de manera regular donde presentan y analizan el quehacer tutorial. Aunado a lo anterior, también las IES han desarrollado una gran labor reflejada en elaboración de manuales para la práctica tutorial y documentos base del Programa Institucional de Tutorías.

2.3.- Una aproximación a las temáticas tratadas en de tutorías

Al respecto, esta temática se cubre con los aportes de tres estudios específicos que describen algunos resultados acerca de estudios de evaluación de la práctica tutorial y el quehacer tutorial en general en algunas IES, dos corresponden a la temática nacional y el tercero hace referencia a una aproximación internacional.

2.3.1.- Los programas de tutorías en instituciones de educación superior públicas de México: Análisis descriptivo de cinco casos.

Estudio realizado por Rosas (2010), basado en una revisión documental; las instituciones consideradas en este estudio fueron:

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Caso: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Considerando que fue el documento más significativo para el objetivo que se buscó, se revisó la información del Tercer Informe de Actividades de la Dirección periodo 2005-2008, para el ciclo escolar 2007-2008, relacionada con el

¹⁰ Información obtenida de: <http://www.anuiesrco.org.mx/images/pdfanuies/directorio-institucional-2013-anuies-rco.pdf>. Consultado el 11 de octubre de 2013.

¹¹ Información obtenida de: <http://www.sivu.edu.mx/portal/redesregion/metropolitana.html?m=2>. Consultado el 11 de octubre de 2013.

¹² Información obtenida de: http://www.regioncs.anuies.buap.mx/tutorias_encuentro.html. Consultado el 11 de junio de 2012.

¹³ Información obtenida de: <http://sur-sureste.anuies.mx/directorio.php>. Consultado el 11 de octubre de 2013.

Proyecto Sistema Tutorial para el ICEUABJO. En dicho informe se dice, entre otra información, que existen irregularidades en cuanto al reporte de listas de alumnos tutorados por parte de los tutores, y que hay escasa respuesta del alumnado para solicitar atención por lo que no se tuvo información precisa de la situación de los alumnos y por lo tanto el trabajo sistemático del cuerpo académico del ICE, con respecto a tutorías puede considerarse como desierto. Es pertinente mencionar que la actividad tutorial principal en el ICE se centra en apoyar a los alumnos para que conserven su beca PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior).

Ante los resultados insuficientes, la dirección señala que es necesario promover más la capacitación, a fin de crear mayor conciencia acerca de la importancia del tutor y la sistematización de su desarrollo y desempeño para los Programas Educativos de Calidad ubicados en el nivel 1 de los CIEES, cuyo requisito es que toda su matrícula reciba tutoría. El desinterés de profesores y alumnos hacia la práctica tutorial es una problemática compleja y ante ello Rosas (2010) señala, respecto al caso en cuestión, que se requiere de estudios profundos, detallados que por una parte cubran aspectos de políticas educativas y laborales de las instituciones y por otra parte considere aspectos psicológicos y culturales de alumnos y maestros, ya que aparentemente la necesidad del servicio de tutoría existe, pero al parecer el mecanismo de promoción o el enfoque de la función tutorial no son adecuados.

Universidad Autónoma del Estado de México. Caso: Facultad de Enfermería y Obstetricia (FEYO). En el documento del “Cuarto Informe de Actividades 2007-2008”, se refieren los resultados arrojados en el programa de Atención Integral al Alumno el cual está inscrito en el ámbito del Programa Institucional de Tutoría Académica (Proinsta). Derivado de la revisión del documento, Rosas (2010) reconoce una gran actividad en la atención tutorial, y señala que las metas 2004-2008 en este aspecto se cumplieron ya que 86.9% (40) de los profesores de tiempo completo (PTC) participan en el claustro de tutores atendiendo al 100% de la matrícula estudiantil de licenciatura; 76.9% de ellos asistieron a cursos de tutoría de nivel intermedio y avanzado, aunque en el documento no se da mayor información. Se destaca el hecho de que en este caso sí hay acercamientos y trabajo con los padres o familiares de los alumnos, lo que no es

común en otros programas de atención tutorial. También el autor señala que parece implícito el enfoque por competencias al referirse al desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes, así como al aprendizaje permanente.

Instituto Politécnico Nacional. Caso: Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). El análisis se basó en el documento “Impacto del Programa Institucional de Tutorías en la ESCA Santo Tomás”, IPN, por Barbery y García (2006). En dicho estudio, se planteó realizar una medición cuantitativa y cualitativa de la repercusión del Programa Institucional de Tutorías en la ESCA Santo Tomás, centrándose en la comprensión de sus actividades y objetivos por parte de los involucrados en el programa, para obtener un diagnóstico tendiente a diseñar mecanismos de mejora en la conducción de la acción tutorial. Rosas (2010), señala algunos resultados obtenidos: desconocimiento por parte de los alumnos y maestros del impacto del programa de tutorías; No se proporciona retroalimentación por parte de los organismos de control, y es manifiesta la necesidad de difundir el programa de manera extensiva y con mayor penetración; el alumno está interesado más en poder remediar su situación académica que en recibir asesoría; el Programa Institucional de Tutorías en la ESCA Santo Tomás ha impactado a una mínima parte de la comunidad académica (117 tutores/1,412 tutorados de una población total de 634 maestros que integraron la planta docente durante el ciclo escolar enero-agosto de 2008), principalmente a los alumnos y profesores inscritos en el PIT. De la información del estudio se deduce que, en teoría, tanto maestros como alumnos reconocen la importancia y utilidad del apoyo tutorial, pero en la práctica no se observan muchos avances o resultados convincentes.

Universidad Autónoma de Chiapas. Caso: Licenciatura en Economía. El análisis se basó en el estudio presentado por Fonseca y Sulca (2009), titulado “impacto de la tutoría en la trayectoria escolar 2004-2008, de la Licenciatura en Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Campus III, UNACH” (Chiapas). Este trabajo fue desarrollado para caracterizar la evolución de alumnos de Licenciatura en Economía con base en la revisión de los expedientes académicos de los alumnos durante el periodo regular de estudios. Entre otros resultados sobresalen los siguientes: la eficiencia terminal en la trayectoria escolar 2004-2008, de la carrera en Economía, fue de 15 alumnos en términos absolutos y en porcentaje es 43%; eficiencia terminal, es del 43%

aproximadamente; titulado, sólo uno en el grupo B. Rosas (2010), concluye que, en términos generales, el impacto de la tutoría no es el esperado y más bien tiende a ser mínimo; no se obtuvieron resultados significativos en rendimiento escolar entre grupos con y sin tutoría, tanto en hombres como en mujeres; no se especifica el tipo de apoyo tutorial brindado por medio el cual se pudiera asociar el resultado del promedio de calificación.

Universidad Autónoma Metropolitana: Unidad Azcapotzalco. El análisis se basó en un estudio realizado por Oliver y Vásquez (2009) cuya temática fue “Dificultad para contactar al tutor, temas abordados en la tutoría, percepción del tutor y opinión de la tutoría”. Entre los resultados obtenidos se observó que existen diferencias significativas entre los alumnos que utilizaron tutoría y los alumnos que no participaron de ella; 43.3% de los becarios (PRONABES) que no renovaron su beca tuvieron algún problema para contactar a su tutor, mientras que entre los becarios activos este porcentaje es de 5.3%. En cuanto al planteamiento de objetivos y el desarrollo del estudio estos no permiten realmente inferir acerca del impacto de la tutoría sobre el rendimiento académico; las variables consideradas sólo permiten deducir la presencia o ausencia de actividad tutorial, pero no la manera específica en cómo influyen en el mejoramiento académico. Sin embargo, el parámetro de la conservación de la beca, podría servir como un indicador aceptable de la efectividad de la acción tutorial si se mejora el mecanismo de evaluación.

2.3.2.- El proceso tutorial en universidades públicas mexicanas: una aproximación al estado del conocimiento de su evaluación.

Estudio realizado por Rosas y Victorino (2011), basado en una revisión de los trabajos relativos a la actividad tutorial presentados en el “IV encuentro Nacional de Tutorías.” Celebrado en Boca del Río, Veracruz, del 3 al 6 de noviembre de 2010. La información útil se tomó del eje temático 4 “evaluación e impacto de la actividad tutorial en la docencia”. En dicho eje se presentaron 29 trabajos, destacando la Universidad Veracruzana con cinco y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con cuatro. De acuerdo con la información de Rosas y Victorino (2010), en trece de los 29 trabajos se evaluó la percepción sobre la acción y desempeño tutorial y en 23 de ellos se utilizó el cuestionario tipo Likert. También mencionan la evidencia de que la mayoría de estudios

evalúan aspectos administrativos de la tutoría como cumplimiento de su implantación y cobertura de la atención tutorial y además falta definir las temáticas, las estrategias, las metodologías y las herramientas adecuadas para una evaluación más objetiva.

2.3.3.- Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura

Este estudio fue realizado por De la Cruz *et al.*, (2011), y reviste carácter internacional ya que indagaron en bases de datos internacionales como Academic Search Elite, Dissertation Abstracts, Educational Resources Information Center, Humanities Full Text y otros. El objetivo que se propusieron fue sistematizar, organizar y discutir cuál es el avance internacional en el estudio de la tutoría en educación superior, para posteriormente realizar un balance sobre los retos que enfrenta la conceptualización y práctica de la tutoría ante las demandas de la sociedad del conocimiento. Los hallazgos principales son los siguientes:

Aspectos de conceptualización: En cuanto a la definición de “ser tutor”, “tutorado” y “tutoría” los autores citados encontraron abundantes variantes dependiendo de la importancia que se le da a determinados aspectos de dichas figuras tutoriales; ello indica una falta de consenso y claridad sobre sus significados. Esta dispersión conceptual se debe tomar en cuenta al interpretar, sobre todo en términos comparativos, los resultados que arrojan las evaluaciones de la actividad tutorial.

Beneficios y obstáculos de la tutoría: los beneficios de la tutoría se reportan tanto para tutores como para tutorados; estos pueden ser de productividad académica, económicos, de tipo laboral y de satisfacción personal por los logros alcanzados. Entre los restos y las dificultades se pueden mencionar poca disponibilidad de tiempo del tutor, problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y expectativas diferentes entre tutor y tutorado.

Investigaciones sobre tutoría: clasifican los artículos obtenidos en descriptivos y empíricos. Los descriptivos se refieren a aspectos de políticas educativas (bases legales para ejercer la tutoría), a especificaciones prescriptivas (perfiles y atributos del tutor) y textos anecdóticos (narración o relatos de las experiencias de los participantes en un proceso tutorial). Respecto a los artículos de tipo empírico se caracterizan por la metodología y el diseño empleados y los sujetos cuestionados. Usan metodologías

cualitativas y cuantitativas, diseños retrospectivos, transversales y longitudinales, y se enfocan a los sujetos tutores y tutorados. Entre algunas carencias y deficiencias detectadas en investigación se hace mención a confusión de conceptos, datos empíricos no confiables, deficiencias metodológicas, falta de documentación del proceso de las interacciones en la tutoría y elaboración de conclusiones a partir de opiniones o testimonios.

Por último, De la Cruz *et al.*, (2011) hacen una síntesis de sus hallazgos y dicen que tiene como punto de partida la agenda de tareas pendientes es el desarrollo del corpus teórico que dé sustento a la tutoría y a cuestiones metodológicas. Por otra parte, también falta precisar la alineación entre currículum y tutoría, formas de organización de tutoría alternas al modelo bipersonal y buenas prácticas y ética en la tutoría.

En los estudios analizados se puede percibir de manera general un avance en la práctica y evaluación tutorial, que se puede considerar una buena expectativa dado que resulta una temática y actividad nueva para la mayoría de los investigadores docentes, y con mayor razón para los que nos formamos en las ciencias naturales. Es de todos conocido que en la actualidad la actividad tutorial se pregona como un factor decisivo en el aprovechamiento académico y en ese sentido, para hacerlo realidad, se requiere hacer un mayor y más profundo análisis de los factores y circunstancias que interactúan en los procesos enseñanza y aprendizaje, auxiliándonos de métodos, estrategias e instrumentos más adecuados y validados, con el fin de arribar a conclusiones más concretas y válidas respecto a los resultados del impacto de la acción tutorial. Así por ejemplo, el papel que juegan los padres o el tutor en el proceso tutorial no está debidamente valorado y en algunos (o quizás la mayoría) de los programas de tutorías no aparece este factor tan importante.

Es pertinente señalar también que, en los trabajos analizados no se observa ni menciona el uso de metodologías o técnicas precisas relativas a evaluación o diagnóstico de aspectos conductuales o psicológicos. Es posible que la falta de atención a los aspectos psicológicos y emocionales sea debido a la carencia o ignorancia de los instrumentos y metodologías para evaluarlos e interpretarlos y entonces es urgente incursionar en esa temática, en congruencia con autores que han

identificado factores asociados al comportamiento actitudinal y potencial intelectual de alumnos que se relacionan con el potencial para solucionar la problemática académica. También se puede apreciar que la mayoría de la información vertida acerca de la Tutoría hace hincapié de manera muy vehemente en las ventajas que representa para la solución o al menos la atención de los problemas académicos y personales de los alumnos, lo que a la vez genera una serie de incertidumbres y rechazos por parte de los docentes, ya que implica someterse a una dinámica de actividades diversas que puede significar una amenaza para los patrones de actividades y estilos docentes contruidos por muchos años y además existe poco fundamento en las evidencias reportadas como para atribuirle de manera categórica a la tutoría un impacto positivo y significativo en la solución de los problemas académicos y de formación integral de los alumnos.

Es justificable el hecho de que al inicio de una actividad nueva, aunque no para todos, como lo es la tutoría, no se cuente con la experiencia y los conocimientos suficientes para cubrir el aspecto teórico de las diferentes dimensiones que abarca el quehacer tutorial; en este sentido, la labor de las autoridades académicas y cuerpos docentes en el desarrollo de los programas tutoriales y en la generación de conocimientos por medio de investigaciones diversas es muy importante ya que ello permitirá conformar el corpus teórico que dará legitimidad y validez a la función tutorial en las IES.

III.- ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS BÁSICOS

3.1.- Problematicación y Planteamiento del problema

Uno de los criterios centrales que ha orientado el diseño de las políticas educativas en el nivel superior en los últimos años ha sido el de la pertinencia social, el cual ha impulsado muchos de los cambios observados en el sistema de educación superior. Las IES, particularmente las públicas, plantean en su misión la contribución a la solución de los problemas del país desde su ámbito específico de acción y además en los planes de desarrollo han manifestado un espíritu de servicio a la sociedad (ANUIES, 2004).

La ANUIES (2004), señala que, en el contexto de la nueva realidad mundial, “la flexibilidad curricular; el abordaje interdisciplinario de los problemas; la actualización permanente de los programas educativos; la incorporación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, que propicien una adecuada relación entre teoría y práctica; la promoción de la creatividad y del espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social; la formación en valores que sustenten una sociedad más democrática y con mayor equidad social; la cooperación interinstitucional y la formación de alumnos en varias instituciones, son las características que se esperaría prevalezcan en todas las IES en los albores del siglo XXI”.

Ante este panorama, las IES deberían buscar las mejores estrategias para aprovechar recursos, como por ejemplo el uso de las TIC's, que hoy posibilitan el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje. Es en este sentido que la Tutoría constituye una de las estrategias fundamentales, que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México, constituyéndose en un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas.

En la UACH se manifiestan diversos aspectos culturales, económicos y académicos que ameritan una atención puntual. Como ejemplos de esta complejidad se pueden citar los siguientes aspectos tomados del Plan de Desarrollo Integral de la Universidad Autónoma Chapingo (PDI, 2009):

- a).- El modelo de internado tiene implicaciones problemáticas tanto en su organización como en la convivencia (alcoholismo, violencia hacia las mujeres, etc.).
- b).- El sistema de becas existente en la institución es indispensable para la permanencia de la mayoría de los estudiantes de la UACH; se ha encontrado que los alumnos con categoría de Externos (sin beca) son los que desertan en mayor medida.
- c).- No existen contrapesos necesarios a los lazos de identificación que buscan y construyen los estudiantes ante el desarraigo que experimentan durante la etapa de incorporación a la universidad. Sumado a lo anterior, para el 2008 33.61% del total de la matrícula estuvo conformada por menores de edad (alumnos adscritos a la Preparatoria Agrícola), por lo que es indispensable la construcción de relaciones afectivas y de acrecentar los lazos de adscripción positiva, ya sea a un grupo o colectivo de pares.
- d).- La eficiencia terminal de Preparatoria Agrícola se ubicó en 53% para el ciclo 2009-2010. La eficiencia terminal de Propedéutico se ubicó en 77% en el mismo ciclo anterior. A nivel Licenciatura la eficiencia terminal se ubicó en 80% en el mismo ciclo 2009-2010.
- e).- La Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), atiende cada semestre un promedio de 4700 alumnos en sus diferentes áreas: Disciplinaria, Psicopedagógica, Programas Educativos y Comunicación Social, Atención Psicológica e Investigación y Estadística.

Además el origen étnico de los alumnos representado por 2,303 alumnos que hablan algún idioma originario (que representa 28.55% de 8,064 alumnos que constituyen la población de alumnos de la UACH, de acuerdo con datos del 28 de abril de 2013),

implica un gran desafío para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Subdirección de Administración Escolar¹⁴).

En virtud de lo anterior, y con el fin de emprender y fortalecer las acciones de atención a dicha problemática, por acuerdo del H. Consejo Universitario de la UACH, el 17 de mayo de 2010 se aprobó el “Reglamento del Programa Institucional de Tutorías”, donde se estructura y desglosa el proceso para el desarrollo de la actividad tutorial. Sin embargo, también es fundamental tener elementos concretos que ayuden a delimitar y aclarar el contexto en que se aplicarán las disposiciones del reglamento y donde tendrá lugar la práctica tutorial, para lo cual es necesario conocer la opinión y percepción de la comunidad académica al respecto.

Diversos estudios, sobre todo bajo el modelo de la ANUIES, se ocupan de la llamada trayectoria escolar, que incluyen problemáticas que abarcan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes e incluso algunos incluyen hasta el seguimiento de egresados (Sánchez y Victorino, 2008). Por nuestra parte, para indagar la problemática de la tutoría académica acotamos los problemas de los estudiantes en torno a reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal. En función de lo anterior, y con la finalidad de delimitar y ubicar el problema, esto se sintetiza en dos grandes interrogantes:

3.1.1.- Problematización

¿Existe una percepción favorable en la comunidad académica de la UACH respecto a la implementación de la tutoría académica?

¿Es posible definir un modelo de tutoría académica específico para la UACH a partir de la opinión de la comunidad académica?

3.1.2.- Objetivo general:

Generar información básica que sirva de referencia para planear el diseño de un modelo de tutoría académica apropiado a las condiciones de la UACH.

¹⁴ Datos obtenidos de la página web: <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb3&modulo=dapb>. Consultado el 28 de abril de 2013.

3.1.3.- Objetivos particulares

Analizar la información aportada por alumnos, profesores e informantes clave con el fin de identificar elementos que sirvan de base en el diseño de un modelo tutorial propio en la UACH.

Aportar información básica para diseñar de un modelo de tutoría académica, plasmado en un PIT y apropiado a las condiciones de la UACH.

3.1.4.- Objeto de estudio

Está representado por la información de los participantes de la comunidad académica de la UACH, que puede posibilitar el diseño de un modelo de tutoría académica acorde con las condiciones del modelo educativo de la UACH.

La atención al problema anteriormente planteado reviste un carácter multifactorial, que tiene que ver con aspectos económicos, laborales, culturales y propiamente académicos de las IES. Para implementar el PIT, las instituciones deben definir lo mejor posible su situación identificando las necesidades y condiciones que justifiquen y den un marco de certidumbre a la función y actividades de tutoría.

IV.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- Contexto general

La UNESCO y la OIT (2003), en su documento “La Enseñanza y Formación Técnica y Profesional en el Siglo XXI”, explican que la educación y la formación no pueden por sí solas resolver la problemática económica y social que ha traído consigo la mundialización, pero deberían articularse con las políticas económicas, del empleo y de otra naturaleza para que la nueva sociedad del conocimiento y de las calificaciones se inserte equitativamente en la economía mundial. Consideran que la educación y la formación tienen resultados distintos pero convergentes en función de los cambios en la sociedad; presentan una vertiente doble: desarrollar calificaciones y conocimientos que permitan que los países, las empresas y las personas utilicen las nuevas oportunidades y, mejorar la empleabilidad, la productividad y la capacidad para generar ingresos de muchos grupos de la población que han sufrido los efectos negativos de la mundialización y de los cambios en la sociedad en general.

En la época actual llamada sociedad del conocimiento¹⁵, la SEP plantea que México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población. En este sentido, dentro de las estrategias y líneas de acción, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, establece como un objetivo “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007).

Por diversas causas, en México existe una gran deficiencia en el acceso a las oportunidades y al aprovechamiento de las ofertas educativas, ante un marcado

¹⁵ Krüger (2006) explica que “El término ‘sociedad del conocimiento’ ocupa un lugar estelar en la discusión actual en las ciencias sociales así como en la política europea. Se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones.” Para la UNESCO (2005), “Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que propician necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales.”

contraste de una fuerte demanda por acceder a los diferentes niveles educativos que ofrecen diversas instituciones. Pero además no existen datos oficiales concretos respecto al rezago en la atención de la demanda de educación tanto en instalaciones, apoyos económicos, cobertura de niveles y modalidades educativas, materiales educativos, desarrollo docente, etc., y los datos al respecto, en su mayoría, corresponden a opiniones críticas de grupos u organizaciones opuestas a las políticas oficiales del gobierno en turno. En este sentido, OCE (Observatorio Ciudadano de la Educación) dice que “El Programa Sectorial de Educación 2007-12 retoma el objetivo de incrementar la cobertura hasta llegar a una tasa de atención de 30% de la población entre 19 y 23 años; cita también que el 8 de marzo de 2010, el presidente Calderón informó que durante sus tres años de gobierno (2006-2010) se habían creado 75 nuevas instituciones y para el 2010 proyectaba abrir otras veinte fundamentalmente de carácter tecnológico. En lo relativo a las becas, la meta es beneficiar a 400 mil jóvenes y para el último ciclo escolar ya sumaban 300 mil. La OCE hace la observación de que no estaría de más indagar si este cálculo, y el avance alcanzado, contemplan realmente a todos los jóvenes que necesitan tal apoyo (OCE)¹⁶.

Entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las IES del país, principalmente en el nivel de licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones. En el periodo 1986-1991 la eficiencia terminal de las instituciones públicas fluctuó entre 51.2 y 62%, observándose un promedio en ese lapso, del 53%. Mientras que entre 1985 y 1990, la eficiencia terminal promedio para el subsistema de educación superior fue de 50.6% (Díaz de Cossío, 1998).

La SEP (2007)¹⁷, señala que, a pesar de algunos avances importantes en materia de educación, más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la

¹⁶ La equidad en educación superior (2010): acceso y algo más.
<http://www.observatorio.org/bienvenida.html>. Consultado el 15 de mayo de 2010.

¹⁷ Programa Sectorial de Educación: http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf

primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. Por otra parte, el promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica.

En cifras generales y como promedio nacional, de cada 100 alumnos que inician estudios de licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de éstos, tan sólo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente 10%, es decir dos egresados, lo hacen a la edad considerada como deseable (24 ó 25 años); los demás, lo hacen entre los 27 y los 60 años (Díaz de Cossío, 1998). Información obtenida de la Universidad Veracruzana (Chaín y Ramírez, 1997), indica que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre la deserción alcance al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar 46% al término del periodo de formación considerado.

Por otra parte, en el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) denominado “La calidad de la Educación Básica 2005”, se incorpora información sobre flujos escolares. Uno de sus aportes es que permite ubicar el momento en que aparece y la forma como va aumentando el problema del rezago escolar, aunque ya había sido detectada por algunos investigadores. En segundo grado de primaria, el 12 por ciento de los niños ya se atrasaron un año en sus estudios y para la salida del sexto grado, este porcentaje ya alcanza al 26 por ciento, considerando a quienes se han atrasado un año o más en sus estudios. En secundaria y educación media superior parece que el rezago se estabiliza entre 21 y 27 por ciento, pero ello se debe en gran

medida a la capacidad selectiva del sistema, ya que en estos niveles, según aumenta la edad y los grados escolares, se incrementa considerablemente el porcentaje de niños y jóvenes que van quedando fuera de la escuela. Este estudio también advierte que a los 12 años de edad adquiere mayor importancia el problema de los niños y jóvenes que quedan fuera del sistema escolar. A esta edad, 3 % de ellos ya están fuera de la escuela, cifra que se eleva a 19 por ciento, a los 14 años de edad. Al pasar a la educación media superior el problema se agrava aún más, alcanzando un porcentaje de 38 por ciento, mismo que se incrementa al 61 por ciento a los 17 años (consultar en página web).¹⁸

De acuerdo a las Cifras Básicas Ciclo 2006/2007, el INEE reporta que al comienzo del ciclo escolar 2006/2007, el sistema educativo reunió cerca de 37 millones 300 mil alumnos en el conjunto de los servicios que ofrece. De ellos, prácticamente 33 millones (88%) acuden a los servicios escolarizados y el resto, más de 4 millones, a los alternos (12%). La educación básica reúne a la mayor proporción de la población escolarizada, pues concentra a 25 de los 33 millones de alumnos del sistema escolarizado (77%). Del mismo total, la educación media superior atiende al 11.4% y la educación superior apenas al 7.7%. Dentro del conjunto de la educación básica, el nivel primaria es el de mayor tamaño, atendiendo a 14 y medio de los más de 25 millones correspondientes (57.5% de la educación básica). Le siguen preescolar y secundaria respectivamente con 18.7% y 23.9% de la matrícula en este nivel (INEE, 2007).

ANUIES (2000, citando información de Durón y Oropeza, 1999), menciona que algunas de las manifestaciones más conocidas del individuo que fracasa en sus estudios son la desorganización personal, el retraimiento social y las conductas disruptivas, lo que repercute indudablemente en el fracaso escolar. Por lo tanto es de gran importancia dar una atención institucional a la identificación y atención de los factores que influyen en la reprobación, en el bajo rendimiento escolar y en la deserción escolar. Investigaciones psicológicas han logrado identificar factores de riesgo en las personas que predisponen el desarrollo psicosocial de la persona y cuyos efectos inciden en su desempeño en los

¹⁸ <http://www.observatorio.org/comunicados/49241d00dfa6.pdf>; consultado el 15 de mayo de 2010

estudios. En este sentido menciona que se reconoce la existencia de cuatro factores que afectan el desempeño académico:

Factores fisiológicos: Se sabe que afectan pero es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los factores fisiológicos se citan: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

Factores pedagógicos: Son aquellos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza. Entre ellos estos se mencionan: el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

Factores psicológicos: Entre estos se han asociado algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas como son la percepción, la memoria y la conceptualización, lo cual puede traducirse en dificultad para el aprendizaje.

Factores sociológicos: estos están relacionados con las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes tales como la capacidad económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

En adición a lo anterior, ANUIES (2000, citando datos de De los Santos, 1993; Allende, 1987; Martínez, 1988; y Clemente, 1997), menciona que se ha detectado que la deserción escolar responde a una multiplicidad de factores que afectan a los estudiantes, entre estos (principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura) se encuentran:

Las condiciones económicas desfavorables del estudiante

El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece

Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación

La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios

La responsabilidad que implica el matrimonio

Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro

El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución

Las características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior

La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales, sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Esta situación refleja la necesidad que tienen las IES de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar como ingreso, permanencia, egreso y titulación. Al respecto, en las estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 para la educación superior se contempla “Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna.” Para ello se proponen diversas estrategias para estimular la formación y/o capacitación del personal docente entre las cuales se sugiere la función tutorial de los profesores.

Tomando en cuenta el problema de rezago y deserción escolar, la situación de presión social y económica, que llega a cuestionar la pertinencia de muchas IES, así como la limitada oferta de admisión para los aspirantes, es necesario emprender acciones tendientes a que los alumnos aprovechen lo mejor posible la oportunidad de cursar oportunamente y con mayor nivel de aprendizajes significativos, para contribuir a mejorar los parámetros de evaluación de dichas instituciones y tener la posibilidad de continuar otros estudios, generarse su propio empleo o tener mejor expectativas de emplearse en el mercado laboral (Nieto, 2006).

4.2.- El modelo educativo de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

La Universidad Autónoma Chapingo es una Institución de Educación Agrícola Superior mexicana, que reviste una importancia especial, que la distingue claramente de otras IES. En términos generales, algunas características sobresalientes de la UACH, son: es una IES de carácter nacional; tiene un sistema educativo de nivel medio superior representado por una Preparatoria Agrícola y un nivel Propedéutico, cuyos egresados

tienen pase automático a cualquier especialidad que elijan (de 22 licenciaturas reportadas en septiembre de 2009); existe una política de compromiso social que consiste en dar oportunidad especial de ingreso a estudiantes de zonas rurales (con énfasis en alumnos indígenas) y de escasos recursos económicos; tiene un sistema de apoyo con becas a estudiantes, distribuido en becados internos (alimentación, hospedaje y otros servicios personales) y becados externos (sólo se les proporciona un apoyo económico mensual y viven fuera de la universidad); no se cobra por concepto de colegiatura; cuenta con bibliotecas en cada Unidad Académica y en la Preparatoria, además de una Biblioteca Central; cuenta con varios centros regionales en el país que están evolucionando a unidades académicas y a centros de capacitación y transferencia de tecnología; además del sistema de educación de nivel superior también cuenta con sistema de posgrado en maestría y/o doctorado (PDI, 2009).

La UACH, como parte de los sujetos de aplicación de políticas internacionales, también está obligada a realizar los cambios necesarios para garantizar su pertinencia social y justificar su esencia científica, de tal manera que siga siendo un centro educativo de vanguardia en su campo. Esta visión está presente en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, en cuya elaboración se tuvo como uno de los referentes importante los Planes Nacionales de Desarrollo 2000–2006 y 2007–2012 y, de manera especial, atendiendo a los planes sectoriales de educación 2001-2006 y 2007-2012 donde se refrenda el fortalecimiento de las IES como un bien público y se reiteran las políticas educativas en los siguientes referentes: ampliación de la cobertura nacional, descentralización de sus funciones sustantivas, incorporación de nuevas modalidades educativas, aseguramiento de su calidad educativa, rendición de cuentas, diversificación de su financiamiento y vinculación de las universidades con los sectores social y productivo (PDI, 2009).

Por considerar de relevancia para los fines del presente proyecto de investigación, se citan la misión y visión de la UACH, donde es evidente el interés a la atención de los alumnos desde un punto de vista integral, que es precisamente el campo de acción de la tutoría.

Misión. La Universidad Autónoma Chapingo es una institución mexicana federal de carácter público que contribuye al desarrollo nacional soberano y sustentable,

preferentemente del sector rural, a través del aprovechamiento racional, económico y social de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales. Para ello, ofrece educación media superior, superior y de posgrado, que forma profesionales íntegros con juicio crítico, democrático y humanístico, y logra transferir oportunamente las innovaciones científicas y tecnológicas a la sociedad, sobre todo al sector rural, con el fin de mejorar su calidad de vida.

Visión. La Universidad Autónoma Chapingo es una institución mexicana pública, pertinente, con liderazgo y reconocimiento en el nivel nacional e internacional, de alta calidad académica en la educación que ofrece, los servicios y la transferencia de las innovaciones científicas y tecnológicas que realiza, la importancia y magnitud de sus contribuciones en investigación científica y tecnológica, así como el rescate y difusión cultural que desarrolla. La UACH promueve la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada; educa integralmente a sus estudiantes y egresados con un juicio humanista, justo, científico, ecológico, democrático y crítico, con identidad nacional, perfil internacional y valores que les permiten ser tolerantes, emprendedores, sensibles y capaces de adaptarse a los rápidos cambios que la modernidad exige. La estructura, la organización y los programas académicos de la universidad son flexibles y con una actualización permanente, lo cual coadyuva a la educación para la vida y se refleja tanto en la presencia positiva de la institución como en el protagonismo de sus egresados en los ámbitos nacional y mundial.

4.2.1.- Problemática y políticas educativas

En principio, de acuerdo al Estatuto de la UACH, Capítulo VI, relativo a los estudiantes de la Universidad, en el Artículo 132º se establece que “Para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural, tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”. A partir de esta base legal, la UACH ha impulsado políticas en el sentido de favorecer también el ingreso de alumnos pertenecientes a grupos autóctonos o etnias, a los cuales se les llama en términos generales “indígenas”. Es así como la Universidad ha forjado una larga trayectoria en la admisión de alumnos

indígenas, cuyo procedimiento fue formalizado en el año 2002. En el 2005, la población de estudiantes indígenas representaba 12.16% de la matrícula en la UACH, cifra cercana al porcentaje de población indígena nacional, mientras que en el 2008, 20.21% de la matrícula total de la UACH estaba conformada por alumnos de procedencia indígena. Para el año 2013, el número de alumnos de origen étnico es de 2,303 (considerados así porque hablan algún idioma originario), lo que representa 28.55% de 8,064 alumnos que constituyen la población de alumnos de la UACH (Subdirección de Administración Escolar¹⁹).

Por considerar que es de justificada importancia para los fines que persigue este estudio, a continuación se cita de manera sintética información extraída del documento PDI 2009-2025 (PDI, 2009), con lo cual se pretende ilustrar de manera más concreta la necesidad de poner en marcha políticas y estrategias de atención a la problemática implícita en los diversos planteamientos:

a).- Respecto al incremento de la participación de las mujeres en la UACH, representó 39% en el ciclo escolar 2008-2009; esto se explica en gran medida por el cambio demográfico y social en el medio rural. Y ante ello, es necesario realizar estudios de género para profundizar en esta problemática e impulsar la transversalidad en todas las políticas, estrategias, programas, reglamentos, actividades docentes, administrativas, culturales, deportivas y de servicio.

b).- Se carece de un estudio de oferta y demanda educativa que permita a la UACH identificar los centros en donde la población objetivo se localiza en mayor proporción, a lo que se suman los problemas de índole financiera y de carácter logístico en la instrumentación y ejecución del proceso.

c).- La universidad ha configurado una oferta educativa que comprende preparatoria agrícola, propedéutico, licenciatura y posgrado (maestría y doctorado); otorgándole a la preparatoria y a la licenciatura el mayor interés y recursos. No obstante, se advierten cambios en la configuración de la matrícula por niveles educativos, donde el propedéutico y el posgrado adquieren gradualmente una mayor presencia en la universidad.

¹⁹ Datos obtenidos de la página web: <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dapb3&modulo=dapb>. Último dato consultado el 28 de abril de 2013.

d).- En el nivel interno, el crecimiento de la matrícula responde principalmente a tres factores: el mayor ingreso al propedéutico, la creciente permanencia de estudiantes en licenciatura y el ingreso al posgrado.

e).- El modelo de internado tiene implicaciones problemáticas tanto en su organización como en la convivencia (alcoholismo, violencia hacia las mujeres, etc.). Los estudiantes provenientes esencialmente del medio rural, que ingresan a la institución en la adolescencia y son distanciados de su medio familiar, requieren de la configuración de un conjunto de programas encaminados tanto a su atención como a su desarrollo.

f).- Carencia de información sistematizada y homogénea que permita establecer con claridad la forma como se conduce la planta académica en la realización de la docencia; más difícil que lo ya mencionado es tener la estimación de la carga que tienen los profesores en relación a la investigación, el servicio universitario y la difusión de la cultura.

g).- Algunos rasgos del marco en que se desenvuelve la cultura estudiantil se encuentran fuertemente influenciados por el perfil institucional; entre ellos están la alta diversidad cultural de la población estudiantil, la inscripción al internado, la participación estudiantil y la cultura al alcance de la mano. La matrícula multiétnica de Chapingo es un importante capital cultural, aunque las relaciones se dan mediante fórmulas y prácticas que exacerban tanto el localismo como el distanciamiento entre los propios estudiantes, a través de las entidades federativas, entre los provenientes de zonas rurales o urbanas, debido al factor de origen étnico, y por el DEIS o el grado académico al que pertenecen.

h).- No existen contrapesos necesarios a los lazos de identificación que buscan y construyen los estudiantes ante el desarraigo que experimentan durante la etapa de incorporación a la universidad. Sumado a lo anterior, para el 2008 33.61% del total de la matrícula estuvo conformada por menores de edad, por lo que es indispensable la construcción de relaciones afectivas y de acrecentar los lazos de adscripción positiva, ya sea a un grupo o colectivo de pares. En los últimos años, se ha incrementado el número de estudiantes de origen urbano, lo cual pareciera que se contrapone con los principios del proyecto universitario; sin embargo, también se tiene conciencia de que

éstos son producto de la expulsión del mismo sector rural, dada la desigualdad social prevaleciente en el marco nacional y en el campo en particular.

i).- El carácter institucional especializado adquiere una expresión singular en la conformación de las funciones y relaciones entre cada uno de los niveles educativos impartidos; por esto los rasgos específicos de la preparatoria y el propedéutico están articulados con las necesidades de la licenciatura. Son varias las problemáticas que subyacen en esta situación, lo que obliga a poner en duda lo idóneo de la especialización en el nivel medio superior:

Al arrancar desde el primer año, la formación especializada es prematura.

Las dificultades para conciliar los objetivos fundamentales de este nivel educativo con los componentes especializados, han derivado en una sobreestimación de los contenidos curriculares.

Las complejas realidades sociales, económicas y culturales plasmadas en los perfiles de ingreso de los estudiantes no alcanzan a ser atendidas, lo que explica los altos niveles de deserción.

La problemática vocacional a la que se enfrenta el estudiante universitario se dificulta: a la adolescencia, se suma el perfil particular de la UACH.

El perfil académico de este nivel educativo no responde a la variedad de perfiles del nivel superior, que actualmente incluye carreras no agronómicas.

j).- La elevada deserción de Preparatoria Agrícola (50%) tiene como consecuencia indirecta una oferta de egresados menor a la capacidad de absorción del nivel licenciatura, lo cual también representa una problemática de subutilización en la capacidad instalada de algunos DEIS. En los últimos años, esta tendencia empieza a revertirse favorablemente. En 2008 se alcanzó una eficiencia terminal de 58.6% en el nivel preparatoria y de 62.6% en el propedéutico.

k).- El carácter especializado del perfil institucional conlleva repercusiones negativas en la formación y personalidad de los estudiantes así como en sus aspiraciones profesionales y sociales. Algunos universitarios señalan al respecto que al intentar formar científicos, expertos en agricultura o agrónomos, lo que se provoca es que la agronomía esté ausente y la agricultura olvidada. En este marco, la formación integral de los estudiantes se ha delegado a la Dirección General de Difusión Cultural, cuando

es competencia de todas y cada una de las instancias y funciones universitarias, principalmente de las que participan directamente en la formación académica.

l).- Ante la crisis generalizada en valores, la UACH necesita urgentemente de una reflexión consciente, metódica y sistematizada acerca de los valores (morales, éticos, etc.); es decir, establecer reflexiones éticas sobre el quehacer humano y no el adoctrinamiento moral. Es de vital importancia que se incorpore la reflexión axiológica como parte fundamental de la formación de los estudiantes, para fomentar el análisis de textos filosóficos relacionados con la naturaleza y función de los valores y propiciar el diálogo crítico sobre ellos.

Finalmente, en el apartado “Matriz Programática del PDI 2009-2025 de la UACH, se citan puntualmente algunas acciones relacionadas con funciones tutoriales (PDI, 2009):

a).- Segundo objetivo estratégico. Afianzar la calidad y la pertinencia del modelo académico universitario; Eje estratégico 3. Fortalecer la identidad y sentido de pertenencia de los distintos sectores universitarios; Línea de desarrollo 2. Promoción de un nuevo rol estudiantil basado en la participación activa, en su desarrollo y en el compromiso social; Programa 12. Impulso al desarrollo integral de los estudiantes:

1. Profesionalizar y potenciar la labor de la Unidad de Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), poniendo énfasis en actividades de desarrollo humano, fomentando relaciones interpersonales de calidad.
2. Redefinir el programa de tutorías para que dé seguimiento al desempeño de los estudiantes, considerando la dimensión humanística.
3. Fomentar la comunicación de la institución con los padres de familia de los estudiantes y sus comunidades de origen.

b).- Eje estratégico 5. Consolidar la formación del estudiante mediante un modelo educativo centrado en la formación integral, el aprendizaje y la innovación educativas; Línea de desarrollo 2. Promover y afianzar un modelo educativo centrado en el aprendizaje y la innovación; Programa 18. Desarrollo de un modelo didáctico centrado en la promoción del papel activo del estudiante:

- 1.- Redefinir el programa de tutorías para que dé seguimiento al desempeño de los estudiantes, considerando la dimensión humanística.

De acuerdo con datos citados en el Cuarto Informe de Labores, periodo agosto 2010-mayo 2011, presentado por el Rector Dr. Aureliano Peña Lomelí, a continuación se enumeran algunos de mayor relevancia en función de que son aspectos muy relacionados con el ámbito tutorial.

a).- En la actualidad se ha incrementado el ingreso de estudiantes de origen indígena llegando ahora a representar 25% de la población de la UACH, los cuales provienen de 40 etnias del país.

b).- La eficiencia terminal de Preparatoria Agrícola fue de 53% para el ciclo 2009-2010; para Propedéutico se ubicó en 77% en el mismo ciclo anterior, y a nivel Licenciatura la eficiencia terminal alcanzó 80% en el mismo ciclo 2009-2010.

c).- La UCAME, atiende cada semestre un promedio de 4700 alumnos en sus diferentes áreas: Disciplinaria, Psicopedagógica, Programas Educativos y Comunicación Social, Atención Psicológica e Investigación y Estadística. En el área de Atención Psicopedagógica se alberga al Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), en el cual a lo largo de 2010-2011 se atendió a un total de 300 alumnos pertenecientes a 32 etnias del país. Por otra parte en el área de Atención Psicológica en el periodo de julio 2010 a marzo de 2011 se atendieron 635 alumnos, de los cuales 407 son mujeres y 228 son hombres. Los problemas que motivaron la atención fueron: orientación, depresión, autoestima, violencia en el noviazgo, adaptación, problemas de pareja, orientación sexual, adicciones y conflictos familiares.

4.3.- Reflexiones generales

Los resultados obtenidos al final de la primera década de la implementación de los Programas Institucionales de Tutorías (PIT) en las IES, indican que la consecución de los objetivos de la actividad tutorial aún es inconsistente en cuanto al beneficio para los alumnos y en la participación de los docentes. Como menciona ANUIES (2001), la realidad muestra que el diseño e implementación de un Programa de Tutoría puede iniciarse sin un conocimiento adecuado de los sujetos a los cuales se dirige; y de hecho, algunas instituciones en México lo han llevado a la práctica de esta manera. Otras instituciones han implementado programas de tutoría, tomando como sujeto de atención, a los alumnos con un alto desempeño académico o, por el contrario, a los estudiantes con un bajo rendimiento escolar (regularmente medido por los resultados

del examen de admisión o por las calificaciones obtenidas en el transcurso de la carrera). Esta situación de incertidumbre y simulación puede ser contrarrestada si se aplica de manera correcta un diagnóstico de necesidades de tutoría en los estudiantes en tanto sujetos de los programas de tutoría, pero también en los profesores que serán los responsables de desarrollar los planes y programas tutoriales.

Como puede observarse, existe una problemática diversa que requiere atención, desde el aspecto académico hasta aspectos más de tipo psicológico y emocional. No es por demás aclarar que el papel del tutor no es ni debe ser propiamente el de solucionar o atender todas las problemáticas detectadas, sino que su función principal será en algunos casos la de detectar los problemas y canalizar a los estudiantes a las instancias adecuadas para su atención. Es en esta última idea, aunado a la situación académica, cultural y social descrita líneas arriba, en que se justifica la búsqueda de información que de fundamento objetivo para la construcción de un Modelo de Tutoría para la UACH, y dadas las condiciones particulares de su modelo educativo se requiere de un diagnóstico y análisis específico de los factores involucrados (alumnos, profesores, autoridades).

V.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En términos generales, la investigación es acercarnos a una realidad o verdad, lo que conlleva la generación de conocimientos (que no existían) que nos permiten explicar o comprender algún fenómeno. De acuerdo con los propósitos inmediatos que se plantean en una investigación, esta puede considerarse de forma pura (genera conocimientos teóricos o básicos) o de forma aplicada (al confrontar la teoría con la realidad descubierta).

De acuerdo con el señalamiento anterior, la presente investigación tiene un carácter básico o fundamental ya que se trata de obtener conocimiento preliminar a partir de la información aportada por los participantes, a fin de que sirva de base para la posible elaboración de un modelo de tutoría específico para la Universidad Autónoma Chapingo.

5.1.- Enfoque de la investigación

Por una parte, atendiendo a las modalidades de investigación en aspectos sociales, donde se trata de descubrir conocimientos básicos a partir de fenómenos poco estudiados, esta investigación reviste un carácter de tipo exploratorio. Por otra parte, de acuerdo con la obtención y análisis de datos e información del objeto de estudio, la investigación responde a un tipo descriptivo, donde se trata de caracterizar un determinado fenómeno en estudio, y por último también implica un carácter explicativo ya que en la mayoría de las preguntas se solicitó a cada participante aportar alguna explicación o argumento para apoyar su respuesta (Briones, 2011; Tamayo, 2011; Hernández *et al.*, 2006; Babbie, 1988).

5.2.- Epistemología y diseño de la investigación

En cuanto a su dimensión epistémica, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, cuya base epistemológica la constituye el positivismo (obtención del conocimiento mediante la aplicación del método científico), obteniendo el conocimiento a partir del análisis de los resultados recuperados en encuestas escritas autoadministradas (con preguntas cerradas o abiertas y de tipo Likert). En dichas encuestas las unidades de análisis estuvieron representadas por cada uno de los

participantes pertenecientes a cada muestra de las poblaciones en estudio (alumnos, profesores, autoridades e informantes clave) (Briones, 2011; Babbie, 1988).

5.2.1.- Tipo de investigación

Desde un punto de vista de temporalidad, la presente investigación se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, ya que se trata de la descripción de hechos o situaciones presentes en el contexto en que se desarrolla dicha investigación, como lo es la opinión respecto a aspectos relacionados con la tutoría académica que subyace en el imaginario de la comunidad académica de la Universidad Autónoma Chapingo; diferenciándose de esta manera de la investigación histórica que mediante herramientas y técnicas específicas busca el conocimiento de hechos o fenómenos pasados y de la investigación experimental que tiene la finalidad de dilucidar aspectos futuros por medio de la medición de la respuesta de ciertas variables al estímulo provocado por determinados factores o condiciones (Briones, 2011; Tamayo, 2011). De acuerdo al punto de vista de Hernández *et al.* (2006), en lugar de referirse a “tipos de investigación” prefiere abordar este aspecto desde una perspectiva de “alcances de la investigación”; señalando como alcances de investigación los siguientes:

Exploratorios: se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado.

Descriptivos: busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.

Correlacionales: asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población.

Explicativos: pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian.

Sin embargo, también aclaran Hernández *et al.* (2006), que en la práctica las investigaciones pueden incluir elementos de más de uno de los alcances citados. Es en este sentido que la investigación en cuestión reúne las características antes mencionadas ya que implica por una parte la exploración de una temática muy poco estudiada como lo es la opinión generalizada que pudieran tener los sectores académicos respecto a la tutoría académica; en otro contexto se identifican y describen las características específicas de los participantes en este estudio; también se hace

uso del alcance comparativo al medir el nivel de correspondencia al asociar cierta respuesta a un cuestionamiento con una variable en particular de cada participante; por último, se construyó una explicación fundamentada en determinados aspectos sobresalientes, haciendo un análisis de la información complementaria contenida en diferentes documentos institucionales relacionados con el tema de estudio.

En investigación cuantitativa se pueden desarrollar determinados planes o estrategias para obtener la información requerida. Al respecto, Hernández *et al.* (2006), adoptan la clasificación del diseño de investigación que se refiere a “investigación experimental” e “investigación no experimental”; en la investigación experimental, como su nombre lo indica, se desarrolla un experimento donde se manipula intencionalmente una o más variables independientes para medir de alguna manera la respuesta de una o más variables dependientes a dicha manipulación (por ejemplo un experimento donde se mide la respuesta de un organismo a un determinado tratamiento); en la investigación no experimental, no se manipulan las variables y los fenómenos o situaciones sólo se observan y a partir de ello se obtiene la información que posteriormente se analizará. Haciendo una mayor precisión sobre el diseño de investigación no experimental, Hernández *et al.*, (2006), también incluyen una variante que denomina investigación transversal que consiste en la recopilación de información en un solo momento.

La información de la presente investigación se obtuvo por el análisis de las respuestas a preguntas cerradas y abiertas y tipo Likert²⁰, contenidas en un cuestionario autoadministrado a los participantes. En general, el uso de instrumentos utilizados para la obtención de información en este tipo de estudios ya se ha estandarizado de acuerdo con propuestas y aplicaciones que ha hecho la ANUIES (Romo, 2010) y también de los diferentes trabajos que se han desarrollado y expuesto en los encuentros nacionales y regionales de tutoría principalmente a partir de 2004, sin embargo, siempre queda la posibilidad de hacer ajustes de forma y fondo de acuerdo con las condiciones específicas en que se desarrolle un estudio, como se podrá advertir en el desarrollo del presente estudio. Se aplicaron tres tipos de cuestionarios: para alumnos de 4º y 7º,

²⁰ Hernández *et al.* (2006) describen de una forma amena y práctica el uso del “escalamiento tipo Likert”; la información se ubica en las páginas 341 – 355.

para informantes clave como autoridades y para informantes clave de mayor antigüedad como docentes en la UACH.

5.3.- Población, Muestra y procedimiento de muestreo:

La población de estudio estuvo representada por todos los estudiantes de 4º y 7º año, y por todos los profesores y autoridades de la UACH.

De la población de estudio representada por todos los estudiantes de 4º y 7º año de la UACH, y partiendo de una muestra probabilística de 95 % de confiabilidad y 5 % de error, se obtuvo un tamaño de muestra de 363 alumnos de 4º año (el 22.6 % de una población de 1317) y 277 alumnos de 7º (el 27.9 % de una población de 991); es decir 580 alumnos en total.

Respecto a los profesores que participaron en la encuesta, por razones prácticas, se planteó en un inicio tomar una muestra del 10% de un total aproximado de 1200, equivalente a 120 profesores considerando la preparatoria agrícola y el nivel licenciatura.

Para el caso de la participación de autoridades en la encuesta, se envió un oficio personalizado a todos los directores y subdirectores de los DEIS y a cinco coordinadores de posgrado.

También mediante un oficio personalizado, se solicitó la colaboración para contestar la encuesta en calidad de informantes claves a 11 profesores que se han desempeñado como funcionarios y/o con 30 o más años de antigüedad como docentes en la UACH.

5.4.- Variables evaluadas

Las variables incluidas en el estudio se eligieron convencionalmente tomando en cuenta algunas características particulares de los alumnos, de los profesores, de autoridades y de informantes clave, considerando que en función de dichas características es posible obtener una percepción sobre algunos aspectos de la tutoría en la UACH.

5.5.- Análisis de datos

Considerando las características de los ítems incluidos en los cuestionarios, se utilizó una escala nominal para registrar las respuestas de los participantes. El análisis es de tipo descriptivo ya que incluye datos de frecuencias, porcentajes, pruebas de independencia (chi-cuadrada y prueba exacta de Fisher) y análisis de contenidos. Las respuestas a cada ítem se expresan en forma de escala nominal y para su análisis se utilizó el software de cómputo estadístico SAS (Statistical Analysis System).

5.6.- Hipótesis estadística

Para la mayoría de variables estudiadas se estableció una hipótesis estadística. Dadas las características del estudio, no paramétrico y no experimental, la prueba de hipótesis se realizó mediante la prueba de independencia del estadístico chi-cuadrada y la prueba exacta de Fisher²¹. El planteamiento de la hipótesis en términos generales, para determinar si existe o no relación entre cada variable evaluada y su respuesta a cada pregunta, es representado en el siguiente modelo:

Con un $\alpha = 0.05$:

H₀: no existe relación entre la variable evaluada V_x y las respuestas a la pregunta P_n

H_a: sí existe relación entre la variable evaluada V_x y las respuestas a la pregunta P_n

Donde V_x = Grado, Género, Edad, Estado Civil, Trabajo, Etnia, Procedencia, Adscripción, Antigüedad, Egreso, Categoría.

Donde P_n = Pregunta 1, pregunta 2, pregunta 3, etc.

La regla de decisión es:

Si $p < \alpha$ se rechaza H₀

Si $p \geq \alpha$ no se rechaza H₀

²¹ Los análisis de prueba de independencia y prueba exacta de Fisher fueron realizados con la colaboración del M. C. Tomás Corona Sáenz, Profesor-Investigador adscrito al Departamento de Fitotecnia de la UACH.

VI.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1.- Observaciones sobre el proceso de recogida de datos

Los datos básicos de población de alumnos de 4º y 7º años se obtuvieron de la base de datos de la Subdirección de Administración Escolar de la UACH consultada el 28 de abril de 2013. La población de estudio estuvo representada por todos los estudiantes de 4º y 7º año de la UACH. Partiendo de una muestra probabilística de 95 % de confiabilidad y 5 % de error, se obtuvo un tamaño de muestra de 363 alumnos de 4º año (27.5 % de una población de 1317) y 217 alumnos de 7º (21.89 % de una población de 991); es decir 580 alumnos en total, del cual 62.5 % corresponde a alumnos de 4º año y 37.4 % a alumnos de 7º año. En varios casos, los porcentajes superiores a 20 % que se había establecido, se deben a que al aplicar la encuesta en determinados grupos todos los que estaban presentes se ofrecían para participar y se prefirió aceptarlos en el entendido que con ello se incrementaba la representatividad de los resultados.

En el caso de los profesores, inicialmente se había considerado una muestra de 10 % del total de la UACH (aproximadamente 1,200 profesores según información personal de la Subdirección de Apoyo Académico), equivalente a 120 profesores. Sin embargo, debido a la inconsistencia en la colaboración para contestar y retornar los cuestionarios, sólo se obtuvo la participación de 75 profesores que representan aproximadamente 6.25 % de la población total.

Por lo que respecta a la participación de autoridades académicas, aunque se solicitó por oficio la colaboración de todos los DEIS sólo se tuvo la participación de cinco directores de departamento, siete subdirectores académicos y en el caso del posgrado finalmente se tuvo la colaboración de cuatro coordinadores.

Por último, se hizo un muestreo dirigido también para 11 informantes clave cuya característica preferente era que tuvieran más de 30 años de servicio docente en la UACH y que hubieran desempeñado algún cargo a nivel institucional, a lo cual accedieron 10 participantes.

6.2.- Procedimiento de organización y análisis de resultados

El procedimiento que se sigue para el análisis descriptivo de los resultados conserva el orden de la estructura de los cuestionarios respectivos, es decir, los que se aplicaron a alumnos, a profesores, a autoridades y a informantes clave y se conserva también el orden en que se citan los participantes. En este sentido, primeramente se describen las características generales de los participantes de acuerdo a la primera parte de cada cuestionario y posteriormente se describen los resultados para las respuestas que proporcionaron los participantes a las preguntas respectivas.

Los registros de datos originales, resultados de salida del programa SAS y cuadros de concentrados de datos se ubican en la sección de Anexos de este documento. De la misma manera, los formatos de cuestionarios que fueron utilizados para el presente estudio se ubican en la sección del Anexo. El análisis realizado para Alumnos y Profesores incluye datos de frecuencias, prueba de independencia y prueba exacta de Fisher, y análisis de contenido. Para el caso de los participantes considerados como Autoridades e Informantes Clave, el análisis sólo se refiere a datos de frecuencias y análisis de contenido.

El análisis y discusión que se realiza en cada caso se apoya principalmente en información seleccionada expuesto y ordenada convencionalmente a partir de los resultados generales que se ubican en la sección de Anexo de este documento. Dicha información se presenta en forma tabulada y cuando se considera necesario por motivos de mejor ilustración o visualización se incluyen gráficos.

6.3.- Análisis de resultados de la encuesta aplicada a alumnos

En el Cuadro 1 se muestra la información de alumnos de 4º y 7º año, junto con sus respectivos departamentos o divisiones, que participaron en el estudio. En general, todos los tamaños de muestras reales representan un poco más del 20 % respecto a la población total de cada grado en cada DEIS o división, excepto en el departamento de Fitotecnia donde sólo se pudo encuestar al 5 % de la población de 7º año. Asimismo, se hace la observación de que no fue posible obtener la participación de ambos grados en cada DEIS, como hubiera sido idóneo, dadas las razones mencionadas

anteriormente. La sinonimia que se estableció para identificar los grupos de participantes fue la siguiente:

División de Ciencias Forestales (dicif4, dicif7)

División de Ciencias Económico Administrativas (dice4, dice7)

Fitotecnia (fito4, fito7)

Ingeniería Mecánica Agrícola (dima4, dima7)

Irrigación (irrig4, irrig7)

Parasitología agrícola (parag4)

Zootecnia (zoot4, zoot7)

Agroecología (agrec7)

Ingeniería Agroindustrial (agrin7)

Sociología Rural (socio7)

Cuadro 1. Relación de DEIS y número de alumnos participantes en el estudio

DEIS	Población	Muestra	%
dicif4	151	31	20.52
dice4	129	61	46.51
fito4	232	59	25.00
dima4	94	52	54.25
irrig4	121	37	29.75
parag4	127	75	58.26
zoot4	116	48	40.51
Subtotal	970	363	37.42
agrec7	13	6	46.15
agrin7	126	60	46.82
dicif7	87	36	40.22
dima7	54	22	38.88
fito7	191	10	5.23
irrig7	74	46	60.81
socio7	11	5	45.45
zoot7	89	32	34.83
Subtotal	645	217	33.64
Total		580	

6.3.1.- Descripción de características generales

En el Cuadro 2 se muestra la información general para los 580 alumnos considerados en la muestra, donde se indica la frecuencia, el porcentaje (%) y para el caso de la variable edad, el promedio. En algunos casos el número de datos es inferior a 580, esto

se debe a que algunos alumnos no proporcionaron la información completa para las variables. El número de participantes de 4º representa 62.56 % del total mientras que los de 7º año representan 37 % restante, de la muestra de 580 alumnos. En la muestra considerada, la participación del género masculino fue de 63 % y del género femenino fue de 36.9 %. Por su parte, la variable Edad en la muestra de 4º año posiblemente está influida por la presencia de alumnos provenientes de propedéutico debido a que estos cursan un año más adicional a los tres años regulares de preparatoria. Se puede observar también en la información del Cuadro 2 que las variables Estado Civil, Hijos y Trabajo tuvieron frecuencias y porcentajes muy pequeños. En el caso de las variables Etnia y Procedencia presentan porcentajes de participación que se pueden considerar muy importantes para los fines del estudio.

Cuadro 2. Características generales de los alumnos participantes en el estudio

Variable	Datos generales	Frec ¹	%	Media*	Total Frec ²	%
Grado	4to	361	62.56		577	100
	7mo	216	37.44			
Género	Femenino	212	36.93		574	100
	Masculino	362	63.07			
Edad promedio*	Femenino	359		19.94	574	
	Masculino	215		22.63		
Estado civil	Casado	22	3.83		574	100
	Soltero	552	96.17			
Hijos	Sin hijos	536	93.87		571	100
	Con hijos	35	6.13			
Trabajo	No trabajan	553	96.68		572	100
	Sí trabajan	19	3.32			
Etnia	No	449	77.82		577	100
	Sí	128	22.18			
Procedencia	Rural	388	68.07		570	100
	Urbana	182	31.93			

¹ Frec = frecuencia

² No suman 580 debido a eliminación de algunos por información incompleta.

En el Cuadro 3 se muestra la información de variables de manera específica para 4º y 7º año. Como información sobresaliente se puede señalar que los resultados para las variables Estado Civil, Hijos y Trabajo guarda mucha similitud entre 4º y 7º año,

llegando a ser igual para Estado Civil; sin embargo, la información del presente estudio no permite profundizar en las razones o condiciones que dan lugar a dicho resultado. Respecto a la variable Etnia, es posible observar que la proporción porcentual es mayor en 4º año (14.5 %) que en 7º año (7.6 %), no obstante, esta tendencia a la baja en la trayectoria de 4º a 7º año también se observa para la población urbana por lo que ello se puede atribuir por una parte al mayor número de individuos encuestados en 4º año y por la otra a su distribución por DEIS de alumnos provenientes de etnias ya que por ejemplo, no se incluyeron en la muestra de 7º año a los alumnos de la División de Ciencias Económico Administrativas (108 alumnos de 7º año) ni a la población de 85 alumnos de 7º año de Parasitología Agrícola; y en el Departamento de Fitotecnia sólo se logró encuestar a 10 personas de un total de 191 alumnos de 7º año.

Cuadro 3. Características generales de los alumnos considerando el grado académico

Variable		4to		7mo		Media*	
		Frec	%	Frec	%	4to	7mo
Grado	4to	361	62.56	0	0		
	7mo	0	0	216	37.44		
Género	Femenino	129	22.47	83	14.46		
	Masculino	230	40.07	132	23		
Edad promedio*	Femenino	129		83		19.984	22.68
	Masculino	230		132		19.89	22.57
Estado civil	Casado	11	1.92	11	1.92		
	Soltero	348	60.62	204	35.54		
Hijos	Sin	338	59.19	198	34.68		
	Con	19	3.33	16	2.8		
Trabajo	No	348	60.84	205	35.84		
	Sí	9	1.57	10	1.75		
Etnia	No	277	48	172	29.81		
	Sí	84	14.56	44	7.63		
Procedencia	Rural	248	43.51	140	24.56		
	Urbana	109	19.12	73	12.81		

6.3.2.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 1)

El objetivo de esta pregunta es tener una aproximación al estado del avance que ha tenido la promoción de la tutoría en la comunidad estudiantil de la UACH a partir de la

divulgación del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (RPIT). Partiendo de la premisa de que el conocimiento de los beneficios que se pueden obtener por medio de la tutoría generaría algunas iniciativas proactivas de los propios estudiantes es importante saber si ellos han tenido acercamiento a la tutoría con base a la dimensión planteada en la pregunta en cuestión.

El análisis de los datos incluye el cálculo de frecuencias, el cálculo de porcentajes y la prueba de independencia utilizando el estadístico chi-cuadrada (χ^2).

En el Cuadro 4 se presenta en la primera hilera la información para las opciones de respuesta a la Pregunta 1 (P1): a), b), c). En la última columna se ubican los valores obtenidos para chi-cuadrada que determinan la significancia (prueba de independencia) para cada una de las variables evaluadas y con la cual se determina la influencia o no de la variable en la respuesta expresada.

Al observar las respuestas a la P1, resulta evidente que la mayor preferencia es por la opción c) “No conozco el documento”. Si consideramos a los alumnos de 4º y 7º año juntos resulta que 406, es decir 70%, no conocen el documento. El segundo lugar en preferencia lo ocupa la opción b) “Conozco el documento pero no la información” y quienes la eligieron representan 23 % equivalente a 135 alumnos que aunque es una cantidad considerable está muy distante de 70 % de preferencias para la opción c). En cierta forma, el hecho de conocer el documento pero no la información implica un desinterés por la tutoría a diferencia de los que eligieron la respuesta “No conozco el documento” quienes más que reflejar desinterés es posible que no hayan tenido acceso a la información acerca de la tutoría, lo que puede interpretarse como un descuido en el mecanismo de promoción de la actividad tutorial. Por otra parte es muy significativo el hecho de que sólo 6 % de alumnos elija la respuesta a) “Sí la conozco” (la información sobre tutorías), lo que se relaciona de manera directa con el hecho de que la gran mayoría no conoce el documento de tutorías.

Respecto a la prueba de independencia de variables, excepto para la variable Edad, en todos los demás casos no se rechaza la H_0 ya que chi-cuadrada es mayor que 0.05, es decir, no existe relación entre las variables evaluadas y las respuestas a la P1. Lo que

se interpreta de manera más general que las variables no influyen en las respuestas a la P1 y que dichas respuestas son confiables.

En el caso de la variable Edad, ordenada en tres rangos, se conserva la predominancia por la preferencia a elegir la respuesta c) “no conozco el documento”, pero de acuerdo a la probabilidad de chi-cuadrada, que es menor que 0.05, se rechaza H_0 y ello quiere decir que la Edad sí influye en la elección de las respuestas; sin embargo, esto no es posible asociarlo directamente ya que al estar arreglado en rangos, el número de alumnos fue muy variable de acuerdo con las frecuencias observadas, de modo que el número de alumnos por rango es el siguiente:

Rango de 18-20 = 270 alumnos

Rango de 21-23 = 249 alumnos

Rango de 24-38 = 49 alumnos

Dentro del rango 18-20 se ubican 115 alumnos con 19 años y dentro del rango 21-23 se ubican 110 alumnos con 22 años, pero es difícil saber si por tener más o menos años utilizarían criterios de experiencia para elegir la respuesta. Otra observación importante es que en esta variable 14 participantes no aportaron el dato de su edad, lo que también introduce otro elemento de incertidumbre.

De cualquier forma, la tendencia clara es que la gran mayoría de alumnos de la muestra no conoce el documento del RPIT y eso ya es un indicador de que es necesario revisar los mecanismos de difusión de la información con carácter tutorial para identificar las deficiencias y darles la mejor solución.

En trabajos presentados en foros y encuentros de tutorías a nivel nacional y regional se da cuenta de procesos de revisión y redefinición de los programas de tutoría, como parte del proceso de consolidación. Por ejemplo, Fragoso y Hernández (2012), mencionan que el Programa Institucional de Tutorías del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM fue instituido hace 12 de años y través de ese tiempo se han tenido avances importantes, pero también se tienen algunas deficiencias como: cobertura en la población de alumnos; impacto de la acción tutorial en la calidad del aprendizaje; incorporación de profesores a la acción tutorial; cobertura en servicios colaterales a la tutoría; y tiempos y espacios para la tutoría, entre otros.

En otra experiencia respecto a la implementación de un programa de tutorías en Escuelas Normales del Estado de Puebla, Jiménez y Montiel (2010), señalan que la capacitación no fue la más adecuada, por lo que no se logró establecer los programas de tutoría y tampoco se dio atención satisfactoria a las necesidades del alumnado. De su experiencia como capacitadores externos en la intervención para solventar la situación anterior, sugieren varias condiciones para lograr el éxito en el proceso de formación del profesorado implicado en las tutorías; las condiciones principales son: definir con claridad los objetivos, definir diferentes niveles de capacitación, partir de una adecuada detección de necesidades de formación y, realizar un seguimiento de las acciones para posibilidad de retroalimentación.

En cierta forma, es justificable el hecho de que en la UACH los alumnos no conozcan la información de tutorías porque se está en un proceso inicial, y aún no se genera la retroalimentación y el análisis de ese proceso para identificar las oportunidades de mejora.

Cuadro 4. Resultados de las respuestas a la Pregunta 1 y prueba de independencia.

Variable		1a		1b		1c		Subtotal		Total		Chi cuadrada
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	
GRADO	4to	24	4.16	79	13.69	258	44.71	361	62.56			0.5042
	7mo	12	2.08	56	9.71	148	25.65	216	37.44	577	100	
GENERO	Femenino	12	2.09	57	9.93	143	24.91	212	36.93			0.3436
	Masculino	23	4.01	78	13.59	261	45.47	362	63.07	574	100	
EDAD	18-20	14	2.49	59	10.48	196	34.81	269	47.78			0.0284
	21-23	20	3.55	67	11.9	158	28.06	245	43.51			
	24-38	2	0.36	5	0.89	42	7.46	49	8.71	563	100	
ESTADO CIVIL	Casado	1	0.17	2	0.35	19	3.31	22	3.83			0.2311
	Soltero	35	6.1	132	23	385	67.07	552	96.17	574	100	
TRABAJAN	No	33	5.77	130	22.73	390	68.18	553	96.68			0.2226
	Si	3	0.52	4	0.7	12	2.1	19	3.32	572	100	
ETNIA	No	27	4.68	103	17.85	319	55.29	449	77.82			0.7865
	Si	9	1.55	32	5.55	87	15.08	128	22.18	577	100	
PROCEDENCIA	Rural	23	4.04	90	15.79	275	48.25	388	68.08			0.9416
	Urbana	12	2.1	43	7.54	127	22.28	182	31.92	570	100	

6.3.3.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 1)

Esta pregunta se formuló con el objetivo de identificar indirectamente si los alumnos pueden diferenciar, de acuerdo con su experiencia estudiantil, en qué consiste la asesoría académica y en consecuencia al elegir su respuesta deducir que toma en cuenta otros elementos que se enmarcarían dentro del ámbito tutorial. La interpretación que se establece como punto de referencia es que si la mayoría de las respuestas se asocia a los incisos a) y b), entonces los alumnos ignoran las posibles ventajas que ofrece la tutoría; en otra situación, si la mayoría de respuestas se asocia a los incisos c) y d), entonces se asume una posibilidad de que los alumnos vislumbran la necesidad de otros tipos de apoyos para mejorar su desempeño académico y dentro de esos apoyos pudieran incluirse los de índole tutorial.

En esta pregunta se incluyó el inciso e), con el objetivo de brindar una posibilidad de aclarar alguna confusión motivada por la elección de la respuesta y de esta manera reforzar la interpretación a dicha respuesta (Cuadro 5).

De igual manera que en el caso anterior, también aquí se incluye la prueba de independencia de chi-cuadrada para las variables evaluadas (Cuadro 5).

De acuerdo a los resultados obtenidos para las respuestas a la Pregunta 2 (P2), mostrados en el Cuadro 5, en una primera aproximación se puede observar en todas las variables que la gran mayoría de respuestas se asocia con los incisos b) y c), “De acuerdo” y “En desacuerdo”, respectivamente, presentándose una marcada similitud de valores en la preferencia hacia ambas respuestas y aunque con pequeñas diferencias, en términos numéricos puede observarse una ligera tendencia a inclinarse hacia la respuesta b).

En términos generales, la mayoría de respuestas se asocian al inciso b) y, con pequeñas diferencias respecto a este, un segundo grupo mayoritario de respuestas se asoció con el inciso c). Considerando la variable Grado, 37 % (215 alumnos) eligieron la respuesta b) “De acuerdo” y 33 % (192 alumnos) eligieron la respuesta c) “En desacuerdo”. Un tercer grupo de respuestas se asocia al inciso a) “totalmente de acuerdo” elegido por 11 % de alumnos (64 alumnos), resultado que da más apoyo a la respuesta del inciso b) “De acuerdo”, pero de igual manera, el cuarto grupo de

respuestas asociadas al inciso d) “Totalmente en desacuerdo” refuerza la respuesta del inciso c) “En desacuerdo” aunque aún en conjunto siguen situándose ligeramente por debajo de las tendencias de respuestas de los incisos a) y b).

En cuanto a la opción de la elección del inciso e) “Opinión personal”, 11 % de alumnos (38 de 4º y 29 de 7º año) expresaron su opinión sólo para esa opción; sin embargo también otros alumnos complementaron su respuesta aportando su opinión en la opción e), es decir que además de elegir alguna opción también eligieron el inciso e) para aportar algún argumento.

Cuadro 5. Resultados de las respuestas a la Pregunta 2 y prueba de independencia.

Variable		2a		2b		2c		2d		2e		Chi cuadrada
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	
GRADO	4to	41	7.11	140	24.26	118	20.45	24	4.16	38	6.58	0.7807
	7mo	23	3.99	75	13	74	12.82	15	2.6	29	5.03	
GENERO	Femenino	12	2.09	71	12.37	80	13.94	18	3.14	31	5.4	0.0036
	Masculino	51	8.88	142	24.74	112	19.51	21	3.66	36	6.27	
EDAD	18 - 20	30	5.33	100	17.76	90	15.99	19	3.37	30	5.33	0.949
	21 - 23	28	4.97	94	16.7	79	14.03	14	2.49	30	5.33	
	24 - 38	5	0.89	15	2.66	19	3.37	5	0.89	5	0.89	
ESTADO CIVIL	Casado	1	0.17	8	1.39	12	2.09	0	0	1	0.17	0.1699
	Soltero	62	10.8	206	35.89	180	31.36	38	6.63	66	11.5	
TRABAJAN	No	64	11.19	207	36.19	179	31.29	38	6.64	65	11.36	0.3146
	Si	0	0	6	1.06	10	1.75	1	0.17	2	0.35	
ETNIA	No	50	8.67	162	28.08	157	27.21	31	5.37	49	8.49	0.4909
	Si	14	2.43	53	9.18	35	6.07	8	1.38	18	3.12	
PROCEDENCIA	Rural	39	6.84	151	26.49	127	22.28	28	4.91	43	7.54	0.6519
	Urbana	23	4.04	61	10.7	64	11.23	11	1.93	23	4.04	

Considerando que es muy importante para el presente estudio conocer los contenidos de las opiniones expresadas libremente por los alumnos, se procedió a recuperar dicha información. Para esto, primero se identificaron y seleccionaron las encuestas, donde apareciera elegida la opción e), independientemente de que también hubieran seleccionado alguna otra opción. En seguida, se realizó el análisis de estos casos, para lo cual se aplicó el método conocido como análisis de contenido, sugerido para el

análisis de la información obtenida de preguntas abiertas, entre otros usos (Hernández *et al.*, 2006). Para este fin, la unidad de análisis fue la respuesta dada por cada participante y las categorías fueron los aspectos en los cuales dichos participantes hicieron mayor énfasis y esta información se utilizó para construir una interpretación aproximada de la idea que cada participante manifestó en función del contenido de la pregunta respectiva. De esta manera, primero se identificaron sustantivos, adjetivos, conceptos o expresiones que por su reiterada mención pudieran asociarse a constructos o categorías que representaran una aproximación al significado o idea de las personas encuestadas; en este caso referido a las respuestas de los alumnos a la P2. Posteriormente se cuantificaron y/o destacaron las categorías o conceptos identificados.

Dado que en las opiniones respecto a la P2 se detectó poca diversidad de categorías, el proceso de análisis de información se hizo directamente sin recurrir a la construcción de tablas de registro o de codificación de datos. El resultado y análisis se describe a continuación:

NOTA: A partir de este caso, en lo sucesivo se identificará a cada alumno encuestado con el número de encuesta: así por ejemplo la clave E430 significa que es el cuestionario que contiene las respuestas del alumno encuestado número 430.

7.3.3.1.- Alumnos de 4º año que eligieron la opción e) “Opinión personal”

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción b) “De acuerdo”: estos casos corresponden a 11 alumnos con número de encuesta: 49, 61, 143, 144, 164, 182, 247, 275, 287, 318 y 334. En la revisión a los aportes se encontraron elementos que sugieren no solamente asesorías académicas sino también otros apoyos como trabajar en grupos pequeños de alumnos, más prácticas, apoyo familiar y clases mejor explicadas, entre otros. Se citan ejemplos que se consideran más ilustrativos de estos casos: E49 dice “Aunque no del todo ya que se necesita de grupos de trabajo y que sean de cinco personas por lo mucho”; el E61 dice “esfuerzo por sí mismo e interés personal”; el E143 dice “No solo apoyo de asesoría, sino también más tiempo”; el E144 dice “No necesariamente, también se puede acudir con personas que tengan facilidad al tema, aunque no sean académicos”; el E164 dice “Clases mejor explicadas”; el E182

dice “Pero creo que también se necesita apoyo de personas (alumnos) que puedan ayudar en este aspecto”; el E287 dice “necesitas apoyo principalmente de la familia y de las personas que están a tu alrededor”; el E334 dice “Tener un poco más práctica en las materias que lo requieran”. Como se puede percibir en estas opiniones, los alumnos tienen claro que además de asesorías académicas también requieren apoyos complementarios para obtener buen rendimiento académico.

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción c) “En desacuerdo”:

estos casos corresponde a 25 alumnos con número de encuesta: 20, 21, 22, 31, 44, 55, 60, 70, 100, 104, 105, 108, 117, 136, 148, 159, 161, 252, 255, 270, 288, 290, 307, 319 y 332. Los alumnos agrupados en este caso eligieron la opción de respuesta c) “En desacuerdo” respecto a que la asesoría académica es el único apoyo que necesitan para obtener un buen rendimiento académico, y en ese sentido enfocan sus aportaciones a reforzar su respuesta dando ejemplos de otros apoyos que son necesarios para obtener mejores rendimientos; excepto el E44 que dice “No necesito asesorías”, todos los demás alumnos de este grupo coinciden en que se requiere más que las asesorías. De 25 alumnos que expresaron su opinión, 19 coincidieron en que además de asesorías se requieren otros apoyos como “combinar más aspectos”, “más prácticas”, “apoyo psicológico”, “más cosas”, entre otros. Algunos ejemplos que representan las opiniones aportadas son las siguientes: el E31 expresa “se deberían combinar más aspectos”; el E55 dice “mucho más práctica que teoría con ejercicios de la vida real”; el E60 dice “También en algunas veces se requiere de ayuda psicológica más formalizada” el E70 dice “Considero también debe tomarse en cuenta aspectos psicológicos, emocionales, sociales y culturales (y de hábitos)”; el E148 dice “Necesito métodos de estudio personalizado”; el E161 dice “consultas de libros, trabajo en equipo, internet”; el E307 dice “Creo que se necesitan de más cosas, mayor estímulo”. En una visión que difiere de las anteriores, los alumnos con clasificación E21, E44 y E252 dicen que lo que se requiere es responsabilidad o iniciativa propia. De las aportaciones se puede deducir que los alumnos tienen clara la condición de que deben haber otros apoyos de tipo integral además de las asesorías académicas para mejorar su rendimiento académico, además de que sirve de referencia para considerar el diseño de un modelo tutorial apropiado a la visión de los alumnos, en este caso.

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción d) “Totalmente en desacuerdo”: en este caso sólo dos alumnos con número de encuesta 36 y 62 complementaron su respuesta con la opción e). El E36 dice “Atención psicológica y médica” y el E62 dice “Se necesita asesoría en generalmente todos los ámbitos y no solo de lo académico”. Estas aportaciones indudablemente que refuerzan la respuesta de manera muy clara.

De alumnos que solamente eligieron la respuesta e) “Opinión personal”: en este caso se agrupan 37 alumnos (forman parte del 11 % mencionado anteriormente que corresponde a 38 alumnos pero sólo se identificaron 37 en la muestra física). Estos casos corresponden a 37 alumnos con número de encuesta: 2, 13, 16, 29, 33, 39, 41, 43, 51, 64, 66, 69, 93, 95, 113, 124, 128, 131, 135, 153, 162, 165, 167, 171, 185, 191, 196, 198, 201, 218, 236, 237, 269, 274, 306, 320 y 351. En la información revisada de todas las aportaciones, se hace referencia a que se requieren otros apoyos aparte de las asesorías. De las 37 aportaciones, 16 refieren específicamente que además de las asesorías se requieren otros apoyos como los de tipo de psicológico o emocional, mejor calidad en los profesores, material didáctico adecuado y prácticas, entre otras opiniones en el mismo sentido. Por otra parte, siete de los alumnos opinaron que además de asesorías se requiere empeño y responsabilidad personal. Existe el caso del E33 que dice “Enfocarme al 100 % en mis estudios”, pero no se puede tomar como sinónimo de que no requiere apoyo de asesorías o de otro tipo en dado caso. Para ilustrar las aportaciones expresadas se citan siete ejemplos: el E16 dice “En parte, pero también requerimos mejor calidad en los profesores, fuentes bibliográficas actualizadas”; el E95 dice “Si el profesor explica bien si pero algunos profesores simplemente no saben explicar y no ayudarían las asesorías”; el E153 dice “La educación debe ser integral”; el E165 dice “Claro que ayudan pero no es suficiente ya que hay estudiantes con capacidades diferentes y recursos diferentes (económicos, sociales, etc.)”; el E185 “El alumno no es solo una máquina que absorbe datos”; el E201 dice “Profesores que sepan impartir la materia y que no te digan que la respuesta está en internet”; el E306 dice “No tengo problemas con el aprendizaje pero no creo que no pueda o requiera asesorías”. En síntesis, aunque las aportaciones incluyen

aspectos diversos, la mayoría converge en la necesidad de diferentes tipos de apoyos para lograr mejores rendimientos académicos y no solo las asesorías académicas.

7.3.3.2.- Alumnos de 7º año que eligieron la opción e) “Opinión personal”

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción b) “De acuerdo”: estos casos corresponden a ocho alumnos con número de encuesta: 430, 434, 452, 480, 489, 497, 503 y 513. Al revisar la información del inciso e) “opinión personal” se pueden identificar planteamientos que apuntan más bien a la idea de que se deben considerar también otros aspectos y no sólo las asesorías académicas para mejorar el rendimiento. Por ejemplo: el E430 dice “esto es un factor demasiado cuadrado dado que existen más factores, como los externos a la escuela”; el E434 dice “se necesita utilizar los espacios con visión empresarial”; el E452 dice “se necesita mayor capacitación en el personal académico”; el E480 dice “necesito estudiar por mi cuenta”; el E503 dice “aunque también material didáctico”. Como se puede leer, existe la percepción de que se requieren otros apoyos al mismo tiempo que el de asesorías académicas.

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción c): estos casos corresponden a cinco alumnos con número de encuesta: 418, 427, 467, 481 y 484. Dado que en este caso la opinión es para complementar la respuesta a la opción c) “En desacuerdo”, la información aportada gira en torno a sugerir otros mecanismos o actividades que complementen las actividades de asesorías académicas. Dos aportaciones ejemplifican muy bien este aspecto: el E481 dice “No sólo de asesorías, hay que desarrollar capacidades que nos permitan aprender”; el E484 dice “las asesorías deberían impartirse para los alumnos que se encuentran con bajo rendimiento académico”.

De alumnos que complementaron su respuesta para la opción d): estos casos corresponden a tres alumnos con número de encuesta: 366, 431 y 471. Estos alumnos eligieron la opción d) “Totalmente en desacuerdo” y además reforzaron la respuesta con su opinión. Dos aportaciones ejemplifican muy bien su visión: la E366 dice “se necesita un buen ensamble profesor-alumna ambos deben dar lo mejor de sí”; el E431 dice “incentivar actividades extracurriculares”. A partir de estos planteamientos se

aprecia que dichos alumnos tienen claro que es necesario aparte de las asesorías complementar con otro tipo de actividades para obtener un buen rendimiento académico.

De alumnos que solo eligieron la opción e): estos casos corresponden a 28 alumnos (de uno no se pudo obtener la información; estos son los 29 alumnos que son parte del 11 % mencionado anteriormente) con número de encuesta: 368, 384, 385, 386, 391, 400, 404, 433, 437, 440, 453, 464, 465, 490, 491, 495, 502, 523, 526, 535, 538, 541, 552, 553, 560, 565, 566 y 570. De la revisión de las opiniones se desprende que la mayoría de alumnos coinciden en que no sólo debe ser asesoría sino también otros apoyos para obtener mejores rendimientos académicos. De los 28 alumnos que expresaron su opinión, destaca el hecho de que 12 de ellos consideran que lo que se requiere para mejorar el rendimiento académico es interés personal y estudiar por cuenta propia. Por otra parte, 15 alumnos consideran que además de las asesorías académicas también se requieren equipo de cómputo, acceso a internet, material didáctico, información nueva y disponible, horarios flexibles e incentivo intelectual, entre otros. Para ejemplificar los planteamientos aportados se citan los siguientes: el E385 dice “no solo eso sino también el deseo de aprender y profesores que alienten más el estudio”; el E391 dice “es necesaria la asesoría pero es importante ser autodidacta, ejercer autoaprendizaje”; E440 dice “No, considero que un tutor sería bueno”; el E490 dice “Son varios factores que influyen”; el E535 dice “Aparte de las asesorías académicas, apoyo moral de los seres queridos”; y por último, el E552 dice “También que haya información nueva y disponible”. Es pues evidente el consenso en el sentido de que aparte de las actividades de asesorías académicas también los alumnos consideran que es necesario otro tipo de apoyos para mejorar su rendimiento académico; aunque sólo dos mencionaron de manera puntual la necesidad de un tutor (E440 y E560), dentro de otras actividades se incluirían aquellas propias de la tutoría como el acompañamiento y guía por el maestro, disponibilidad de equipos y apoyos didácticos, y desarrollar actividades extras, entre otras.

Por último, a excepción de la variable Género, respecto a la prueba de independencia de variables, en todos los casos no se rechaza la H_0 ya que chi-cuadrada es mayor que 0.05, es decir, no existe relación de dependencia entre las variables evaluadas y

las respuestas a la P2. Lo que se interpreta de manera simple que las variables no influyen en las respuestas a la P2 y en este sentido no hay efecto de dependencia. En relación con la variable Género, la prueba chi-cuadrada nos indica que se debe rechazar H_0 , lo que significa que el Género sí influye en las preferencias de elección de respuestas; en la elección de respuesta puede observarse que el Género femenino prefirió la respuesta c), deduciéndose que considera que hace falta más que sólo asesorías para mejorar su rendimiento académico, mientras que el Género masculino prefirió la b), interpretándose que está de acuerdo en que lo único que necesita es la asesoría académica para mejorar su desempeño académico.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen varios factores que están relacionados con el alumno, el profesor, el modelo curricular y el contexto físico. En este caso que nos ocupa, como se ha podido percibir en las respuestas a la pregunta anterior, los alumnos tienen su propia creencia de lo que debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo mismo, sugieren algunas ideas de apoyo para lograr un buen rendimiento académico. En general dichas ideas tienen que ver con motivación, mejora de la actitud y del desempeño del profesor, recursos didácticos, asesorías adecuadas y estrategias o técnicas de estudio para el autoaprendizaje. Diversos estudios tratan la temática de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Astudillo y Pelizza, 1999, citados por Rinaudo *et al.*, 2003).

En un estudio realizado con alumnos por Bojórquez *et al.* (2011), identificaron como definidoras que determinan el fracaso escolar la irresponsabilidad, flojera, derrota, incumplimiento, fracaso e impuntualidad. Estos planteamientos apoyan las declaraciones de algunos alumnos en el sentido de que para lograr buen rendimiento académico es necesario tener el interés en el estudio y aplicarse de manera autodidacta.

6.3.4.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 1)

La Pregunta 3 (P3) se planteó con el objetivo de valorar la importancia que los alumnos reconocen al aspecto de la figura de autoridad moral y afectivo, como apoyo en el proceso de su formación integral. Se establece como planteamiento de referencia que si la mayoría de respuestas se asocia con el inciso a) “SI”, entonces se deduce que

existe una gran oportunidad para aprovechar el potencial que significa la figura de autoridad moral y afectiva en beneficio de los alumnos. De otra manera, si la mayoría de las respuestas se asocia al inciso b) “NO”, entonces se deduciría en términos generales que se ha perdido o se está perdiendo un gran referente motivacional y que es urgente poner en marcha algún programa de atención que compense esa problemática. Además complementariamente se hace la sugerencia de que argumente el ¿por qué? de la respuesta elegida.

Por otra parte, respecto a la opción c) “No deseo opinar al respecto”, desde un punto de vista interpretativo, para quien la elige puede significar algún conflicto en la aceptación de reconocimiento de la figura de autoridad moral y presumiblemente un conflicto de tipo afectivo.

De igual manera como en los casos anteriores, en este también se incluye la prueba de independencia de chi-cuadrada para las variables evaluadas.

Los resultados para las respuestas a la P3 se muestran en el Cuadro 6. A primera vista es evidente que una gran mayoría de respuestas dadas por cada variable, independientemente de la variable, se asocian con la respuesta a) “SI”, es decir, que aceptan que los padres de familia reciban información de su proceso de formación en la UACH; este resultado equivale al 69 % de participantes que suman 402 alumnos en total de 577 y la opinión común con que complementan su respuesta es que la familia tiene derecho a saberlo porque ellos están bajo su responsabilidad y pueden ayudar en situaciones problemáticas personales.

En un segundo grupo que representa 14 % (84 alumnos), se ubicaron quienes no están de acuerdo con que sus familiares reciban información de su proceso educativo en la UACH ya que eligieron la respuesta b), complementando su respuesta con la opinión común de que ya son adultos para hacerse cargo de las decisiones que deben tomar. Un tercer grupo se conforma por alumnos que eligieron la opción 3) “No deseo opinar al respecto”; en este caso dicho grupo representa 15 % (incluye 91 alumnos). El análisis de estos resultados se complementa con el análisis que se presenta en la información siguiente.

Para ilustrar de manera específica los resultados con algunas variables de interés, a continuación se describen algunos casos, para lo cual se calcularon los porcentajes específicos de manera directa considerando el tamaño de muestra en lo particular (considerando también que en algunos casos no se tuvo el dato) y no la muestra total de 577 alumnos.

Variable Grado: para el caso de 4º año (250 de la muestra de 361 alumnos) y 7º año (152 de la muestra de 216 alumnos) los porcentajes de preferencia para la opción de respuesta a) son de 69 % y 70.3 %, respectivamente; es decir que ambos grupos de alumnos le conceden mucha importancia al apoyo de la familia.

Variable Género: para el caso de género femenino (212 alumnas) y género masculino (362 alumnos) los porcentajes de preferencia para la opción de respuesta a) son de 74 % (157 alumnas) y 67 % (243 alumnos), respectivamente; ello significa que las mujeres alumnas muestran un poco más de acuerdo con que los padres de familia conozcan su proceso de formación en la universidad, en comparación con los alumnos hombre, pero ambos grupos muestran amplia aceptación en ese aspecto.

Variable etnia: para el caso de los alumnos que se declaran como no pertenecientes a alguna etnia y alumnos que sí se reconocen como pertenecientes a alguna etnia los porcentajes de preferencia para la opción de respuesta a) son de 68.3 % (307 alumnos de la muestra de 449) y 74 % (95 alumnos de la muestra de 128), respectivamente; ello significa que los alumnos que no pertenecen a alguna etnia conceden un poco menos de importancia al apoyo que pueden brindar la familia en comparación con los alumnos que sí se consideran pertenecientes a alguna etnia y en cierta forma es un hecho esperado ya que, por propia experiencia, muchos sabemos que en nuestra cultura, llamada por algunos “tradicional”, los padres de familia y familia en general son figuras de autoridad moral muy importantes para nuestra educación, no obstante esta pequeña diferencia, ambos grupos coinciden ampliamente en aceptar que los padres de familia tengan referencia del proceso educativo de su hijo en la universidad.

Variable Procedencia: en este caso, los porcentajes de preferencia para la opción de respuesta a), de los alumnos de procedencia rural (388 alumnos) y los alumnos de procedencia urbana (182), son de 70.3 % y 68 %, respectivamente. Aunque se observa

un porcentaje ligeramente mayor de los alumnos de procedencia rural respecto a la preferencia por la opción a), en comparación con los alumnos de procedencia urbana, ambos grupos muestran amplia aceptación por que los padres de familia conozcan de su proceso educativo en la universidad.

Respecto al resultado de la prueba de independencia de la prueba chi-cuadrada, en todos los casos no se rechaza la H_0 ya que chi-cuadrada es mayor que 0.05, es decir, no existe relación de dependencia entre las respuestas a la P3 y las variables evaluadas. En términos generales esto significa que las variables no influyen en las respuestas a la P3 por lo que no hay efecto de dependencia.

Cuadro 6. Resultados de las respuestas a la Pregunta 3 y prueba de independencia.

Variable		3a		3b		3c		Subtotal		Total		Chi cuadrada
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	
Grado	4	250	43.33	50	8.67	61	10.57	361	62.57			0.5679
	7	152	26.34	34	5.89	30	5.2	216	37.43	577	100	
Genero	Femenino	157	27.35	29	5.05	26	4.53	212	36.93			0.1627
	Masculino	243	42.34	55	9.58	64	11.15	362	63.07	574	100	
Edad	18 - 20	180	31.97	40	7.1	49	8.7	269	47.77			0.5192
	21 - 23	176	31.26	35	6.22	34	6.04	245	43.52			
	24 - 38	36	6.39	8	1.43	5	0.89	49	8.71	563	100	
Estado civil	Casado	15	2.61	5	0.87	2	0.35	22	3.83			0.4171
	Soltero	385	67.07	78	13.59	89	15.51	552	96.17	574	100	
Trabajan	No	381	66.61	83	14.51	89	15.56	553	96.68			0.3385
	Si	16	2.8	1	0.17	2	0.35	19	3.32	572	100	
Etnia	No	307	53.21	72	12.48	70	12.13	449	77.82			0.1682
	Si	95	16.46	12	2.08	21	3.64	128	22.18	577	100	
Procedencia	Rural	273	47.89	53	9.3	62	10.88	388	68.07			0.6722
	Urbana	124	21.75	30	5.26	28	4.92	182	31.93	570	100	

El resultado obtenido en la P3 es por demás importante. En su significado se encierra una gran carga afectiva y sociocultural ya que se relaciona con el respeto a la figura de autoridad moral. Culturalmente, representa un gran valor ya que se percibe que subsiste un compromiso de responsabilidad y obligación que sirve de referente para

encausar a los alumnos hacia comportamientos propositivos y a poner más atención en su cumplimiento académico.

El reto es diseñar mecanismos adecuados que permitan aprovechar esta fortaleza y acrecentarla en un sentido responsable, ético, humanista. Es necesario aclarar o hacer la observación de que este aspecto no debe corresponder de manera directa al tutor, aunque en un marco de acción bien diseñado (metodológico, estratégico, reglamentado) sí lo puede utilizar bajo ciertas condiciones y circunstancias mismas que se tendrían que analizar ampliamente y construir los lineamientos para su operación. Esta tarea debería ser asumida por alguna instancia de la universidad a la brevedad posible, dado la vorágine de cambios que impactan en todos los niveles de la vida de todas las personas y con mayor razón dadas las características de la población estudiantil de la UACH, incluyendo profesores y alumnos.

Debido a causas de tradición y sin mayores fundamentos teóricos se asume que la familia influye de manera positiva en el desempeño académico de los alumnos. Esta influencia se fundamenta más bien en los efectos psicológicos (incluyendo la dimensión emocional) que provocan las demostraciones afectivas de aceptación y de autoridad moral, que en el posible apoyo académico o intelectual que pueda brindarle la familia (padre, madre, hermanos, etc.). Zayas *et al.* (2011), dicen que la participación de los padres en las instituciones, sin la debida fundamentación y planeación, puede convertirse en un factor limitante para el desarrollo autónomo de los estudiantes, lesionar la autonomía de la institución y provocar desencanto en los padres.

Existen reportes de algunas experiencias relacionadas con reuniones informativas y talleres con padres de familia en las IES mexicanas. El objetivo de estas actividades es propiciar la reflexión acerca del significado personal de tener un hijo universitario e identificar fortalezas de los padres para apoyar a sus hijos universitarios (Sunza y Druet, 2010). En la Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, se da un Taller para Padres²² a los padres de hijos que ingresan a primer año de licenciatura, con el fin de darles información y capacitación para que tengan

²² En este sitio puede consultarse el documento utilizado para impartir el taller. <http://prepa8.unam.mx/padres/documentos/ESCUELA%20PARA%20PADRES.pdf>. consultado el 21 de noviembre de 2013.

mayores elementos y poder colaborar de mejor manera en el apoyo a sus hijos para darles mayores posibilidades de éxito.

Desde otro punto de vista, también es importante considerar la posibilidad de que la figura familiar no represente las virtudes que se le han atribuido. Aunado a lo anterior, en muchos casos, si no es que en la mayoría, los padres de familia no tienen la capacidad suficiente o necesaria para tomarse como un referente confiable por parte de los adolescentes y entonces la intervención familiar puede resultar contraproducente (Castellano, 2005; Mendizábal y Anzures, 1999). En este contexto, los resultados de la P3, representan una gran oportunidad para integrar un círculo virtuoso en el proceso educativo de la UACH, que incluya a los alumnos, a los padres de familia, a los profesores y a las autoridades de la institución, para lo cual se tendrían que planear, programar, normar y definir de manera precisa el marco en el cual tendría lugar ese proceso.

6.3.5.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (Anexo 1)

A partir del análisis de contenido de las respuestas a la P4 se generaron las categorías que se citan en los cuadros 7a y 7b, los cuales contienen también el análisis de frecuencias para cada categoría generada.

Es posible apreciar en el Cuadro 4a, en términos generales, que las categorías más citadas por los alumnos son Asesoría (57.93 %), Tutoría (20.5 %), Psicológico (18.1 %), Profesores (11.65 %) y Autodidacta (10.17 %). En relación con el grado académico se puede destacar que los alumnos de 4º y 7º año dan mayor importancia a las asesorías. En un segundo orden de importancia, los alumnos de 4º año manifestaron necesidades de apoyos de tipo psicológico (20.6 %), de tutoría (16.5 %), de que los profesores se desempeñen mejor (12.9 %) y 7.4 % sugiere utilizar un método de aprendizaje autodidacta. En otro resultado, los alumnos de 7º año sugieren las actividades de tutoría (27 %), estudiar por cuenta propia (14.7 %), apoyos psicológicos de algún tipo (13.8 %) y mejorar el desempeño de los profesores (9.2 %). Es interesante destacar el hecho de que mientras los alumnos de 7º año ubican en segundo lugar la sugerencia de Tutoría, después de Asesoría, los de 4º año ubican en segundo término la sugerencia de atención psicológica; en este mismo sentido los alumnos de 7º año

sugieren en un tercer orden el estudio autodidacta, mientras que los de 4º año lo consideran en un quinto lugar de sugerencia. Estos resultados reflejan en cierta manera la experiencia que han acumulado los alumnos de 7º año, y que les permite visualizar y reflexionar el proceso académico, lo que se traduce en una aproximación a conclusiones parciales de su trayectoria académica.

Cuadro 7a. Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de la Pregunta 4

Variables	Categorías				
	Asesoría	Tutoría	Psicológico	Profesores	Autodidacta
Total (580) ¹	336 ² 57.93 %	119 20.5 %	105 18.1 %	67 11.65 %	59 10.17 %
4º (363)	223 61.43 %	60 16.5 %	75 20.66 %	47 12.94 %	27 7.43 %
7º (217)	113 52.07 %	59 27.18 %	30 13.8 %	20 9.21 %	32 14.74 %

¹ El número entre paréntesis representa el número de alumnos participantes

² El número encima de los porcentajes se refiere al número de participantes

Los alumnos participantes en este estudio sugirieron apoyos psicológicos para mejorar su desempeño académico, y lo asociaron a apoyos de tipo emocional y motivacional. En el aspecto motivacional, Cardozo (2008, citando información de Pintrich y Schrauben, 1992), señala que su modelo de cognición-motivación es exponente de un modelo integrador en el cual, aun reconociendo que existen múltiples factores que influyen en el aprendizaje, son los factores cognitivos y motivacionales, y sus relaciones, los que influyen de manera más directa en el compromiso del estudiante para atender su aprendizaje y rendimiento académico, ya que se considera que procesa activamente la información y sus creencias y cogniciones influyen en su desempeño. En la investigación realizada por Cardozo (2008), encontró evidencias de que los estudiantes que lograron mayor rendimiento hicieron uso de estrategias de autoeficacia, aprovechamiento del tiempo y elaboración. Los factores del éxito académico tienen que ver con la motivación, las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio. Es posible que los alumnos que sugieren estudio autodidacta utilicen estas estrategias para su estudio, sin

embargo, no todos podrían estar en la condición de utilizarlas y sería necesario capacitarlos para ello (Ramos et al., 2011; Raya, 2010; Aebli, 2001).

Un factor muy importante relacionado con el rendimiento académico es el estrés, cuyo efecto se refleja en el bajo rendimiento académico. Sin embargo, en otras investigaciones los resultados han sido contradictorios ya que por una parte refieren que los estudiantes sometidos estrés han tenido que estudiar más y por lo tanto obtienen mayores rendimientos mientras en otros casos, ante la misma condición los estudiantes han obtenido rendimientos bajos (Berrío y Mazo, 2011). Asimismo el nivel de estrés del alumno está en función de varios factores como son: la salud y nutrición, la situación socioafectiva, la calidad de la práctica docente y las condiciones materiales de la práctica académica (García-Ros et al., 2012; Martín, 2007).

En el Cuadro 7b se muestra la información complementaria del análisis de contenido de la P4. No obstante que estas sugerencias ocupan una menor atención por parte de los alumnos, son importantes porque seguramente en la proporción de la comunidad estudiantil que no fue objeto de esta encuesta, también habrá alumnos que estén de acuerdo con ellas y además, dichas sugerencias podrían considerarse en alguna de las estrategias o actividades que se implementen para la atención de la problemática personal y académica de los alumnos.

El 9 % de alumnos de 4º año sugiere el apoyo de materiales didácticos mientras que sólo 5 % de los de 7º año lo sugieren. En el caso de estímulos, 9 % de alumnos de 7º año lo señala como sugerencia de apoyo y en el caso de la sugerencia de círculos de estudio le da mayor importancia 6 % de alumnos de 4º año. Otras sugerencias hechas por los alumnos, tienen que ver con horarios flexibles para asesorías, tutorías y otras actividades no académicas como talleres culturales, y el apoyo de tutores pares.

En el desarrollo del estudio varias opiniones convergen en el sentido de que los alumnos requieren estímulos o incentivos, principalmente de tipo académico, que consideran los motivaría para poner más empeño en sus actividades académicas. Es posible que quienes lo sugieren sean alumnos sin apoyo de beca (parece ilógico que los becados soliciten este tipo de estímulos), pero dado que en la encuesta no se incluyó alguna pregunta para conocer si cuenta o no con algún tipo de beca, el dato se

debe tomar con reservas aunque eso no le resta importancia ya que existe aproximadamente 8 %²³ de alumnos sin beca y sería adecuado revisar su situación. También se debe tomar en cuenta la posibilidad de otros tipos de estímulos no económicos que de alguna forma la institución pudiera otorgarles (Rinaudo *et al.*, 2003).

Cuadro 7b. Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de la Pregunta 4

Variables	Categorías				
	Mat-didác ¹	Estímulos	Círculos	Horarios ²	Tutor par
Total (580)	45 7.75 %	34 5.86 %	30 5.17 %	29 5.0 %	13 2.24 %
4º (363)	33 9.09 %	13 3.58 %	22 6.06 %	18 4.95 %	8 2.2 %
7º (217)	12 5.52 %	21 9.67 %	8 3.68 %	11 5.06 %	5 2.3 %

¹ Material didáctico

² Flexibilidad de horarios y tiempo para estudio

Una de las sugerencias muy importantes, que aunque no fue sugerida en los primeros lugares sí es un componente necesario en la práctica tutorial, se refiere al apoyo de estudiantes de grados mayores. Varios estudios dan cuenta de los beneficios que aporta el apoyo de pares en asesorías académicas principalmente. Olvera *et al.* (2012), reportaron los resultados del Programa de Asesores Par, que forma parte del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y constataron que la actividad de asesoría académica que realizaron los alumnos par logró disminuir de manera muy significativa las tasas de reprobación a partir del periodo 2008-2009 al 2009-2010 y de la misma manera, se elevó significativamente la eficiencia terminal de 34% a 42.8%. Estos resultados refuerzan la idea de que a veces no se requiere necesariamente desarrollar un plan tutorial extenso para elevar el rendimiento académico y además entre alumnos se da una interacción más empática, que impacta también en otros aspectos personales por lo que se logra generar ambientes favorables

²³ Información obtenida de la Dirección General Académica, Subdirección de administración escolar, Departamento de admisión, promoción y becas. Sitio web: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/>. Consultado el 28 de abril de 2013.

para el aprendizaje, donde asesor y asesorado aprenden y ello conlleva otros beneficios en su formación integral (Rubio, 2009).

Por su parte, Cruz *et al.* (2012), presentaron la experiencia del programa de Servicio Social entre estudiantes becarios, donde concluyeron que este proceso tutorial permite a los tutorados participantes adquirir un alto nivel de autonomía que les facilita el desarrollo de otras actividades. También, la tutoría entre pares puede redituarse a alumnos tutores y tutorados. Morales y Arguez (2012), presentaron un trabajo donde proponen que a los estudiantes tutores pares se les tome en cuenta su actividad como parte de una asignatura libre, como prácticas profesionales o bien, se les asigne un número de créditos; señalan también que la formación debe ser un requisito indispensable para su participación como tutor par. Remitiéndonos a las sugerencias de estímulos que hacen los alumnos, la compensación por la actividad de tutor par puede ser un mecanismo para motivar un mayor compromiso en sus estudios.

Por último, Mejía y Trejoluna (2012), señalan que las instituciones no deberían solo suponer el tipo de estudiante adscritos en sus programas educativos, si no que se debe aproximar en lo posible al conocimiento de sus hábitos de estudio, sus características y sus necesidades, con el fin de detectar y solucionar deficiencias.

6.4.- Análisis de resultados de la encuesta a profesores

Tomando en cuenta la importancia de la actividad docente, cuya función principal implica una estrecha relación profesor-alumno, se solicitó su colaboración para participar en esta encuesta. Su participación es muy significativa ya que al tener contacto más cercano con los alumnos y entre otros profesores les permite identificar detalles de las vivencias en general de los alumnos y de los profesores, entre esas vivencias las que pueden interferir negativamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente de los alumnos, y que repercute en el rendimiento académico. Es por ello que se busca obtener sus opiniones o sugerencias sobre algunos aspectos de la temática tutorial en la UACH y su relación con la mejora de la calidad educativa.

El cuestionario consta de seis preguntas, tres de tipo cerrado (preguntas 1, 2 y 3), dos de tipo Likert (preguntas 4 y 5) y una pregunta abierta (Pregunta 6). En las preguntas

cerradas y las de tipo Likert se sugiere alguna opinión para respaldar la respuesta elegida y dicha opinión se analiza para destacar los elementos que enriquezcan la información respecto a los planteamientos de cada pregunta y con ello tener una aproximación de la visión de los profesores respecto a la temática tutorial de acuerdo a lo que se plantea en las preguntas.

Las características generales se citan en el Anexo 6, y los resultados de frecuencias, y pruebas de independencia chi-cuadrada y prueba exacta de Fisher se citan en los anexos 7 y 8.

En la Pregunta 6, se solicita concretamente a los participantes que aporten algunas sugerencias para solucionar la problemática académica de la UACH y de sus aportaciones se hace un resumen destacando los elementos más sobresalientes relacionados con el planteamiento de la pregunta.

El procedimiento para el desarrollo de este análisis es el siguiente:

- a).- Se inicia con la descripción de las características generales de los participantes que conforman la muestra; en seguida se analizan las respuestas de cada grupo de participantes a cada una de las preguntas de acuerdo al orden en que aparecen en el cuestionario; y se concluye esta parte con análisis global de las respuestas a cada pregunta, considerando a la muestra de profesores como un sólo grupo.
- b).- Para el análisis de las opiniones que los profesores aportaron en cada caso, se procedió a personalizar cada argumento; para ello se asignó una clave convencional para cada profesor utilizando el prefijo “prof” y un número de orden, así por ejemplo la clave “prof3” se refiere a la opinión del profesor clasificado con el número 3, la clave “prof6” se refiere a la opinión del profesor clasificado con el # 6, etc.

NOTA: A partir de este análisis de resultados y para los siguientes, hasta el final del capítulo, se utilizan sólo datos de frecuencias y el análisis de contenido convencional o básico de las aportaciones de los participantes, según se requiera.

6.4.1.- Características generales de los componentes de la muestra (Anexo 6)

El número de profesores encuestados fue de 75, que representan 6.25 % de la población total profesores de la UACH que es 1203, al mes de marzo de 2013²⁴; en la muestra se incluyeron 39 profesores de Licenciatura, 34 profesores de Preparatoria y dos profesores de Posgrado. De 74 profesores que aportaron el dato, seis corresponden al género femenino y 68 al género masculino.

De acuerdo con la edad de los profesores esta se distribuye en dos grupos distintivos; en el primero hay 14 profesores cuyas edades oscilan entre 28 y 48 años; en el segundo hay 58 profesores cuyas edades oscilan entre 50 y 72 años (en este caso la edad de la mayor cantidad de profesores se ubica entre 53 y 64 años).

En cuanto al dato de antigüedad, se identifican tres grupos distintivos: en el primer hay 16 profesores cuya antigüedad como docente en la UACH oscila entre 3 y 17 años; en un segundo grupo hay 18 profesores cuya antigüedad oscila entre 20 y 27 años; en el tercer grupo hay 38 profesores cuya antigüedad oscila entre 28 y 39 años de antigüedad.

De la muestra de 75 profesores, sólo 49 aportaron el dato de categoría (65.3 %). De estos, 47 son de tiempo completo equivalente a 62.6 % de la muestra de 75 profesores. La tendencia indica que la mayoría de los profesores encuestados pertenecen a la categoría de tiempo completo y por lo tanto tienen el compromiso de incorporarse a las labores de tutoría.

La información anterior nos indica que la muestra de profesores representa una gran riqueza de matices y por lo mismo los aportes acerca de la temática tutorial planteada en las preguntas del cuestionario representan un cúmulo de experiencias valioso. En el Anexo 6 se muestran otros datos que no se toman en cuenta para la discusión, ya que no se hizo un muestreo adecuado tanto en número y género de profesores como en Áreas Académicas y DEIS, por lo que no se podría obtener datos confiables al hacer comparaciones entre los resultados obtenidos en este caso.

²⁴ Es la cantidad de profesores que se consideró en la negociación de la propuesta de retabulación entre el Sindicato de Trabajadores Académicos y la Universidad Autónoma Chapingo, el 7 de marzo de 2013.

6.4.2.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 2)

En el Cuadro 8 se muestran los resultados obtenidos para la Pregunta 1 (P1), considerando las respuestas de cada grupo conformado por 34 profesores de Preparatoria, 39 profesores de Licenciatura y dos de Posgrado; 75 en total. También en el Anexo 7, se presentan resultados generales sin considerar el desglose de variables, es decir, los resultados de los 75 profesores. Sin embargo en esta discusión se recurre a los datos desglosados para tener un mayor acercamiento acerca del comportamiento de cada variable.

De acuerdo con el orden en que se citan los grupos de profesores, se puede observar en primer lugar que de 34 profesores de Preparatoria, 58.8 % no conocen el documento del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (RPIT) de la UACH, siete sí conocen la información de dicho documento y siete sí saben del documento pero no han tenido acceso a la información.

En otro resultado, de 39 profesores que integran el grupo de Licenciatura, 15 (38.46 %) sí conocen la información del documento, 10 (25.64 %) conocen el documento pero no la información y 14 (35.9 %) no conocen el documento. En el grupo de profesores de Posgrado representado por dos profesores, un profesor eligió la respuesta “Sí la conozco” y el otro eligió la respuesta “conozco el documento pero no a información”.

Desde un enfoque general, se puede observar que en Preparatoria no se ha difundido de manera adecuada el RPIT, lo que en cierta manera puede generar desfases y contradicciones en los planteamientos y acciones que se pretenden implementar en materia de tutoría. Sin embargo, es pertinente aclarar que en Preparatoria Agrícola se tiene en marcha un Programa Departamental de Tutorías para el nivel Propedéutico, en donde refiere como parte de su fundamento precisamente al RPIT (PDT, 2012). Es posible que las acciones de difusión de dicho reglamento se tengan planeadas para una siguiente etapa (Gráfica 1).

Para el caso de la Licenciatura, la situación es un poco diferente pero no muy favorable ya que 38 % de los profesores sí conocen la información del RPIT pero en el otro extremo 35 % no conoce el documento y de acuerdo con las opciones que se ofrecen en la P1 implica que tampoco conocen la información del RPIT; en esta misma

situación se encuentran 10 profesores (25.6 %) quienes conocen el documento pero no la información (Gráfica 2).

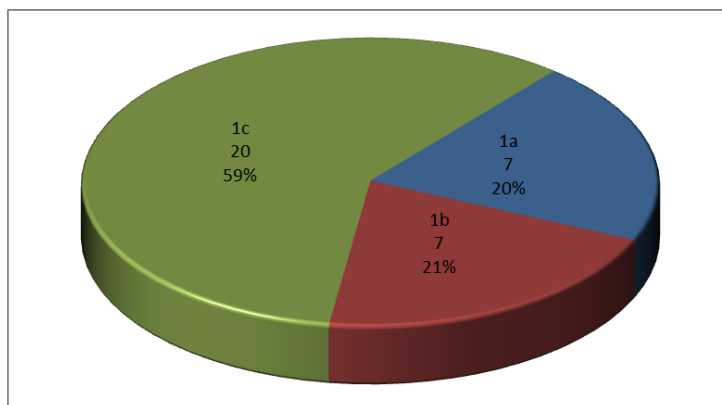
Cuadro 8. Resultados para la Pregunta 1

VARIABLE		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Preparatoria	P1 1a	7	20.59	7	20.59
	1b	7	20.59	14	41.18
	1c	20	58.82	34	100
Licenciatura	P1 1a	15	38.46	15	38.46
	1b	10	25.64	25	64.1
	1c	14	35.9	39	100
Posgrado	P1 1a	1	50	1	50
	1b	1	50	2	100

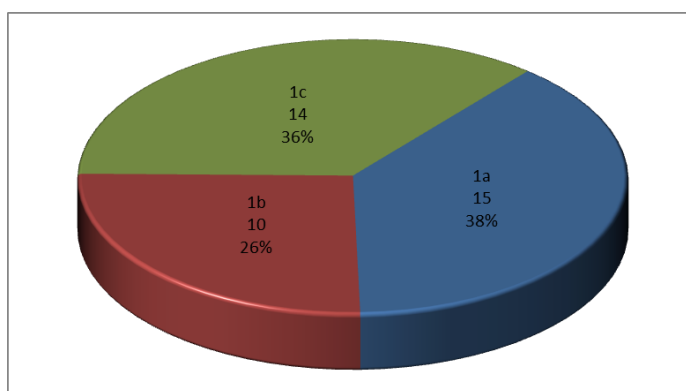
Los resultados obtenidos en el caso de los estudiantes para la misma pregunta son en el mismo sentido que los obtenidos con los profesores. En el cuestionario aplicado a una muestra de 122 profesores, para el diagnóstico del PPIT, se incluyó la Pregunta 2, con el fin de saber si tenían información acerca de un plan de tutoría en la UACH y los resultados fueron muy similares a los que se obtuvieron para la P1, en el sentido de que la mayoría no conocía dicho plan (PPIT, 2008). A cinco años de esa experiencia las condiciones no han cambiado mucho y, ante estas evidencias, será necesario por parte de las autoridades implicadas promover su análisis y su implementación de manera más eficiente y benéfica, para hacer llegar a la comunidad académica la información del RPIT.

Se mencionó anteriormente que el RPIT se aprobó como parte de un proceso de implementación de la tutoría en la UACH. En su primer artículo se señala que la tutoría se integrará al modelo educativo de la UACH bajo los criterios de sistema de créditos académicos, flexibilidad curricular y como estrategia para fortalecer la calidad de la educación agrícola superior. Sin embargo, en el Segundo Informe de Labores 2013 del rector, Dr. Carlos Alberto Villaseñor Perea, 2011-2015, se señala que al 8 de abril de 2013, de los 23 programas de licenciatura, sólo cuatro ya están operando el sistema de créditos y cinco más están en proceso. Tal vez esta sea una de las razones por la cual no se le ha dado mayor difusión al programa de tutorías ya que primero se requiere

crear la estructura académica donde se integrará y así será posible darle un sustento legal académico y de alguna manera esta actividad sea mejor valorada por los profesores.



Gráfica 1. Resultados de Preparatoria para la P1



Gráfica 2. Resultados de Licenciatura para P1

6.4.3.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 2)

En el Cuadro 9 se muestran los resultados obtenidos para la Pregunta 2 (P2), referente a la necesidad o no de la tutoría en la UACH. Siguiendo el mismo esquema del análisis anterior, los resultados se ordenan por grupos de profesores.

En el primer grupo de profesores de Preparatoria, de 32 que eligieron alguna respuesta, 28 profesores (82.35 %) seleccionaron la opción a) “Necesaria”, tres profesores optaron por la respuesta b) “Innecesaria”, uno eligió la opción c) y dos eligieron la opción d) “Opinión personal”, las cuales se analizarán en seguida junto con otras aportaciones para esta pregunta (Gráfica 3, Anexo 7).

Haciendo referencia al grupo de profesores de Licenciatura, de 39 participantes, 31 (79.49 %) se inclinaron por la respuesta a) “Necesaria”, dos eligieron la opción b) “innecesaria”, uno eligió la opción c) “Inviabile” y cinco prefirieron dar su opinión personal, lo que también se analiza a continuación (Gráfica 4).

Con el propósito de hacer más objetiva la interpretación de la opinión personal de los profesores, se procede primero a transcribir puntualmente cada opinión y posteriormente se hacen los comentarios relacionando dichas opiniones con el sentido del planteamiento de la pregunta en cuestión.

Opinión de prof3: “Se presta a manipulación extra-académica de los estudiantes”.

Opinión de prof5: “Implementar foros de discusión”.

Opinión de prof23: “No lo sé”.

Opinión de prof45: “Interesante opción”.

Opinión de prof46: “Necesaria, aunque no desarrollada por el docente”.

Opinión de prof48: “Peligrosa”.

Opinión de prof55: “Necesaria para los dos primeros años en especialidad”.

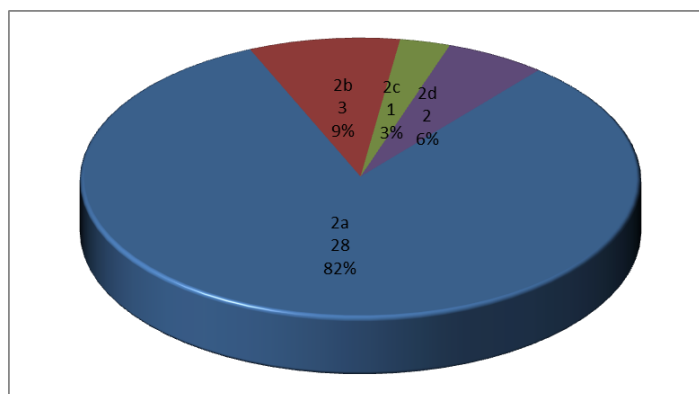
Como puede observarse en los contenidos de las opiniones, las que sugieren alguna información más relevante para el caso que nos ocupa son las de los profesores prof5, prof45, prof46 y prof55; en estas opiniones se percibe el interés por el asunto de la tutoría en la forma de promover foros de discusión para ello, posibilidad de que los profesores participen y aplicarla en una situación específica de los dos primeros años en Licenciatura. Son sugerencias que se plasman en este estudio con la intención de difundirlos a través de la entrega de dicho estudio a autoridades e instancias académicas de la UACH.

Por último, en el caso de los dos profesores integrantes del grupo de Posgrado eligieron la respuesta a) “Necesaria”, y con ello se incrementa un poco más la tendencia hacia considerar la actividad tutorial en al UACH como necesaria.

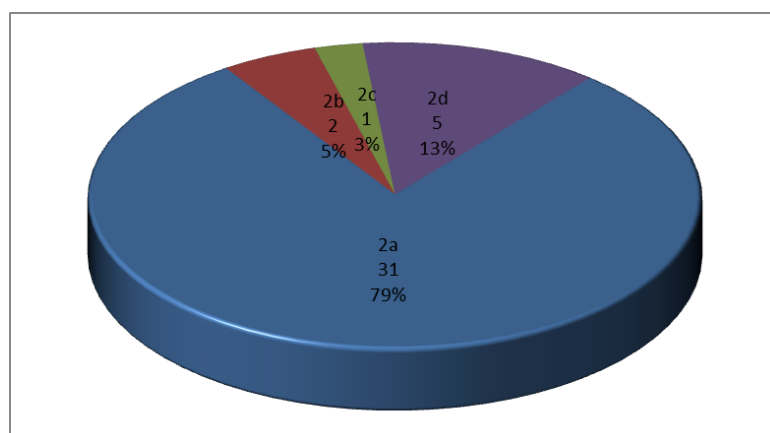
En el diagnóstico para la elaboración del PPIT de la UACH se incluyó la Pregunta 3, con el fin de saber si los profesores consideraban necesario un programa de tutorías y también se tuvo una amplia aceptación al respecto, como en este estudio que nos ocupa (PPIT, 2008).

Cuadro 9. Respuestas de profesores a la Pregunta 2

VARIABLE		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Preparatoria	2a	28	82.35	28	82.35
	2b	3	8.82	31	91.18
	2c	1	2.94	32	94.12
	2d	2	5.88	34	100
Licenciatura	2a	31	79.49	31	79.49
	2b	2	5.13	33	84.62
	2c	1	2.56	34	87.18
	2d	5	12.82	39	100
Posgrado	2a	2	100	2	100



Gráfica 3. Resultados de Preparatoria para la P2



Gráfica 4. Resultados de Licenciatura para la P2

64.4.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 2)

Las respuestas a la Pregunta 3 se muestran en el Cuadro 10. En términos generales resulta evidente que la mayoría de respuestas se asocian con el inciso b) “Debe ser voluntaria” en relación a la actividad de Profesor-Tutor; de 74 profesores que respondieron a esta pregunta, 46 (62 %) coinciden en que dicha actividad debe ser voluntaria y 21 (28.3 %) consideran que dicha actividad debe ser obligatoria. Por su parte, cinco profesores (6.7 %) optaron por dar su opinión personal, la cual también se analiza.

En cuanto al comportamiento de los grupos respecto a la Pregunta 3 (P3), en Preparatoria 69.7 % de profesores (23 de 33) están de acuerdo con que la actividad tutorial del docente debe ser voluntaria mientras que 27.27 % (nueve profesores) considera que dicha actividad debe ser obligatoria. Se revisan posteriormente sus aportaciones para conocer la fundamentación de sus preferencias de respuestas (Gráfica 5).

En el grupo de profesores de Licenciatura, de 39 profesores, 22 (56.4 %) consideran que la actividad tutorial del docente debe ser voluntaria y en otra respuesta 30.77 % (12 profesores) coinciden en que la actividad tutorial del docente debe ser obligatoria. También cuatro profesores (10.26 %) optaron por aportar su opinión personal (inciso c) (Gráfica 6). Las opiniones respectivas se consideran para el análisis en un apartado posterior.

Los aportes respecto a opinión de los profesores que eligieron la opción “Opinión personal”, un profesor de Preparatoria y cuatro de Licenciatura, son los siguientes:

Opinión de prof3: “No debe existir. Todos los profesores deberían ser (de alguna manera lo son) educadores y así participar en el ‘desarrollo integral’ del alumno. Sugiero la difusión masiva entre los estudiantes de la obra de educadores tales como Fernando Savater”.

Opinión de prof34: “Lo que es ‘obligatorio’ no funciona; es decir las actividades obligatorias dañan el carácter real de una actividad”.

Opinión de prof48: “Con mucha claridad”

Opinión de prof63: “Se debe definir con base en la evaluación de su perfil, aplicando un test como se hizo en la DICEA”.

Opinión de prof72: “De seguimiento, bajo programas de invitación y reconocimiento institucional a quien aspire a él”.

En el primer caso, al parecer se da por hecho que el profesor es en sí un tutor al “participar en el desarrollo integral” del alumno, sin embargo no se puede hacer mayor interpretación.

En el segundo caso (prof34) sólo se refiere a la obligatoriedad pero no a la tutoría, no se puede percibir si está de acuerdo con la tutoría o bajo qué circunstancias estaría o no de acuerdo en la actividad de Profesor-Tutor.

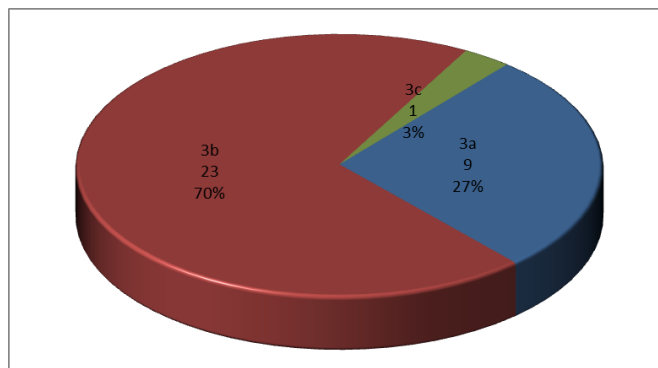
Para finalizar esta parte, por la información de los profesores se deduce que los tres últimos están de acuerdo con la tutoría pero no definen si ellos participarían en las actividades.

Cuadro 10. Resultados por adscripción para la Pregunta 3

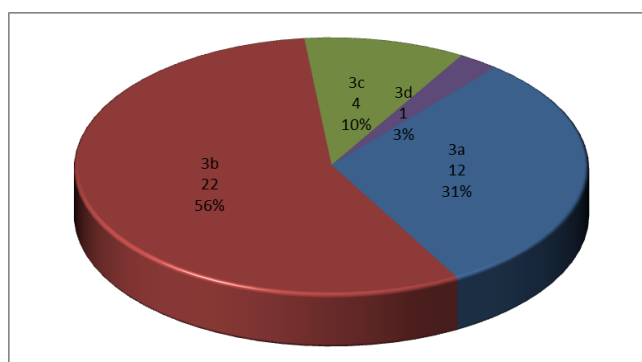
VARIABLE		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Preparatoria	3a	9	27.27	9	27.27
	3b	23	69.7	32	96.97
	3c	1	3.03	33	100
Licenciatura	3a	12	30.77	12	30.77
	3b	22	56.41	34	87.18
	3c	4	10.26	38	97.44
	3d	1	2.56	39	100
Posgrado	3a	1	50	1	50
	3b	1	50	2	100

En el RPIT de la UACH, dice en el numeral VIII, del Artículo 13, que la función tutorial será incluida como parte de las actividades complementarias de la actividad de docencia. En el Artículo 29 se señala que a los profesores tutores con evaluación satisfactoria de actividad tutorial se les extenderá una constancia anual para ser tomada en cuenta e programas de promoción por productividad y de estímulos al desempeño académico (RPIT, 2010). Posiblemente, con esta propuesta de beneficio

los profesores se incorporen al trabajo tutorial aunque no habría forma de hacerlo obligatoria y además no sería la mejor estrategia; lo más adecuado sería el diálogo, los consensos y los acuerdos, sobre todo si se ofrece un modelo tutorial que contemple una diversidad de posibilidades de actividades de tutoría, de acuerdo al modelo educativo de la UACH.



Gráfica 5. Resultados de Preparatoria para la P3



Gráfica 6. Resultados de Licenciatura para la P3

6.4.5.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (Anexo 2)

1).- Análisis de las respuestas a las preguntas cerradas

El planteamiento de esta pregunta tiene el objetivo particular de aproximarse a la conceptualización que subyace en el imaginario docente sobre tutoría y asesoría. La expectativa era de que una gran mayoría de respuestas se inclinara hacia el inciso c) “En desacuerdo” y d) “Totalmente en desacuerdo”, considerando la difusión de información y acciones de revisiones y procesos de acreditación que se han venido

realizando en la Universidad. Sin embargo, en términos generales, los resultados observados no muestran tendencia clara en la expectativa que se tenía y más bien se observa una distribución más o menos igual en las preferencias por cada una de las respuestas, sobre todo para los incisos b) “De acuerdo”, c) “En desacuerdo”, d) “Totalmente en desacuerdo” y e) “Opinión personal” (Anexo 7).

Analizando los resultados de manera específica, mostrados en el Cuadro 11, se observa que en el grupo formado por profesores de Preparatoria, de 34 profesores nueve (26.47 %) eligieron la opción “En desacuerdo”, ocho (23.53 %) optaron por la respuesta “De acuerdo”, siete (20.59 %) eligieron la respuesta “Totalmente en desacuerdo” y siete prefirieron emitir su opinión personal. En todos los casos existe poca diferencia entre el número de participantes que eligió cada respuesta y de ahí que se diga que no hubo claridad en la expectativa contemplada; no obstante, si consideramos las opciones de los incisos c) y d) como indicación de que los profesores asocian actividades diferentes a asesoría y tutoría, donde la tutoría implica actividades de mayor amplitud, entonces podemos integrar la suma de ambas respuestas y obtenemos 16 profesores (47 %) coincidiendo en que la tutoría no debe ser vista sólo como asesoramiento de la disciplina impartida; en contraste, 11 profesores (32 %) eligieron las respuestas de las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, que no necesariamente asocian el concepto de tutoría al de asesoría. Posteriormente se analizan las opiniones que aportaron los profesores y con ello se complementa la interpretación de los resultados para tener una mejor definición respecto al resultado comentado (Gráfica 7).

En el grupo de Licenciatura conformado por 39 profesores, 12 profesores (30.77 %) eligieron la respuesta “En desacuerdo”, siete profesores (17.95 %) optaron por la respuesta “Totalmente de acuerdo”, seis (15.38 %) seleccionaron la respuesta “De acuerdo”, seis prefirieron la respuesta “Totalmente en desacuerdo” y por último ocho profesores (20.51 %) sólo expresaron su opinión. En términos generales, si como en el caso anterior, también se consideran las opciones de los incisos c) y d) como indicadores de que los profesores asocian actividades diferentes a asesoría y tutoría, donde la tutoría implica actividades de mayor amplitud, entonces es posible integrar la suma de ambas respuestas y se obtienen 18 profesores (46 %) en la idea de que la

tutoría no debe ser vista sólo como asesoramiento de la disciplina impartida; en contraste, 13 profesores (33 %) eligieron las respuestas de las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, que tampoco se debe interpretar como si los profesores asociaran el mismo significado a tutoría y asesoría (Gráfica 8). En el siguiente análisis de las opiniones que aportaron los profesores se complementa la interpretación de los resultados para tener una idea más definida respecto al resultado del planteamiento de la Pregunta 4 (P4).

Respecto a los profesores de Posgrado, uno eligió la respuesta “Totalmente de acuerdo” y el otro eligió la respuesta “Totalmente en desacuerdo”; en este caso ninguno de los dos profesores respaldó su respuesta con alguna opinión.

Cuadro 11. Resultados por adscripción para la Pregunta 4

VARIABLE		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Preparatoria	4a	3	8.82	3	8.82
	4b	8	23.53	11	32.35
	4c	9	26.47	20	58.82
	4d	7	20.59	27	79.41
	4e	7	20.59	34	100
Licenciatura	4a	7	17.95	7	17.95
	4b	6	15.38	13	33.33
	4c	12	30.77	25	64.1
	4d	6	15.38	31	79.49
	4e	8	20.51	39	100
Posgrado	4a	1	50	1	50
	4d	1	50	2	100

2).- Análisis de las opiniones de los profesores respecto a la Pregunta 4

Para este análisis se transcriben las opiniones de todos los profesores que eligieron la opción “Opinión personal”, incluyendo profesores de Preparatoria y de Licenciatura, pero además, también se incluyen algunas opiniones de profesores que aunque hayan elegido otra opción de respuesta, se consideran sobresalientes para complementar el sentido del planteamiento de la pregunta en cuestión. Se utilizan las claves

convencionales descritas anteriormente, para identificar las opiniones aportadas por cada profesor.

Opinión de prof3: “¿Puede separarse la instrucción de la educación?”.

Opinión de prof6: “Depende del perfil del tutor y de la situación del estudiante en algunos casos será integral, en otros enfocada a asuntos académicos”.

Opinión de prof8, quien eligió la respuesta “Totalmente de acuerdo”: dice “Aunque debe incluir aspectos generales como que conozcan a fondo los Reglamentos ‘Académico de alumnos’ ”.

Opinión de prof9: “No, debe ser integral”.

Opinión de prof10: “Pregunta mal elaborada, es opuesta al concepto de tutor: ‘desarrollo integral’ ”.

Opinión de prof15: “En otras áreas que el profesor domine”.

Opinión de prof31: “Se puede impartir sobre otros temas”.

Opinión de prof32: “Debe ser más amplia e incluir los aspectos personales”.

Opinión de prof35: “Se deben contemplar aspectos de formación integral”.

Opinión de prof38: “Más que eso”.

Opinión de prof40: “Debe ser más amplia y ayudarlo con problemas emocionales hasta donde se pueda y canalizarlo a un experto”.

Opinión de prof42, quien eligió la respuesta “Totalmente de acuerdo”: dice “Considero que la tutoría debe darse sólo a nivel de Preparatoria”.

Opinión de prof45: “También en otros aspectos”.

Opinión de prof48: “Integral (ojo)”.

Opinión de prof63: “La actividad tutorial debe dar seguimiento y acompañamiento a los alumnos, con base en un plan de acción tutorial que se apruebe en el Consejo”.

Opinión de prof67, quien eligió la respuesta “totalmente en desacuerdo”: dice “Ningún profesor que se precie de serlo, se puede centrar sólo en una actividad”.

Opinión de prof69: “Asesoramiento integral”.

Opinión de prof72: “Debe ser más amplia, acorde a la formación profesional que no se [ilegible] en materia impartida”.

De la información anterior se puede deducir lo siguiente: de 15 profesores que optaron por expresar su opinión, 12 de ellos dan a entender de una u otra forma que la tutoría

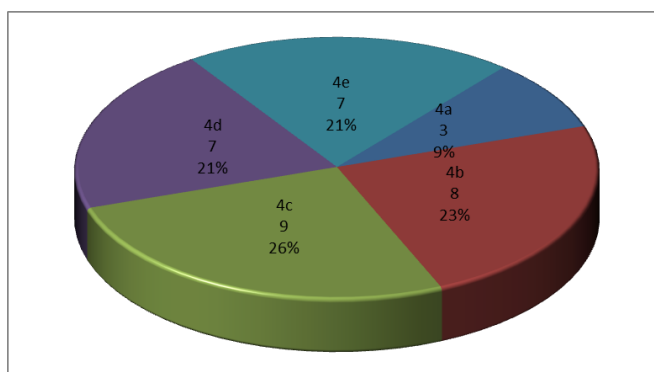
incorpora otras actividades más que la asesoría. De estos 12 profesores, cuatro corresponde a Preparatoria (prof6, prof9, prof10 y prof32) y ocho profesores corresponde a Licenciatura (prof35, ptof38, pof40, prof45, prof48, prof63, prof69 y prof72). Estos resultados dan una mejor orientación a las respuestas de la P4 como se verá en el análisis general siguiente.

Retomando la información obtenida en las preguntas cerradas para la Pregunta P4, se dijo que considerando las dos opciones de respuestas de los incisos c) y d) como indicadores de que los profesores asocian actividades diferentes a asesoría y tutoría, donde la tutoría implica actividades de mayor amplitud, se obtuvo un total de 16 profesores (47 %) de Preparatoria coincidiendo en ese sentido, pero además en el análisis de las opiniones de los profesores se identificaron cuatro que también apoyan dicha idea, entonces finalmente se tienen 20 profesores de Preparatoria (58.8 %) que están de acuerdo en que la tutoría implica un conjunto de actividades que le dan el carácter de atención integral del estudiante o, de otra manera, que la tutoría debe estar enfocada a la formación integral del estudiante; la integración de la información permite percibir con mayor claridad la tendencia hacia una comprensión más precisa sobre lo que los profesores entienden por asesoramiento y actividad tutorial (Gráfica 7).

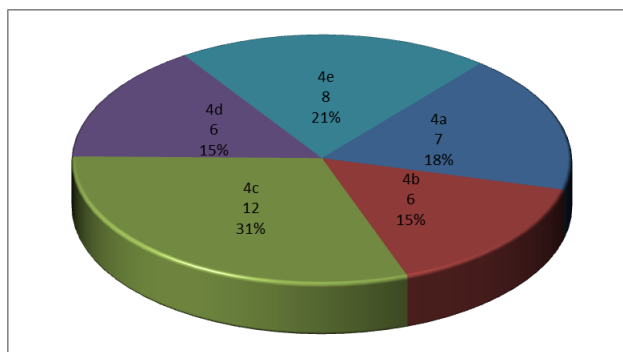
En el mismo sentido del caso anterior, para el caso de Licenciatura, si consideramos las opciones de los incisos c) y d) como indicadores de que los profesores asocian actividades diferentes a asesoría y tutoría, al integrar la suma de ambas respuestas se obtuvo que 18 profesores (46 %) comparten en alguna forma la idea de que la tutoría no debe ser vista sólo como asesoramiento de la disciplina impartida, pero además en el análisis de las opiniones de los profesores se pudo identificar que ocho de ellos también comparten dicha idea y con ello entonces se puede decir que 26 profesores de Licenciatura (66.6 %) asocian la actividad tutorial a la formación integral del estudiante. De esta manera, se puede percibir la tendencia hacia una comprensión más precisa por parte de los profesores acerca de lo que entienden por asesoramiento y actividad tutorial y se cumple, con ciertas reservas, la expectativa que se tenía para esta pregunta (Gráfica 8).

Para terminar el caso de la Pregunta 4, es conveniente señalar la posibilidad de que el planteamiento no sea el adecuado y por ello se haya creado confusión al momento de elegir alguna opción; al respecto, sólo el profesor con clave prof10 hizo la observación puntual “Pregunta mal elaborada, es opuesta al concepto de tutor: ‘desarrollo integral’ ”; queda aún mucho por indagar al respecto pero también los porcentajes finales de las respuestas nos permiten concluir que, con algunas reservas, sí se cumplió la expectativa para la Pregunta 4.

En términos generales, se percibe la idea de que el profesor se ocupa de manera voluntaria más allá de la responsabilidad disciplinar y realiza también actividades de tutoría de manera informal.



Gráfica 7. Resultados de Preparatoria para la P4



Gráfica 8. Resultados de Licenciatura para la P4

6.4.6.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 5 (Anexo 2)

La respuesta al planteamiento de esta pregunta por los profesores se puede concebir en dos dimensiones: por una parte, la respuesta puede ser expresada en función de la

posición de profesor, es decir, desde la síntesis de su experiencia docente en su interacción profesor-alumno; por otra parte, la respuesta puede ser expresada a partir de la visión de un padre de familia hacia su hijo. En función de lo anterior reviste gran importancia observar la valoración que los profesores le conceden al hecho de que los padres de familia deban ser informados acerca de los aspectos académicos y personales de sus hijos, valoración que se sustenta en las opciones de respuestas que elijan los profesores (Anexo 7).

En el Cuadro 12 se muestran los resultados obtenidos para la Pregunta 5 (P5). Considerando los resultados obtenidos en Preparatoria, se observa de manera clara una tendencia en el sentido de estar de acuerdo en que los padres de familia deben recibir información de aspectos académicos y personales de los alumnos por parte de la UACH; de 34 profesores que contestaron la Pregunta 5, 20 profesores (58.8 %) eligieron la respuesta “Totalmente de acuerdo”, y 10 (29.41 %) seleccionaron la respuesta “De acuerdo”. En otros resultados, dos profesores eligieron la respuesta “Totalmente en desacuerdo” y otros dos prefirieron emitir su opinión respecto de la pregunta en cuestión, lo cual posteriormente se analiza. En términos generales, se puede decir que 30 profesores de Preparatoria (88 %) están de acuerdo con el planteamiento afirmativo de la pregunta (Gráfica 9).

Continuando con el caso del grupo de profesores de Licenciatura, de 39 profesores encuestados, 24 (61.54 %) eligieron la respuesta “Totalmente de acuerdo” y nueve (23 %) optaron por la respuesta “De acuerdo”. En otros resultados, un profesor eligió la respuesta “En desacuerdo”, uno más eligió la opción “Totalmente en desacuerdo” y cuatro profesores optaron por expresar su opinión, al cual también se analiza posteriormente. De acuerdo a los resultados obtenidos, de manera general se puede decir que 33 profesores de Licenciatura (84.5 %) consideran que sí se debe informar a los padres de familia sobre aspectos académicos y personales de los alumnos por parte de la UACH (Gráfica 10).

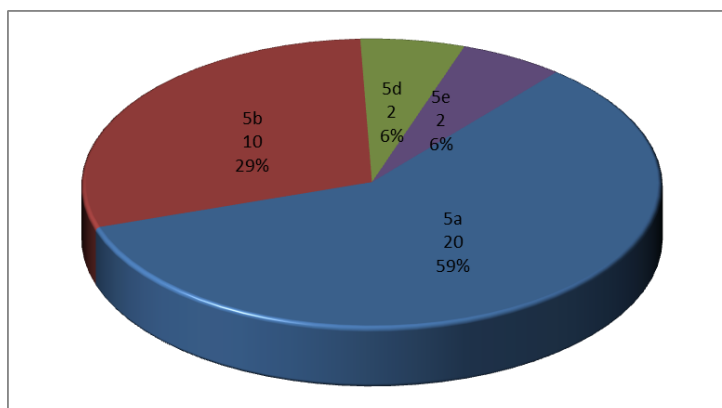
Respecto a los dos profesores de Posgrado, ambos eligieron la opción “Totalmente de acuerdo”.

Los resultados obtenidos para la Pregunta 5 reflejan de una manera contundente la gran importancia que los profesores participantes les dan a los padres de familia. Es

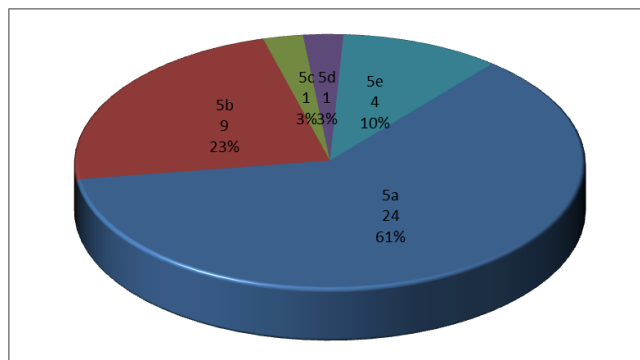
posible que contemplen en ello la posibilidad de su intervención a fin de que el alumno ponga más interés en sus estudios y en su formación personal y es precisamente en ese sentido que se plantea la pregunta de tal manera que la información obtenida pueda utilizarse en un contexto de amplio consenso. No está por demás reiterar que esta responsabilidad no debe ser asignada al tutor, pero sí le puede ser de mucha ayuda como mecanismo de persuasión siempre y cuando lo use de forma correcta, en lo cual la Universidad debe poner mucha atención para ofrecer la capacitación necesaria a los profesores tutores.

Cuadro 12. Resultados de adscripción para la Pregunta 5

VARIABLE		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Preparatoria	5a	20	58.82	20	58.82
	5b	10	29.41	30	88.24
	5d	2	5.88	32	94.12
	5e	2	5.88	34	100
	5a	24	61.54	24	61.54
Licenciatura	5b	9	23.08	33	84.62
	5c	1	2.56	34	87.18
	5d	1	2.56	35	89.74
	5e	4	10.26	39	100
Posgrado	5a	2	100	2	100



Gráfica 9. Resultados de Preparatoria para la P5



Gráfica 10. Resultados de Licenciatura para la P5

En las respuestas de los profesores seguramente va implícito el punto de vista de padre de familia, que de acuerdo a su experiencia sabe de la importancia de apoyar a un hijo para crearle mayor autoestima y con ello mayor posibilidad de éxito. Estas respuestas se complementan muy bien con las opiniones de los alumnos en el sentido de que los padres les dan ánimo y protección. Varios autores han investigado los aspectos positivos o negativos de la influencia de ambiente familiar en el rendimiento académico del alumno y concuerdan en que la familia es un factor que puede ser de gran ayuda para influir en los hijos para que se responsabilicen de sus estudios (Zayas, 2011; Sunza y Druet, 2010).

Spady (1970), citado por Landero (2012), señala que el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las cuales a su vez, afectan su nivel de integración social en la universidad. El autor encontró seis predictores de la deserción estudiantil en los “colleges” norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, sexo, calidad de la carrera y promedio escolar.

A pesar de las afirmaciones anteriores, relacionadas con la influencia positiva de la familia en los logros académicos de los hijos, en un amplio estudio realizado por la ANUIES en seis áreas comunes del conocimiento, en cinco universidades mexicanas, constataron, entre otros resultados, que la forma de relación familiar, mayor o menor, no tiene relación con una trayectoria escolar caracterizada por el riesgo de fracasar académicamente (ANUIES, 2007). Se plasman estos contrastes para aportar elementos de reflexión y generar la necesidad de investigaciones que ayuden a

dimensionar y valorar de manera más precisa el papel de la familia en la trayectoria académica de los alumnos.

a).- pruebas de independencia y significancia

En este caso, el resultado de las pruebas de independencia de chi-cuadrada y de la prueba exacta de Fisher, las cuales se citan en el Anexo 7 y Anexo 8, indican que excepto en la Pregunta 1 y la Pregunta 4, en todos los demás casos, sí existe influencia de las variables evaluadas sobre las respuestas a cada pregunta, es decir, que cada variable influyó al elegir una respuesta y entonces depende de la institución de Egreso, la Adscripción, la Edad, la Antigüedad, etc., la decisión para elegir cada una de las respuestas. Sin embargo, tratándose de una parte de la comunidad, los resultados obtenidos de la muestra de profesores representan información importante porque es un referente real, aun cuando cada grupo de participantes lo vea desde diferentes puntos de vista, los aportes quedan registrados como testimonio.

6.4.7.- Análisis de las respuestas a la Pregunta 6 (Anexo 2)

La Pregunta 6 se planteó con el fin de ofrecer una opción para los profesores que desearan expresar otros puntos de vista y sugerencias respecto a posibles propuestas de soluciones a la problemática académica de la UACH. Al respecto se obtuvieron 26 aportaciones de los profesores.

Previo al análisis de la información, se procedió a personalizar cada aportación para lo cual se asignó una clave convencional para cada profesor utilizando el prefijo “prof” y un número de orden, así por ejemplo la clave “prof5” se refiere a la información aportada por el profesor clasificado con el número 5, la clave “prof10” se refiere a la opinión del profesor clasificado con el número 10, etc.

El procedimiento que se sigue para analizar la información aportada es detectar palabras, conceptos o ideas en general que predominen en los textos e identificar los aportes de algunos profesores cuyos contenidos sean ostensiblemente representativos de todos los demás.

Dado que en el resultado de la revisión anterior se tuvo diversidad de información, que no llegó a conformar ideas comunes, se optó por transcribir 13 aportaciones seleccionadas y de ellas se derivan algunos comentarios.

Aporte de prof5: “El mecanismo que sugiero es que cada grupo tenga un tutor que asista a todas las sesiones de clase de todas las materias, junto con el grupo, a fin de que comprenda los problemas de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los profesores. Pero para que su labor de tutoraje sea eficaz, se requiere que la formación de tales tutores, sea verdaderamente consistente”.

Aporte de prof10: “Capacitación de los profesores en técnicas docentes; reglamento que evite los abusos de los profesores; respeto de los horarios de clases y prácticas; cumplimiento de los horarios de asesorías de los profesores”.

Aporte de prof15: “Vigilancia en el tiempo libre de alumnos u otras actividades tal vez obligatorias pero de acuerdo a los intereses de los alumnos”.

Aporte de prof25: “Modificar el reglamento para separar los exámenes extraordinarios de la prepa y de las divisiones”.

Aporte de prof26: “Volver a la relevancia y seriedad de una cátedra, al mismo tiempo que al ejercicio ético de cumplir con el compromiso social de educar para la libertad y la emancipación del pensamiento”.

Aporte de prof41: “Chapingo debe cambiar el modelo, debe dejar de regalar calificaciones, y realmente enseñar”.

Aporte de prof46: “Selección adecuada del perfil de ingreso; cumplimiento cabal de programas de estudio por parte del profesorado; por reglamento no debe existir rezago en los alumnos; para eficiencia terminal, promover la titulación mediante los diferentes esquemas que para ello existen; mantener y ampliar programa de formación de nuevos investigadores (DGIP); incluir seminarios de titulación en programas académicos; aplicación correcta de reglamento disciplinario”.

Aporte de prof49: “El problema no es hacer (tener) un reglamento sino la implementación”.

Aporte de prof57: “La asignación del beneficio económico de las becas debe, obligatoriamente, estar condicionada al desempeño académico de los estudiantes”.

Aporte de prof59: “Un enlace permanente entre el alumno y el comité de tutorías, mediante internet, para luego atender personalmente la inquietud del alumno”.

Aporte de prof61: “Considero que la solución está en el examen de admisión, el cual debe revisarse y adecuarse sin paternalismo; necesitamos alumnos con vocación para el desarrollo agropecuario y silvícola”.

Aporte de prof63: “Estructurar desde que se ingresa a la UACH un plan de regularización²⁵ para aquellos alumnos que resultan insuficientes en determinadas áreas del conocimiento; Que se elabore un plan de acción con los profesores que imparten clases en los dos primeros años de la Preparatoria”.

Aporte de prof64: “Revisar las formas de evaluación de cursos”.

La información que los profesores aportaron para este caso, reviste un carácter de guías para la acción. En sus planteamientos se pueden identificar claramente elementos y causas importantes que pueden incidir, en lo inmediato y a mediano plazo, en la disminución (habría que definir los alcances, indicadores y objetivos, entre otros aspectos) de la reprobación, del rezago, de la deserción y de la eficiencia terminal en la UACH.

En este sentido, para solucionar el problema de reprobación se sugiere revisar y, en su caso, adecuar los requisitos de ingreso; implementar un plan de nivelación (a partir de un diagnóstico) para alumnos que ingresan con ciertas deficiencias disciplinares; modificar la reglamentación para que el historial de reprobación de Preparatoria no impacte en el historial de reprobación de las Licenciaturas; capacitación docente adecuada; revisión (y de ser necesario modificación) de la forma de evaluar los cursos”.

Para el caso de rezago se sugiere cumplir con la normatividad de tal manera que se atiendan a tiempo los calendarios de exámenes y se agilicen los trámites respectivos. La deserción es un problema que puede ser asociado de manera automática al mal aprovechamiento académico, y que atendiendo el problema de reprobación puede conllevar a disminuir los índices de deserción, sin embargo es sabido que muchos alumnos abandonan los estudios por otras causas y en este caso es crucial la intervención del tutor para evitar que dichas deserciones sean provocadas por motivos que no necesariamente deberían tener como desenlace dicha deserción.

²⁵ Lo correcto en este caso sería nivelación académica.

Para el caso del problema de bajo índice de eficiencia terminal se sugieren seminarios de titulación y optar por otras formas de titulación que existen en la UACH.

De lo anterior, es claro que muchas de las estrategias, mecanismos y acciones determinadas no son competencias del profesor tutor, pero su conocimiento sí puede ser de mucha utilidad para orientar al alumno y planear las actividades necesarias considerando ese contexto.

Landeró (2012), señala varias teorías que explican la deserción:

Teorías psicológicas: los rasgos de personalidad son los que diferencian a los estudiantes que terminan sus estudios regulares de aquellos que no lo logran.

Teorías sociológicas: influencia de factores externos al individuo como causas de la deserción, adicionales a los psicológicos.

Las teorías económicas: a) Costo/Beneficio, la cual consiste en que cuando los beneficios sociales y económicos son percibidos como mayores que los derivados por actividades alternas (como por ejemplo un empleo), el estudiante opta por permanecer en la escuela, y lo mismo puede aplicarse a la inversa y, b) la focalización del subsidio, los cuales deben aplicarse a quien realmente lo necesita evitando la regresión del subsidio.

Las teorías organizacionales: la deserción depende del énfasis de la institución escolar en la integración social, y más particularmente en el abandono de los estudiantes (la calidad de la docencia, la experiencia de aprender en forma más activa por parte de los estudiantes en las aulas)

Las teorías de interacción: explican el proceso de permanencia como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración).

Asimismo, Landeró (2012) clasifica las causas de la deserción en: individuales y emocionales, socioeconómicas e institucionales.

Esta información nos da un panorama de la complejidad que reviste atender la problemática académica y personal de los alumnos, lo que desafía las capacidades del docente y enfatiza la importancia de su capacitación integral.

6.5.- Análisis de resultados de Autoridades e Informantes Clave

En este caso las encuestas se plantearon a las autoridades académicas y a profesores considerados como informantes clave con el fin de obtener un referente de tipo institucional, ya que ellos son autoridades y docentes de la institución y además su función les permite conocer con mayor veracidad y de primera mano aspectos de política educativa como lo es la tutoría, y en ese sentido es posible que conozcan mejor el estado que guarda la implementación de la tutoría, ya sea a nivel de cada DEIS o a nivel de universidad e incluso en otras instituciones educativas. Dentro de autoridades se considera a Directores y Subdirectores Académicos de DEIS y Coordinadores de Programas de Posgrado; en cuanto a los Informantes Clave se consideraron aquellos profesores con antigüedad igual o mayor a 30 años como docentes de la UACH y que además estuvieran desempeñando o hubieran desempeñado algún cargo como funcionario de la UACH.

6.5.1.- Directores y Subdirectores de Unidades Académicas (Directivos)

Se obtuvo la participación de cinco Directores y siete Subdirectores de Departamentos. Los cuestionarios aplicados a ambos directivos tuvieron los mismos ítems; constaron de cinco preguntas, la Pregunta 1 y la Pregunta 4 fueron de tipo cerrado mientras que la 2, 3 y 5 fueron preguntas abiertas.

NOTA: Por cuestiones prácticas, primero se discuten los resultados de las preguntas cerradas (1 y 4) y después se analizan las preguntas abiertas (2, 3 y 5). Las respuestas a ambas preguntas (1 y 4) por parte de Directores y Subdirectores de Departamento (Directivos) se muestran en el Cuadro 13.

a).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 3)

Se puede observar en primer lugar, en el Cuadro 13, que respecto a la respuesta a) “Totalmente de acuerdo”, siete directivos (dos Directores y cinco Subdirectores) respaldan el planteamiento de que el PIT es una estrategia que coadyuvará en la solución de los problemas académicos señalados. Por otra parte, la respuesta b) “De acuerdo” fue elegida por cinco directivos (tres Directores y dos Subdirectores).

En lo general, la percepción de los directivos es en el sentido de que la tutoría sí coadyuvará en la mejora de la calidad educativa, al menos en los términos planteados

en la pregunta. Sin embargo es muy importante analizar el argumento que expresan para respaldar su respuesta elegida; a continuación se transcriben algunos de ellos, seleccionados por considerar que resumen la idea de los demás o por plantear aspectos significativos, y a partir de ello se hace una interpretación respecto a la percepción en general acerca del planteamiento de la Pregunta 1 (P1).

De acuerdo con el procedimiento mencionado en párrafos anteriores, para personalizar los argumentos aportados se asignó una clave convencional para cada directivo, así por ejemplo la clave “dir1” se refiere al Director de Departamento clasificado como número 1 (que corresponde al Director de un determinado Departamento que aportó la información solicitada en la encuesta), la clave “subd1” se refiere al Subdirector Académico de Departamento con clasificación número 1 (que igualmente contestó el cuestionario), etc.

Argumento de dir2, que seleccionó la opción de respuesta a) “Totalmente de acuerdo”: “El PIT permite un acompañamiento a los alumnos y favorece la identificación de problemáticas académicas que se pueden resolver a tiempo”.

Argumento de dir5, que seleccionó la opción de respuesta b) “De acuerdo”: “La tutoría es un componente, pero se requiere otros como asesorías, actividades alternas de formación Integral así como actualización de docencia”.

Argumento de subd3, que seleccionó la opción de respuesta a) “Totalmente de acuerdo”: “Dejar al estudiante solo, con a veces la ‘ayuda’ de compañeros no es opción. Darle acompañamiento puede reforzar o darle utilidad a los esfuerzos propios del estudiante, hay que hacerse ‘eco’ del esfuerzo del estudiante es mostrarle el camino pero no caminarlo por él”.

Argumento de subd5, que seleccionó la opción de respuesta a) “Totalmente de acuerdo”: “Los alumnos que ingresan a nuestra Institución son de diferentes regiones del país, con diferente nivel socioeconómico y cultural, por lo que requieren orientación para lograr una buena y sana convivencia y desempeño académico”.

De la información aportada puede apreciarse que en lo general se tiene la convicción de que la tutoría sí es una opción posible adecuada para mejorar el rendimiento

académico y la formación integral del estudiante. Los aportes plasmados incluyen aspectos que pueden ser atribuibles a la función y actividades tutoriales.

b).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (Anexo 3)

En los datos del Cuadro 13 puede apreciarse que respecto a la respuesta a) “debe ser obligatoria”, tres directivos (dos Directores y un Subdirector) respaldan el planteamiento de que la actividad de Profesor-Tutor en la UACH debe ser obligatoria. Por otra parte, la respuesta b) “Debe ser voluntaria” fue elegida por nueve directivos (tres Directores y seis Subdirectores). Sin embargo, como se comentó anteriormente, es muy importante analizar el argumento que expresan los directivos para respaldar sus respuestas elegidas; en este sentido, a continuación se transcriben algunos de dichos argumentos, seleccionados por considerar que resumen la idea de los demás o por plantear aspectos significativos; a partir de ello se hace una interpretación respecto a la percepción en general acerca del planteamiento de la Pregunta 4 (P4). Los aportes seleccionados son los siguientes:

Argumento de quienes seleccionaron la opción de respuesta a) “debe ser obligatoria”:

Argumento de dir2: “La actividad de tutoría debe ser parte de la carga académica normal y estar considerada o tipificada en los programas de estímulos”.

Argumento de dir5: “Pero se requiere que desde la contratación de los nuevos profesores se debe incluir ya que hay limitantes por contrato colectivo para hacerlo obligatorio”.

Argumento de subd5: “Porque nuestra función en la institución es educar a nuestros alumnos y orientarlos en esta etapa de su vida, para que sean excelentes profesionales y tengan los valores que demanda ser ingeniero”.

En los argumentos aportados se puede apreciar una evocación de compromiso institucional y profesional, principalmente, que debe materializarse en la declaración de obligatoriedad de la actividad de Profesor-Tutor. Sin embargo, son puntos de vista que deben tomarse en cuenta al momento de dar inicio la formulación un modelo de tutoría para el caso de la UACH, ya que de acuerdo con los lineamientos del perfil para ser tutor que se plantean en los documentos de la ANUIES (que como se dijo, es el principal referente en aspectos de tutoría), no todos los profesores podrían desempeñar

en forma adecuada la función tutorial y habría que ver hasta qué punto la capacitación podría formar al tutor con el perfil requerido, o bien otra manera, definir con mucha claridad cuál va a ser el tipo de tutoría al que nos apegaremos.

Cuadro 13. Resultados de las respuestas a la Pregunta 1 por parte de directivos

	VARIABLE	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
P1	1a	7	58.33	7	58.33
	1b	5	41.67	12.00	100
P4	4a	3	25	3	25
	4b	9	75	12	100

También habría que reflexionar con mucho detalle hasta qué punto la obligatoriedad de la función tutorial por medio de estímulos económicos o sus equivalentes representaciones materiales, podría conducir al buen funcionamiento de la tutoría en la UACH, considerado este buen funcionamiento en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la tutoría que se traducirían en beneficios y logros para el sistema educativo en lo general y para el estudiante en particular.

Argumento de quienes seleccionaron la opción de respuesta b) “debe ser voluntaria”:

Argumento de dir1: “Para que lo realice sin presiones”

Argumento de dir4: “Los profesores que cumplan con el reglamento se deben comprometer a participar como tutores”.

Argumento de subd1: “Debe ser voluntaria ya que de manera obligatoria el profesor puede reaccionar de manera que en lugar de ayudar perjudicaría a los estudiantes”.

Argumento de subd3: “Por su naturaleza la actividad tutorial demanda un perfil de mayor exigencia que el del necesario para dar clases o hacer investigación, por lo tanto, debe ser voluntaria pero con un mínimo de exigencias”.

Argumento de subd7: “Dentro del personal académico hay muchos miembros que no cubren el perfil de tutor y también necesitan tutores”.

En los contenidos de los argumentos vertidos es posible percibir un consenso favorable en relación a la aceptación de la actividad de Profesor-Tutor en la UACH. Es evidente el énfasis que se hace en relación a la importancia que reviste el perfil del tutor para desempeñarse como Profesor-Tutor y en este sentido el carácter voluntario de la

actividad tutorial no debería enmarcarse en un contexto de irresponsabilidad (no es cuestión sólo de buena voluntad), ya que en ello estaría implícita la vocación y filosofía del profesor y por lo tanto su interés por capacitarse para cumplir de mejor manera su compromiso.

c).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 3)

Respecto a las respuestas a las preguntas abiertas, 2, 3 y 5, el análisis de los señalamientos o explicaciones vertidas por los directivos consistió en detectar palabras, conceptos o ideas en general que se repitieran con mayor frecuencia e identificar el aporte de algunos directivos que se considera representativo de todos los demás aportes.

Aplicando el procedimiento de análisis explicado anteriormente a las aportaciones de los directivos se detectaron palabras, conceptos o ideas en general y se identificaron los aportes de algunos directivos que se considera que representan los contenidos de información de todos los demás aportes. A continuación se transcriben algunos de dichos aportes, a partir de los cuales se obtuvieron aquellos factores que los directivos les concedieron mayor importancia y a la vez se recuperan relacionándolos con el sentido del planteamiento de la Pregunta 2. Los aportes seleccionados son los siguientes:

Aportación de dir3: “La universidad tiene bastantes profesores, se reconoce la necesidad entre la comunidad universitaria, son exigencias por parte de los organismos acreditadores de los distintos Programas Educativos”.

Aportación de dir5: “Que es un proyecto Institucional y se ha convertido en una necesidad de la educación, principalmente por los altos índices de deserción de la UACH y a nivel Nacional”.

Aportación de subd1: “La diversidad de estudiantes con los cuales cuenta la UACH (de acuerdo a su origen); las condiciones de los estudiantes; la edad y sexo; distractores, etc.”

Aportación de subd2: “Voluntad de los involucrados, infraestructura, incentivos”.

Aportación subd4: “Deserción escolar, índice de reprobación, actitud de los estudiantes a tratar de salir de sus problemas”.

De lo anterior se derivan las siguientes palabras y conceptos:

- ✓ Origen y edad de los estudiantes de la UACH
- ✓ Proyecto Institucional
- ✓ Hay muchos profesores
- ✓ Altos índices de reprobación y deserción
- ✓ Necesidad

Como puede apreciarse, en los aportes de los directivos se destacan elementos muy importantes y favorables que pueden servir de base para justificar y guiar adecuadamente el proceso del diseño de un modelo de PIT para la UACH. Los aspectos mencionados son del conocimiento de todos los profesores, autoridades y estudiantes de la UACH y un Programa de Tutorías podría ser el medio que pudiera aglutinar todos los esfuerzos e intereses de dichos sectores en beneficio de la calidad educativa incluyendo la formación integral del estudiante y la mejora de la función docente.

d).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 3)

De manera similar a lo realizado anteriormente, aplicando el procedimiento de análisis a las aportaciones de los directivos se detectaron palabras, conceptos o ideas en general y también se identificaron los aportes de algunos directivos que se consideran representativos de los contenidos de información de los demás aportes. A continuación se transcriben algunos de dichos aportes, a partir de los cuales se obtuvieron aquellos factores a los cuales los directivos les concedieron mayor importancia, mismos que se recuperan, relacionándolos con el sentido del planteamiento de la Pregunta 3. Los aportes seleccionados son los siguientes:

Aporte de dir1: “La falta de apoyo y la conceptualización como necesaria”.

Aporte de dir3: “No cualquier profesor de Chapingo cubre el perfil para ser tutor; Es necesario un estímulo económico para que participen los profesores; No hay suficientes actividades de capacitación en horarios flexibles; El profesorado necesita limpiar su mala imagen, deteriorada en los últimos años”.

Aporte de dir5: “Contratación de profesores; capacitación de docentes; estructura de la Universidad”.

Aporte de subd1: “El no contar con profesores o maestros capacitados para que puedan desempeñar esta tarea; el no considerarse dentro de la carga de los profesores como actividad y no ser remunerativa o puntaje para estímulos”.

Aporte de subd2: “El CCT y la cultura laboral de Chapingo”.

Aporte de subd3: “El pobre interés o interés sesgado de profesores de tiempo completo; la nula claridad en definir x parte de la Universidad en como espera que el profesor distribuya su tiempo laboral, es irrisoria por no decir que lamentable esta ausencia de políticas rectoras; todo se deja a ocurrencia y prioridades del profesor nunca de la Institución”.

Aporte de subd5: “Falta de interés de los alumnos por participar en las actividades programadas en las sesiones tutorales; falta de personal con vocación y preparación; falta de interés del personal académico”.

De la aportación a este aspecto es posible identificar algunos rasgos distintivos básicos importantes contenidos en las siguientes frases y conceptos:

- ✓ Carencia de profesores capacitados
- ✓ Falta de políticas institucionales claras
- ✓ Falta de estímulos económicos
- ✓ Falta de interés

Es evidente que las observaciones principales hacen referencia a la falta de políticas institucionales adecuadas y a la falta de profesores capacitados, como los principales factores de los cuales depende el funcionamiento del PIT. Siendo la tutoría una actividad que involucra la participación de profesores, alumnos, autoridades y recursos materiales y económicos, como cualquier actividad académica, es necesario que se le atienda en su justa dimensión para generar las condiciones de certeza, motivación y amplias expectativas de éxito.

La evolución de las condiciones externas en materia educativa, nacionales e internacionales, demanda que se tomen medidas urgentes para hacerles frente de la mejor manera; pero también, las condiciones y circunstancias académicas y sociales internas de la UACH (deficiencias académicas, delincuencia, pertinencia social de la UACH, práctica docente inadecuada, entre otras) se encuentran en un estado crítico y

urge emprender lo más pronto posible acciones para contrarrestar dicha problemática; una de estas opciones inmediatas, en lo académico, es la tutoría, en cualquier modalidad que se le quiera catalogar, pero con un carácter innovador, diferente a la práctica académica y política educativa tradicionales.

e).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 5 (Anexo 3)

Con el fin de incorporar alguna opinión adicional que los directivos consideraran de importancia para la solucionar la problemática académica, en la Pregunta 5 se les solicita a los directivos sugerir alguna forma diferente o complementaria a la tutoría para atender dicha problemática. Aplicando el procedimiento de análisis ya descrito, se detectaron algunos conceptos e ideas en general en los aportes y también se seleccionaron los aportes de algunos directivos que se consideran representativos de los contenidos de información de los demás aportes. A continuación se transcriben algunos de dichos aportes, a partir de cuya información se recupera lo más sobresaliente de acuerdo al sentido del planteamiento de la Pregunta 5:

Aporte de dir4: “Se debe trabajar primero en tutorías, en adecuación curricular para que los estudiantes participen en actividades deportivas y culturales”.

Aporte de dir5: “En el Dpto de Preparatoria se ha implementado una oficina de atención al alumno donde se da seguimiento personalizado de su desempeño académico donde se canalizan los alumnos y orientan si es que se detectan problemas en su estancia en Chapingo y de ser necesario informar a sus padres de la situación que presentan sus hijos”.

Aporte de subd2: “Considero que la tutoría es el camino”.

Aporte de subd3: “Lo que debe buscarse es la diversidad de herramientas, medios y recursos mediante los cuales se aplique la instrumentación de la tutoría académica”.

Aporte de subd6: “fundamental seguimiento del desempeño profesor-alumno por quien corresponda en tiempo y forma”.

De la información aportada se puede percibir que todos los planteamientos se refieren a actividades de tutoría donde los directivos sugieren procedimientos y actividades para complementar las actividades propiamente académicas. Por lo que todas las ideas pueden ser sintetizado en la expresión de subd2: “Considero que la tutoría es el camino”.

6.5.2.- Coordinadores de Posgrado

Se obtuvo la participación de cuatro Coordinadores de Posgrado de la UACH. El cuestionario autoadministrado constó de tres preguntas, las preguntas 1 y 2 (P1 y P2) fueron de tipo cerrado mientras que la Pregunta 3 fue abierta. Por cuestiones prácticas primero se discuten los resultados de las preguntas cerradas (P1 y P2) y después se analiza la pregunta abierta Pregunta 3 (P3).

a).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 4)

Se hace la observación de que en este caso sólo se tuvo un aporte argumentativo para la pregunta cerrada P1, para la Pregunta 2 no hubo aportes.

De la información mostrada en el Cuadro 14 puede observarse que de los cuatro participantes, dos eligieron la respuesta a) “Totalmente de acuerdo”, uno eligió la respuesta b) “De acuerdo”, y otro eligió la respuesta d) “Totalmente en desacuerdo”. Las respuestas en general favorecen el planteamiento de la Pregunta 1 ya que la a) y la b) se consideran en el área de aceptación, es decir que se considera a la actividad tutorial como una opción adecuada para mejorar la calidad educativa, sin embargo los dos participantes que eligieron la respuesta a) y el que eligió b) no argumentaron su respuesta para tener otros elementos de análisis. En contraste, el participante que eligió la respuesta d) sí respaldó su elección por lo que a continuación se transcribe su aporte.

Cuadro 14. Respuesta de coordinadores de posgrado a la Pregunta 1

VARIABLE		1a	1b	1e	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Departamento ¹	Agroindustrias	1			1	25.0	1	25.0
	Fitotecnía			1	1	25.0	2	50.0
	Sociología	1			1	25.0	3	75.0
	CIESTAAM		1		1	25.0	4	100.0

¹ El análisis se hace considerando al grupo como Posgrado, no individual.

NOTA: Se asignó una clave convencional a cada participante iniciando con el prefijo posgr seguido por un número de clasificación; así por ejemplo “posgr1” se refiere a un coordinador de posgrado clasificado con el número 1 y así sucesivamente hasta el cuarto participante con clave “posgr4”.

Aporte de posgr1, quien eligió la opción de respuesta d): “Las tutorías han funcionado cuando el alumno realiza una tesis, y escasamente durante las clases, pero no se acercan a despejar dudas de los temas de clase fuera del aula, la mayoría no tiene motivación de estudiar y menos de razonar la información vertida en clase”.

Es interesante el punto de vista del participante posgr1 porque describe la expectativa y la visión que un profesor tiene de los alumnos. Se advierte que se refiere a alumnos que no son de posgrado. Por otra parte, es del conocimiento público entre la comunidad de profesores que una gran parte de la comunidad estudiantil (sería interesante obtener el dato preciso sobre qué proporción representa) no tiene vocación por la agronomía y, relacionado con ello o no, tampoco tiene motivación por estudiar. Esta circunstancia representa una garantía para las expectativas de mala calidad académica (de todo el sistema), bajo rendimiento y deserción escolar.

Sin embargo, también es necesario identificar causas y factores que pudieran considerarse para mejorar los procesos educativos; el profesor, el alumno, el modelo educativo, el político, etc. Entendidos todos estos factores en su contexto sistémico, en una relación de causa y efecto; exponiendo todas estas realidades a la luz de los actuales conflictos paradigmáticos y con el objetivo sustantivo de generar las condiciones que desencadenen el proceso que nos lleve a construir una nueva visión de sociedad, un nuevo modelo de sociedad; a partir de la educación integral.

b).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 4)

En los resultados que se muestran en el Cuadro 14 puede observarse que un participante eligió la opción de respuesta a) en el sentido de que la actividad de Profesor-Tutor “Debe ser obligatoria”, y en otra respuesta, tres participantes seleccionaron la opción de respuesta b) entendiendo por ello que la actividad de Profesor-Tutor “Debe ser voluntaria”. En este caso no se puede hacer algún otro análisis ya que no se aportó la argumentación respectiva, pero en términos generales es posible percibir y confirmar, de acuerdo con resultados anteriores, que la tendencia es en el sentido de que la actividad de Profesor-Tutor “Debe ser voluntaria”. No obstante, será necesario discutir en su momento las implicaciones y significados de

adoptar la modalidad obligatoria o la modalidad voluntaria; obligatoria o voluntaria bajo qué modelo, sistema y política de educación.

Cuadro 15. Respuestas de coordinadores de posgrado a la Pregunta 2

VARIABLE	2a	2b	2c	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Agroindustrias		1		1	25.0	1	25.0
Fitotecnía		1		1	25.0	2	50.0
Departamento ¹ Sociología	1			1	25.0	3	75.0
CIESTAAM		1		1	25.0	4	100.0

¹ El análisis se hace considerando al grupo como Posgrado, no individual.

b).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 4)

El objetivo principal de la Pregunta 3 es obtener información específica acerca de aspectos académicos, personales del alumno y administrativos en general. Se parte del hecho de que los alumnos de posgrado son profesionistas con un cierto grado de experiencia laboral, han formado un matrimonio, quizá tiene hijos, vienen de otras instituciones y de otros países, etc. En función de ello es importante establecer los mecanismos adecuados para atender las necesidades específicas, y es en esta perspectiva que se intenta visualizar el papel de la tutoría.

En virtud de que el número de participantes es pequeño, sólo cuatro, a continuación se transcriben sus aportaciones, y a partir de ello se hará el análisis.

Aportación de posgr1: “Ya está considerado en el Reglamento General de Posgrado desde 1999, el problema es en Licenciatura y Preparatoria”.

Aportación de posgr2: “Ya está respondida en la Pregunta 1”; (“totalmente de acuerdo” en cuanto al planteamiento del PIT).

Aportación posgr3: “Lograr que el estudiante se gradúe en tiempo y forma (eficiencia terminal)”.

Aportación de posgr4: “Acompañar al estudiante tanto académicamente como personalmente para abordar aspectos que el estudiante requiere conocer de la institución, programa de posgrado y normatividad”.

De la información citada puede apreciarse que las tres primeras aportaciones hacen referencia sólo a los aspectos académicos del estudiante; sólo la aportación del participante posgr4 incorpora una visión más integral que a su juicio debería

contemplar la tutoría. Parece obvio que los estudiantes de posgrado no tienen los mismos problemas que comúnmente se asocian a los estudiantes de educación media superior y superior y en ese sentido su única atención se centra en el plan de estudios, en la investigación y en el examen de grado. En esta primera aproximación puede decirse que hace falta una revisión y análisis en los programas de posgrado así como de las condiciones de los estudiantes para considerar la pertinencia o necesidad de incorporar la visión de la tutoría en cuanto a la formación o atención integral del estudiante y los nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje del estudiante más que en la enseñanza.

En el Reglamento General de Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo se menciona al Comité Asesor, con funciones parecidas a un comité tutorial, cuya función principal expresa es apoyar al estudiante de posgrado en la definición del plan de estudios, asesorar permanentemente al estudiante en el proceso de su proyecto de investigación y hasta la presentación de su examen de grado. El presidente del Comité Asesor funge como Director de Tesis (Reglamento General de Posgrado²⁶). En algunas universidades mexicanas la tutoría en posgrado, además de atender el aspecto académico e investigativo, también aborda aspectos personales de los estudiantes como de aquellos estudiantes que trabajan, que viven alejados de la universidad, y en los objetivos de la tutoría establecen también elevar la calidad de vida de los estudiantes²⁷. Sería adecuado analizar también las necesidades de los estudiantes de posgrado de la UACH y ver la posibilidad de que en el contexto de la misma visión de las tutorías para la educación media superior y licenciatura, se atiendan los aspectos específicos de los estudiantes de posgrado. En la UACH se dan algunos apoyos importantes a los alumnos de posgrado como habitación gratuita y alimento en el comedor de la institución a costos muy bajos.

²⁶ Artículos 26, 27 y 29: Información obtenida del Reglamento General de la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México. Consultado el 10 de octubre de 2013.

²⁷ Ver mayores detalles en:

http://digeset.uco.mx/sisetap/Manual_SISETAP.PDF; consultado el 10 de octubre de 2013.

<http://posgrado.comercialaredo.uat.edu.mx/files/2010/08/8-REGLAMENTO-DEL-PROGRAMA-DE-TUTOR%C3%8DAS-DE-POSGRADO.pdf>. Consultado el 10 de octubre de 2013.

http://gama.fime.uanl.mx/~aigonzalez/Programa_Tutorias_Posgrado_Julio_2011.pdf. Consultado el 10 de octubre de 2013.

6.5.3.- Informantes Clave (IC)

Se obtuvo la participación de 10 profesores que cumplieron con el requisito establecido de edad y desempeño en puestos de autoridad institucionales.

El cuestionario aplicado constó de tres preguntas cerradas y cada una con opción para aportar alguna argumentación en respaldo a la respuesta elegida. La forma de abordar la discusión y análisis es la siguiente: primero se discuten las respuestas a las preguntas cerradas y posteriormente se analizarán y discutirán los argumentos de cada participante según la respuesta respectiva. Al respecto cabe hacer la observación de que el Informante Clave #9 (info9), aporta amplia información en un documento de aproximadamente tres cuartillas, donde incluye su punto de vista respecto a las tres preguntas que contiene el cuestionario; en este caso se tomarán fragmentos que contengan información representativa relacionada con la respuesta a cada pregunta respectiva, y el texto completo se transcribe en el Anexo de este estudio.

a).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 1 (Anexo 5)

La información de las respuestas elegidas por cada participante se muestra en el Cuadro 16.

Podemos observar que las respuestas de los 10 participantes se distribuyeron de la siguiente manera: cuatro eligieron la opción a) “Totalmente de acuerdo”, cuatro eligieron la opción b) “De acuerdo” y dos optaron por la respuesta e) “Otra opinión”. La tendencia favorece ampliamente al planteamiento de que el PIT es una estrategia que sí puede coadyuvar en la solución de los problemas académicos. Sin embargo, esta percepción se podrá verificar con los argumentos que los participantes aportaron en cada caso; se incluyen todos los aportes proporcionados.

Cuadro 16. Respuestas a la Pregunta 1 por parte de Informantes Clave

Pregunta 1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1a. Totalmente de acuerdo	4	40.0	40.0	40.0
1b. De acuerdo	4	40.0	40.0	80.0
1e. Otra opinión	2	20.0	20.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

Aporte de info2, quien eligió la respuesta a) “Totalmente de acuerdo”: dice “La tutoría es una de tantas estrategias que se deben implementar para acompañar al alumno en su vida académica”.

Aporte de info4, quien eligió la respuesta a) “Totalmente de acuerdo”: dice “Pero obligatoria para los estudiantes como parte del plan de estudios, con su respectivo valor curricular”.

Aporte de info6, quien eligió la respuesta b) “De acuerdo”: dice “Hace falta tutorías en desarrollo humano, no sólo lo académico”.

Aporte de info8, quien eligió la respuesta b) “De acuerdo”: dice “La tutoría es una estrategia que coadyuva en la solución, así como en el seguimiento a fin de crear condiciones para la prevención”.

Aporte de info9, quien no eligió específicamente una respuesta pero dio su opinión respecto al planteamiento de la Pregunta 1: dado que el info9 aporta una amplia información, se opta por citar algunos fragmentos de dicha información que se consideran representativos de su argumentación respecto a esta pregunta. El participante info9 dice “..., existe una gran contradicción..., el Artículo 1 del Reglamento del PIT, ...señala que la tutoría es una actividad, mientras que en el Artículo 2 del mismo, se le identifica como un proceso”; “..., hay cierta confusión entre el trabajo que debe realizar un tutor y el que le corresponde a un consejero académico, profesionalista que es experto en Pedagogía, que maneja con habilidad el currículum de una institución educativa y la problemática de las materias que la componen”; “...,no debe perderse de vista que la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal de una institución son problemas multifactoriales”; “Un tutor requiere de empatía para entender los estados emocionales, actitudes y percepciones de los alumnos”; “La enseñanza más profunda que los estudiantes pueden recibir en las tutorías, no es acerca de un tema específico, más bien se trata de entender cuál es el papel de cada persona en el proceso de aprendizaje y en el de una vida institucional centrada en valores, derechos y obligaciones”.

Aporte de info10, quien eligió la respuesta d) “Totalmente en desacuerdo”: No puede pensarse para un ámbito tan restringido **de reprobación**, tiene propósitos más

ambiciosos de educación integral y promoción de la adopción de valores, de tal forma que tendamos a preparar buenos profesionistas y sobretodo mejores seres humanos”.

De la información anterior se percibe de manera general que todos los profesores coinciden en que el PIT es importante para la mejora académica y la formación integral del estudiante, sin embargo, se requiere hacer varias precisiones en el Reglamento del PIT, precisiones que van desde la conceptualización, la delimitación del campo de acción, la precisión de su inclusión en el marco curricular y adicionalmente los mecanismos adecuados para su institucionalización; en el PDI 2009-2025 de la UACH se menciona que se debe redefinir el programa de tutorías y esa es una buena oportunidad para tratar el asunto.

b).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 2 (Anexo 5)

Las respuestas elegidas por cada participante se muestran en el Cuadro 17. Destaca de manera evidente que 60 % de encuestados (seis personas) se inclinan porque la actividad de Profesor-Tutor sea voluntaria. Por otra parte, dos participantes consideran que la actividad tutorial del profesor debe ser obligatoria y dos profesores prefieren expresar “Otra opinión” eligiendo la opción c). Considerando otros resultados anteriormente mencionados para esta misma pregunta, la tendencia es clara en el sentido de que la actividad tutorial del profesor deber ser voluntaria. Nos remitiremos a los argumentos aportados para conocer más detalles al respecto. Similar al procedimiento que se ha venido aplicando para este tipo de casos, se asignó una clave convencional a cada participante iniciando con el prefijo “info” seguido de un número de clasificación, así por ejemplo “info2” se refiere al Informante Clave # 2. De los aportes se seleccionaron aquellos más representativos y son los que se transcriben a continuación:

Aporte de info2, quien eligió la respuesta a) “Debe ser obligatoria”: dice “Casi todos los profesores de esta Universidad somos de tiempo completo y por lo tanto obligados a contemplar la actividad”.

Aporte de info4, quien eligió la respuesta b) “Debe ser voluntaria”: dice “Que sea un cuerpo académico reconocido y remunerado, si es el caso de actividad adicional”.

Aporte de info5, quien eligió la respuesta b) “Debe ser voluntaria”: dice “Debería dársele mayor peso en la evaluación SUPI a la tutoría”.

Aporte de info6, quien eligió la respuesta b) “Debe ser voluntaria”: dice “Habría que seleccionar muy críticamente a los tutores”.

Aporte de info8, quien seleccionó la respuesta b) “Debe ser voluntaria”: dice “En un primer momento deberá ser voluntaria previa formación de los docentes que participen”.

Aporte de info9, quien no eligió alguna respuesta pero aportó su opinión respecto al planteamiento de la pregunta. En este sentido, el participante info9 dice “La pregunta carece de sentido pues, si quien participa lo hace de manera responsable, es decir, si asume responsablemente el compromiso que adquiere, no importaría si lo hiciera voluntariamente o de forma obligatoria”; “En lo personal considero que no deberíamos recibir un sobresueldo por trabajo académico, aunque este sea adicional, pero las condiciones económicas actuales impulsan en este sentido. ¿Cómo se pueden pagar sobrecargas por cada grupo adicional que se atiende y no se remunera otro trabajo adicional, como las tutorías?”

Como puede leerse en los aportes, la operatividad de la tutoría depende de un contexto complejo. Entra en juego el derecho institucional, la base legal de las relaciones laborales, la ética profesional, el espíritu de compromiso social, etc. Un aspecto muy importante de destacar es que la actividad tutorial se visualiza como algo extra, ya que no se contempla como tal en los acuerdos de contratos laborales. Ello trae como consecuencia que la tradición académica se haya construido sobre la base de una rutina que se materializa en dar clases de acuerdo a un horario estricto, dar asesorías, dar prácticas, realizar viajes de estudio, realizar investigación, asistir a congresos y calificar exámenes y tareas, todas estas actividades con sus respectivas modalidades y estímulos económicos.

En este sentido, no parece haber cabida para la tutoría, a menos que se traduzca en un inciso más para acumular puntos y participar en algún programa de estímulos y correr el riesgo de que se convierta en una simulación, sólo para cumplir con el requisito.

Los estímulos económicos a la labor docente se empezaron a aplicar en la UACH a principios de los 90s del siglo XX, con el objetivo de incrementar la capacitación de los profesores y con ello la calidad académica entre un grupo pequeño de participantes a. Sin embargo de acuerdo a algunos estudios y análisis de profesores e la UACH, dichos estímulos no han logrado cumplir las expectativas deseadas y más bien se han convertido en un botín que se disputa entre grupos de poder político, generando simulación y corrupción en el afán de lograr más puntos para acceder a los niveles más altos de dichos estímulos (Martínez, 2007; Reyes, 2005). Es por esto que antes de optar por la oferta de apoyos económicos o académicos para atraer a los profesores al quehacer tutorial, es adecuado realizar foros de análisis y debates para que a partir de ellos se retomen los mejores planteamientos y elaborar propuestas más viables a fin de que se asegure lo mejor posible la operación de la tutoría en la UACH.

En fin, el asunto es complejo y habría que retomar su análisis y hacer las adecuaciones necesarias para que las actividades de tutoría se desarrollen en un marco de mayor certidumbre y pertinencia, y se refleje en la mejora de la calidad académica y personal, tanto de alumnos como de profesores. La tutoría puede representar la puerta de entrada al campo pedagógico para los profesores de la UACH, para quienes hemos construido nuestra práctica académica a base de la experiencia y la reproducción de la tradición, pero con escasos o muy pocos elementos pedagógicos y didácticos; con pocos fundamentos teóricos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto, alejados del sustento teórico epistemológico en que se fundamenta la educación y la investigación científica.

Cuadro 17. Respuestas a la Pregunta 2 por parte de Informantes Clave

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P2 1a. Debe ser obligatoria	2	20.0	20.0	20.0
1b. Debe ser voluntaria	6	60.0	60.0	80.0
1c. Otra opinión	2	20.0	20.0	100.0
Total	10	100.0	100.0	

c).- Análisis de las respuestas a la Pregunta 3 (Anexo 5)

Como se mencionó anteriormente, el planteamiento de esta pregunta a los Informantes Clave (IC), lleva implícito que las respuestas se conciben desde dos dimensiones: en la primera, es expresada desde el punto de vista del papel de un profesor y, en la segunda, puede ser expresada desde la representación de un padre de familia. Puede parecer obvia la respuesta esperada a esta pregunta por parte de los profesores y aún por parte de cualquier padre de familia; ¿Quién no desea saber cómo transcurre la vida de una hija o de un hijo? Sin embargo, para los fines de este estudio, también es importante identificar algún tipo de apoyo específico que los padres de familia pueden aportar a los alumnos. Por esta razón se les solicita también a los IC que expliquen el porqué de su respuesta.

En el Cuadro 18 se muestran los resultados obtenidos para la Pregunta 3. Puede observarse que nueve participantes eligieron directamente la respuesta “Sí”, y un participante, aunque no la eligió expresamente, en su argumentación amplia (en el anexo se incluye el documento completo) confirma que, bajo ciertas reservas, “es necesario tener comunicación con las familias de los alumnos, no solo en casos extremos”.

Siguiendo el procedimiento mencionado para los aportes de los participantes, primero se asignó una clave a cada IC la cual contiene un prefijo “info” seguido por un número de clasificación; de esta forma, la clave info1 se refiere al Informante Clave número 1; posteriormente pasamos a transcribir y analizar los aportes de los IC y en este caso se incluyen los de todos quienes lo expresaron.

Aporte de info1: “Porque pueden contribuir, son de los más interesados en la trayectoria de sus hijos”.

Aporte de info2: “Los padres son un factor que incide en el comportamiento de nuestros estudiantes”.

Aporte de info3: “Porque la institución recibe a la mayoría de los alumnos y alumnas que son hijos de familia menores de edad y la institución no debe ser una vía para desprender a los padres de la Patria Potestad y la responsabilidad civil que deben tener con sus hijos”.

Aporte de info4: “Por la edad de los estudiantes y la necesidad de continuar con su formación integral de manera conjunta Familia-Universidad, sobre todo a los que ingresan a la Preparatoria y son del medio rural”.

Aporte de info5: “Son una fuente de presión y convencimiento y les permitiría atender otros aspectos de la vida del hijo(a) en Chapingo”.

Aporte de info6: “Para conocer el desempeño académico y como ciudadano en formación, para responder adecuadamente a los problemas de la sociedad que enfrentará al egresar”.

Aporte de info7: “La educación es una tarea compartida entre la universidad, la familia, el gobierno, y la sociedad civil”.

Aporte de info8: “Son alumnos menores de edad y en su mayoría en el nivel de Preparatoria o bien son responsables de la manutención por lo cual por ley, corresponde cierta obligatoriedad”.

Aporte de info9: dado que el IC al que se referencia con la clave info9 aportó una amplia explicación, se extraen tres fragmentos de dicha información con la observación de que la información completa del documento se incluye en el anexo de este estudio; los fragmentos de información de info9 son: “Esta pregunta parece rebasar el ámbito de las tutorías y así como está, deja abierta la posibilidad de cualquier miembro de la comunidad o dependencia universitaria, pudiera enviar información académica o personal a los padres de familia”; “La relación de la Universidad con los padres de familia ha sido, desde siempre, prácticamente nula, para mí, es necesario tener comunicación con las familias de los alumnos, no solo en casos extremos”; “..., no sólo es elegir si se informa o no a las familias; es más importante saber para qué”.

Aporte de info10: “Es muy importante que sus hijos sientan esa cercanía, a través del interés por el avance en su formación y sobre todo que sepan los alumnos que en sus momentos difíciles ahí estarán informados, de seguro intervendrán”.

En la información citada se puede percibir que todos los participantes reconocen la importancia del papel de los padres de familia, como factor reforzador del desempeño académico de los hijos y una guía de autoridad moral que influye para que el alumno moldee su comportamiento personal y social; los alumnos como hijos saben que sus padres no los pueden engañar.

Se percibe también en los aportes el compromiso de los padres por ayudar a que sus hijos se formen de manera integral. Es también significativo el hecho de que no se haga distinción especial en cuanto a la condición de etnia (origen autóctono), estrato socioeconómico y procedencia geográfica (rural o urbana). Esto es un indicador de que, en la visión de los IC, todos los alumnos de cualquier condición o característica son merecedores de atención por parte de los padres de familia y por la institución ya que si bien los estudiantes (indígenas, pobres y de procedencia rural), se enfrentan con muchas desventajas al medio escolar, los demás estudiantes también tienen sus propios problemas que de igual forma impactan negativamente en su aprovechamiento académico y en su formación y entonces ellos también requieren algún tipo de apoyo.

El resultado a esta pregunta por parte de los IC se complementa perfectamente con el resultado obtenido en las respuestas de los estudiantes a la misma pregunta; ellos también ven en los padres de familia un gran apoyo y lo aceptan. La figura de autoridad moral y el vínculo afectivo que significa el factor “padre de familia” para los alumnos se manifiesta en varias formas de influencia: presión (obligación), confianza, ánimo, satisfacción, inspiración, autocontrol, etc. Ante este factor de fortaleza, la UACH deberá implementar los mecanismos y procedimientos más adecuados, para utilizarlo en el propósito de mejorar la calidad educativa.

Es conveniente también recalcar, como ya se mencionó anteriormente, que la responsabilidad y operatividad de la comunicación con los padres de familia no debe recaer en el tutor, sino que dicha comunicación debe ser en un plano institucional, de acuerdo a una normatividad y mecanismo previamente aprobados, idea que coincide con la portación que hace el IC info9 al respeto.

Cuadro 18. Respuestas a la Pregunta 3 por parte de Informantes Clave

P3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	9	90.0	100.0
Perdidos	Sistema	1	10.0	
Total		10	100.0	

CONCLUSIONES

En este Capítulo se reseñan los resultados más sobresalientes obtenidos por medio de un cuestionario autoadministrado a Alumnos, Profesores, Autoridades Académicas e Informantes Clave; a los cuales se les refiere como participantes. Bajo las condiciones en que se llevó a cabo este estudio, en la Universidad Autónoma Chapingo, se obtuvieron las conclusiones siguientes.

Por una parte, los resultados indican que a cinco años de haberse propuesto el Proyecto Institucional de Tutorías, y a tres de haberse aprobado y publicado el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías, se tiene poco avance en su difusión y consecuentemente en su aplicación. Será necesario poner atención al programa de tutorías para identificar posibles causas del retraso de su aplicación a la vez que se deben revisar los mecanismos de difusión de la información y las políticas de promoción para su implementación, a fin de que el programa pueda aportar los beneficios que se le atribuyen.

Respecto a la pregunta “Para que obtengas un buen rendimiento académico el único apoyo que necesitas es de asesorías académicas”, las respuestas no mostraron alguna tendencia clara respecto al sentido que se indicaba en las sugerencias de respuestas. La mayoría de respuestas se asociaron con los conceptos “De acuerdo” y “En desacuerdo”, con una ligera tendencia a inclinarse hacia la respuesta “De acuerdo”, sobre todo en 4º año, pero en general no hay una definición clara. Es posible que la causa se deba por una parte al desconocimiento de los conceptos de asesoría y tutoría, y por otra a que la forma del planteamiento de la pregunta haya generado confusión.

En las respuestas a la pregunta ¿Los padres de familia deben tener información del desarrollo de actividades académicas y personales de su hijo en la UACH? se pudo constatar la aceptación de los participantes para que los padres de familia reciban información de su proceso de formación en la UACH, y reconocen que pueden ayudarlos en situaciones de problemas académicos o personales. No obstante, también es importante considerar las otras respuestas para definir alguna acción al respecto. De cualquier forma, el resultado se puede considerar una fortaleza para

canalizarlo en beneficio de los alumnos. Queda el reto para la Universidad, aprovechar de la mejor manera esta fortaleza, empezando por diseñar los mecanismos y normatividad adecuados para el caso.

A la solicitud de sugerencias para apoyar a los alumnos en sus estudios, los alumnos participantes sugirieron principalmente apoyos de asesoría académica, tutoría, psicológicos, profesores mejor capacitados y una estrategia de estudio autodidacta.

Respeto a la percepción de la necesidad de la tutoría en la UACH, la respuesta de los participantes fue en el sentido de que la tutoría es necesaria; 28 profesores de Preparatoria (82.35 %) y 31 profesores de Licenciatura (79.49 %), eligieron la respuesta que considera a la actividad tutorial académica como “Necesaria”. En general, el consenso en los profesores participantes en la encuesta fue en el sentido afirmativo para la actividad tutorial y sugieren acciones como capacitación a profesores, entre otras, para un mejor desempeño.

En cuanto a la forma en que se deben asignar las actividades de tutorías a los profesores tutores, la mayoría de participantes eligió la respuesta “Debe ser voluntaria”; de 74 profesores, 46 (62 %) están de acuerdo con que dicha actividad debe ser voluntaria y 21 (28.3 %) consideran que dicha actividad debe ser obligatoria. Considerando las respuestas por grupos, en Preparatoria 69.7 % de profesores (23 de 33) están de acuerdo con que la actividad tutorial del docente debe ser voluntaria y 27.27 % (9 profesores) considera que dicha actividad debe ser obligatoria. En el grupo de profesores de Licenciatura, de 39 profesores, 22 (56.4 %) consideran que la actividad tutorial del docente debe ser voluntaria y en otra respuesta, 30.77 % (12 profesores) coincide en que la actividad tutorial del docente debe ser obligatoria.

El hecho de sugerir que la actividad tutorial debe ser voluntaria de ninguna manera debe interpretarse como un acto de rechazo hacia dicha actividad; en esa respuesta va implícita la visión de responsabilidad en el sentido de que, dado que es una actividad de mayor acercamiento personal, las personas que deseen participar, además de hacerlo por vocación, deben someterse a un proceso de capacitación, e incluso de formación, para garantizar en lo posible el éxito de la actividad y del programa. En ese mismo sentido se puede visualizar la respuesta en el sentido de que

la actividad tutorial debe ser obligatoria, ya que en ello está implícita la obligación del profesor por cumplir con su función de manera eficiente y con calidad para lo cual necesariamente debe capacitarse y adecuarse a las exigencias actuales.

Las respuestas a la Pregunta 4, donde se incluyó el concepto de asesoría académica, no fueron contundentes. Se tenía la expectativa de que la mayoría de participantes se inclinara por las respuestas “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” respecto a que la actividad de tutoría debe considerar únicamente la asesoría académica. Sin embargo, el resultado no mostró alguna tendencia bien definida, aunque en Licenciatura se tuvo una ligera tendencia hacia el desacuerdo en que la tutoría sólo se limite a la asesoría académica. En este caso, es posible que el planteamiento de la pregunta no sea el adecuado y esto haya creado confusión al momento de elegir alguna respuesta; el resultado deja cierta incertidumbre aunque también los porcentajes finales integrados de las respuestas nos permiten visualizar una ligera tendencia a considerar que los profesores asocian mayores actividades que la sola asesoría académica.

En la solicitud de sugerencias para mejorar la problemática académica en la UACH, los profesores hacen énfasis en que se debe definir adecuadamente los conceptos que se manejan: reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal. La manera en cómo lo visualizan los profesores permite identificar acciones muy prácticas para su solución. Para solucionar el problema de reprobación se sugiere adecuar los requisitos de ingreso; implementar un plan de nivelación para alumnos que ingresan con deficiencias académicas; reestructurar la reglamentación para que el historial de reprobación de Preparatoria no impacte en el historial de reprobación de las Licenciaturas; capacitación docente; y revisión de la forma de evaluar los cursos. Para el caso de rezago se sugiere aplicar adecuadamente la normatividad de tal manera que se atiendan a tiempo los calendarios de exámenes y se agilicen los trámites respectivos. El problema de bajo índice de eficiencia terminal se puede disminuir promoviendo la participación en seminarios de titulación y optar por otras formas de titulación que existen en la UACH²⁸: tesis profesional, elaboración de proyectos, memoria de

²⁸ La información del Reglamento de Titulación para Nivel Licenciatura está disponible en: <http://saeweb.chapingo.mx/?sae=dse4&modulo=reglamentos>. Consultado el 10 de diciembre de 2013.

experiencia profesional, titulación por diplomado o especialidad, y por desarrollo de un proyecto de servicio.

La mayoría de participantes también coincidieron en que el PIT de la UACH es una estrategia que coadyuvará en la solución de los problemas académicos de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal. En sus opiniones los participantes incluyen aspectos que precisamente son atribuibles a la función y actividades tutoriales, como el acompañamiento y la capacitación de profesores.

Respecto a las respuestas a las preguntas abiertas, se conciben como factores o condiciones favorables para implementar la tutoría los siguientes: Origen y edad de los estudiantes de la UACH, Proyecto Institucional, Hay muchos profesores, Altos índices de reprobación y deserción y Necesidad de apoyos a los alumnos. En cuanto a los factores o condiciones que no favorecen la tutoría se citan: Carencia de profesores capacitados, Falta de políticas institucionales claras, Falta de estímulos económicos, Falta de interés.

Uno de los factores de riesgo de fracaso académico que se menciona, es que una gran parte de la comunidad estudiantil no tiene vocación por la agronomía y, relacionado con ello o no, tampoco tiene motivación por estudiar. En estas condiciones es previsible la mala calidad académica, reflejado en el bajo rendimiento y consecuentemente en la probabilidad de deserción. Sin embargo, es necesario considerar todos los factores implicados en su contexto sistémico, en una relación de causa y efecto; exponiendo todas estas realidades a la luz de los actuales conflictos paradigmáticos y con el objetivo sustantivo de generar las condiciones que desencadenen el proceso que nos lleve a construir una nueva visión de sociedad y un nuevo modelo de sociedad; a partir de la educación integral.

Respecto a la tutoría en el posgrado, fue una muestra pequeña de coordinadores participantes en la encuesta. La mayoría coincidió en que la Tutoría ya está contemplada en el Reglamento General de Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo, sin embargo, sólo una mención hace a la tutoría y en general dicho Reglamento menciona al Comité Asesor con funciones parecidas a un comité tutorial, cuya actividad principal es apoyar al estudiante de posgrado en la definición del plan de

estudios, asesorar permanentemente al estudiante en el proceso de su proyecto de investigación y hasta la presentación de su examen de grado. Sería adecuado hacer un análisis por parte de los implicados para considerar algunos aspectos personales de los estudiantes como de los que trabajan, de los que viven alejados de la universidad, entre otros, e incorporar posiblemente lo concerniente a la calidad de vida de los estudiantes, como se considera en algunos programas de tutorías de posgrado de otras universidades del país.

La confiabilidad de las respuestas de alumnos y profesores, es respaldada mediante la prueba de independencia de chi-cuadrada y la prueba exacta de Fisher; en la mayoría de los casos no se rechaza la H_0 dado que chi-cuadrada es mayor que 0.05, lo que quiere decir que no existe relación de dependencia entre las respuestas a las diferentes preguntas y las variables evaluadas, o de otra manera, significa que las variables no influyeron en las decisiones para elegir las respuestas.

En este estudio se logró obtener información de primera mano muy valiosa, con la cual, independientemente del aporte de elementos para el diseño de un modelo propio de tutorías, se puede elaborar una hoja de ruta para iniciar un proyecto de atención a aspectos inmediatos como es la difusión de los apoyos que se pueden obtener por medio de las tutorías, la promoción de las alternativas de titulación, la revisión y adecuación de la reglamentación escolar, un programa institucional de atención académica a alumnos de nuevo ingreso, el análisis de las políticas y mecanismos propuestos para promover la implementación del Programa Institucional de Tutorías (académicas, escolares, universitarias, etc), y por último, fundamental también, diseñar un sistema de evaluación sobre medida. Algunas acciones se están desarrollando, pero quizá podrían mejorarse.

Desde un punto de vista crítico, es importante hacer la observación de que a la tutoría se le asigna de facto un propósito remedial. En esta investigación es evidente que la principal atención se enfoca hacia la solución de problemas de bajo rendimiento académico. Sin embargo, durante el proceso de análisis, surge la inquietud de preguntarse ¿y los estudiantes de alto rendimiento no son objeto de atención de la tutoría?, ¿y los profesores no requieren la tutoría? La respuesta es obvia, y a partir de

esta reflexión se genera una dimensión más del quehacer tutorial. La tutoría no debe verse sólo desde el enfoque reactivo, debe también concebirse desde acciones proactivas; debe trascender lo puramente académico.

Comentarios acerca de un modelo propio de tutorías para la UACH

El modelo educativo de la Universidad Autónoma Chapingo tiene características muy particulares, a diferencia de otras IES, entre las que se mencionan:

- 1.- Posee tres niveles educativos: Preparatoria (incluyendo Propedéutico), Licenciatura y Posgrado.
- 2.- El 90 % de estudiantes reciben beca de algún tipo (becado interno o becado externo).
- 3.- El 28 % de alumnos es de origen indígena (según datos de abril de 2013).
- 4.- Tiene servicio de internado y comedor, además de otros servicios.
- 5.- La mayoría de alumnos que ingresan a Preparatoria Agrícola son menores de edad.
- 6.- Aproximadamente 75 % de sus profesores son de tiempo completo.
- 7.- Se ofrecen 23 alternativas para el desarrollo profesional.
- 8.- Se cuenta con un servicio de vivienda para profesores dentro del campus universitario.
- 9.- Se tiene una relación alumno-profesor de aproximadamente 6.7:1
- 10.- Se tiene un nivel Propedéutico.

Entre otros aspectos, cada nivel educativo contiene sus particularidades; se podría sintetizar el proceso tutorial para los tres niveles educativos considerando: atención al ingreso, durante el proceso de formación y al egreso. En cada etapa del proceso educativo deben participar los tutores más idóneos; no se trata de que haya tutores de primera, segunda y tercera, si no que cada quien elija participar de acuerdo a su propia vocación e interés. Además, a reserva de un análisis adecuado, es posible que la capacitación tenga que ser diferenciada: capacitación general y capacitación específica.

Los resultados de la investigación, nos indican que las necesidades, intereses y capacidades, de alumnos y profesores, son muy heterogéneas como es natural. Lo que implica que se debe diferenciar la asignación de actividades tutoriales, tanto para

tutores como para tutorados. Es por esto que la capacitación juega un papel muy importante, porque es el medio que permitirá construir un concepto funcional común, pero lo que no quiere decir que todos los tutores estén en condiciones de hacer cualquier actividad tutorial.

A través de la práctica, se ha ido conformando un patrón de actividades, que ha definido la actividad tutorial en cuatro dimensiones principales: académica, investigativa, profesional y personal. En nuestra universidad, existen perfiles para cada caso, y es precisamente la posibilidad de explotar este potencial, lo que puede significar para los profesores y alumnos un mayor interés por incorporarse a la tutoría.

Observaciones y recomendaciones derivadas de este proceso de investigación

En primer lugar es muy importante definir el problema de investigación; si esto no está claro no se podrá avanzar.

Se debe prever lo mejor posible los instrumentos para la recogida de datos y la metodología de análisis.

Debe haber una constante comunicación con el director de tesis y los asesores, para evitar equivocaciones y retrasos en las actividades.

El uso de cuestionarios y las técnicas de análisis de la información son muy interesantes, pero también es un reto mayor si no se tiene la información necesaria para desarrollarlos.

Se debe valorar muy bien las ventajas del uso de preguntas abiertas o cerradas, la cantidad de preguntas, los tiempos de trabajo de aplicación y de análisis de resultados.

Es necesario capacitarse en de diseños de investigación y de análisis estadísticos, cualitativos y cuantitativos. No se trata de ser expertos en ello pero sí tener bases para saber qué buscar o quién recurrir.

Por último, se debe tener una bitácora o guía procedimental para desarrollar adecuadamente el proceso de investigación, no sólo el cronograma de actividades.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aboytes H., 2012. El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. RMIE, 2012, Vol. 17, Núm. 53. pp: 361-389 (ISSN: 14056666).//www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub.=SBB&criterio=ART53002. Consultado el 27 de mayo de 2013.

Aebli H., 2001. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. NARCEA Ediciones de Madrid. Quinta edición. Traducción de Ricardo Lucio. España.

Alcántara S., A. 1990. Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. Perfiles Educativos, No. 49-50, julio-diciembre, 1990. México, CISEUNAM. UNAM. pp: 51-55.

Alcántara S., A. 2004. Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *In*: Villanueva A. (coord.), Temas de Educación Superior, Colección Apoyo al Tutor. Programa Institucional de Tutoría Académica. Universidad de Guadalajara. <http://148.202.105.12/tutoria/pdf/C1.pdf>. Consultado el 15 de mayo de 2013.

Alonso C., M. Gallego D., y Honey P. 1994. Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero. Bilbao, España.

ANUIES. 2000. Programas institucionales de tutoría; Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones. 2a. Edición corregida. 163 pp. [//www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm). Consultado el 12 de abril de 2011.

ANUIES. 2004. La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Ed. ANUIES. México.

ANUIES. 2007. Retención y deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior. Serie Estudios. Biblioteca de la Educación Superior. Ed. ANUIES. México.

ANUIES. 2009. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. <http://paeiies.anui.es.mx/public/>. Consultado el 15 de noviembre de 2013.

Arbizu F., Lobato C., y Castillo del L. 2005. Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista Psicodidáctica*. Volumen 10. No. 1. España.

Ardavín J., A. 2010. Competitividad, Educación y Desarrollo Regional. Lecciones desde experiencias de la OCDE. Centro de la OCDE en México para América Latina. Foro Equidad, Cobertura y Calidad de la Educación. *Actívate X Puebla*. Puebla, Puebla. 30 de abril de 2010.

Babbie E., R. 1988. Métodos de investigación por encuesta. Traducido por Utrilla J. J. Biblioteca de la salud, Serie Métodos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. D. F.

Berrío G., N., y R. Mazo Z. 2011. Estrés académico. Universidad de Antioquía. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología. *Revista de psicología* Vol. 3. No. 2. Julio-Diciembre de 2011. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/CienciasSocialesHumanas/G.PublicacionesMedios/Revistas/RevistaPsicologia>. Consultado el 25 de noviembre de 2013.

BID. 2012. México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018. Presentación preparada por Claudia Uribe, Ernesto López-Córdova, Carlos Mancera Corcuera y Martha Barrios Belmonte [//federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1](http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1). Consultado el 15 de octubre de 2013.

Briones G. 2011. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Reimpresión 2011. Ed. Trillas. México.

Bojórquez D., C. I.; M. A. Sotelo C.; D. M. Serrano E. 2011. Fracaso escolar: ¿A qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios? *In*: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Eje temático 1 “Aprendizaje y desarrollo humano”, celebrado en Ciudad Universitaria, UNAM, del 7 al 11 de noviembre de 2011. México.

Bower G., H., y Hilgard E. R. 2007. Teorías del aprendizaje. Ed. Trillas. Traducción de José Manuel Salazar Palacios; ENEP-Iztacala. México.

Cano G., R. 2009. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada el 14 de mayo de 2013.

Cardozo A. 2008. Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes del Primer año Universitario. *Laurus*, Vol. 14, No. 28, septiembre-noviembre, 2008. pp: 209-237. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>

Castellano B., G. 2005. El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatr Integral* 2005; IX(1:41-46). [//www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Adolescente_entorno\(1\).pdf](http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Adolescente_entorno(1).pdf)

Castorina J., A. 1994: Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. *Perfiles Educativos*, núm. 65, julio-septiembre, 1994. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206501.pdf>. Consultado el 21 de agosto de 2013.

CGEP. 1999. Reglamento General de Estudios de Posgrado. Coordinación General de Estudios de Posgrado. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Chaín R., y Ramírez C. 1997. Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación Superior*, No. 102, abril-junio. Ed. ANUIES. México.

Clavijero F., X. 2011. Historia antigua de México (Tomo I). Ed. Éxodo. México, D. F. 493 pp.

Colina A. 2009. El tutor y la transferencia del tutorado: poder de transformación u obstáculo para el crecimiento. *In: Tutoría y Mediación I*. Ducoing P (coord.). Ed. IISUE-Educación. 2009. UNAM. México. México, D. F. pp: 81-102.

Cruz E., I.; y Armenta A., F. N. 2012. Trayectorias Escolares en los Programas Educativos de la División de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Sonora. *In: Memorias del V Encuentro Nacional de Tutorías*, ANUIES; Eje temático: Acción tutorial como responsabilidad institucional. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

Cruz V., S.; Olvera G.; y Valadés M., M. 2012. La tutoría de pares en la UNAM. *In: Memorias del V Encuentro Nacional de Tutorías*, ANUIES; Eje temático: Acción tutorial como responsabilidad institucional. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

De la Cruz F., G., Chehaybar y Kury E., y Abreu H., L. F. 2011. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ed. IISUE-UNAM. División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina UNAM. Revista de la Educación Superior. Vol. XL (1), No. 157, enero-marzo de 2011. pp: 189-209.

De la Cruz F., G. y Abreu H., L. F. 2008. Tutoría en la educación Superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVII (3), No. 17, Julio-Septiembre de 2008. pp: 107-124. ISSN: 0185-2760. Ed. UNAM. México. <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/171.pdf>

Delors J. 1996. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presentado a la UNESCO.

http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Consultado el 15 de enero de 2013.

DGEST. 2006. Programa Nacional de Tutoría: Fundamentación teórica. Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Ed. SEP. http://www.itpuebla.edu.mx/Oferta_Educativa/sistemas/documentos/PNT2006.pdf. (17 de mayo de 2010).

Díaz de Cossío R. 1998. Los desafíos de la educación superior mexicana. Revista de Educación Superior, número 106, abril-junio. Ed. ANUIES. México.

Díaz I., F. 1992. La educación de los Aztecas. Ed. Panorama. México, D. F. 144 pp.

Didriksson A., T. 2005. La Universidad de la Innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro. Ed. UNAM-CESU. México.

Domínguez H., A. 2012. Las nuevas competencias magisteriales. Revista Educación 2001; Nueva Época, año XVII, No. 201, febrero de 2012. México, D. F.

Ducoing P. 2009. ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? *In*: Tutoría y Mediación I. Ducoing P. (coord.). Ed. IISUE-Educación. 2009. UNAM. México. México. D. F. pp: 57-80.

Facundo A., L. 2011. Teorías contemporáneas del aprendizaje.

[//coscomantauni.files.wordpress.com/2011/09/teorias-del-aprendizaje.pdf](http://coscomantauni.files.wordpress.com/2011/09/teorias-del-aprendizaje.pdf). Consultado el 20 de septiembre de 2013.

Fernández B., J. M. 2012. Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLI (2), No. 162, abril-junio de 2012. Ed. ANUIES. México.

Fragoso R., V.; y Hernández V., M. L. 2012. Avances y desafíos del programa institucional de tutorías del colegio de ciencias y humanidades de la UNAM. *In: Memorias del V Encuentro Nacional de Tutorías*, ANUIES; Eje temático: Acción tutorial como responsabilidad institucional. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

García L., B. 2002. Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, abril, año/vol. IV, número 001. ISSN 1405-7980. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

García L., B. 2009. La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes; El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Cuerpo Académico UDG CA 467 "Psicología y Educación"*. Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. México. http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf. Consultado el 13 de enero de 2013.

García C., F.; Trejo G., M. R.; Flores R., L. G.; y Rabadán C., R. 2010. La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionistas. Ed. Limusa. México. D. F.

García C., J. L.; Sánchez Q., C.; Jiménez V., M. A.; y Gutiérrez T., M. 2012. Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: un estudio en discentes de postgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, No. 10, Vol. 10, octubre de 2012. Colegio de Posgraduados. Montecillo, México.

García-Ros, R., F. Pérez-González, J. Pérez-Blasco, y L. A. Natividad. 2012. Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 44, núm. 2, 2012, pp. 143-

154. Bogotá, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>. Consultado el 17 de noviembre de 2013.

Hernández S., R.; Fernández C., C.; y Baptista L., P. 2006. Metodología de la Investigación. 4ª edición. Ed. McGraw-Hill. México.

INEE. 2007. Indicadores del sistema educativo nacional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (<http://www.oei.es/pdfs/panorama2007completo.pdf>: Consultado el 15 de mayo de 2010).

Jiménez M., S.; y Correa E. 2009. La Tutoría: entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencia. *In*: Tutoría y Mediación I, Ducoing P. (coord.). Ed. IISUE-Educación. UNAM. México. pp: 103-124.

Jiménez F., D.; y Montiel G., L. 2010. La formación docente: una de las acciones fundamentales para avanzar ante los retos de la tutoría. *In*: Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría “espacio de consolidación e innovación docente”. Celebrado del 3 al 6 de noviembre de 2010, en Boca del Río, Veracruz. pp: 165-171.

Knight J. 2006. El nuevo mundo de la movilidad académica: programas y proveedores transfronterizos. Centro de Estudios sobre la Universidad. Revista Perfiles Educativos, Tercera época, Vol. XXVIII. Ed. Perfiles. UNAM. México, D. F.

Krüger K., E. 2006. Concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683, 25 de septiembre de 2006. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>. [ISSN 1138-9796]. (Consultado el 10 de abril de 2011)

Latapí S., P. 1988. La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. Revista de la Educación Superior No. 68. Ed. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/journal/68/1/1/es/la-ensenanza-tutorial-elementos-para-una-propuesta-orientada-a-elevar>. Consultado el 25 de mayo de 2013.

Landeros G., J. F. J. 2012. Deserción en la Educación Media Superior en México. <http://www.sumaporlaeducacion.org.mx/wp-content/uploads/2013/01/Deserci%C3%B3n.pdf>

León-Portilla, M. 1961. Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. D. F. 200 pp.

Lobato C. 2004. La Función Tutorial Universitaria: Estrategias de intervención. Papeles Salmantinos de Educación No. 3, 2004. Facultad de Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca. España. [//www.evavalpa.org/modulos/modulo_06/funcion_tutorial_estrategias.pdf](http://www.evavalpa.org/modulos/modulo_06/funcion_tutorial_estrategias.pdf).

López A., A. 1985a. La educación de los antiguos Nahuas 1. Ed. El Caballito. SEP, Subsecretaría de Cultura. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D. F.

López A., A. 1985b. La educación de los antiguos Nahuas 2. Ed. El Caballito. SEP, Subsecretaría de Cultura. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D. F.

López R. 2010. La tutoría como modalidad docente: de su condición artesanal a su escenario polifuncional. *In*: Tutoría y Mediación II. Ducoing P. (coord.). Ed. IISUE-Educación. 2010. UNAM. México. México. D. F. pp: 103-126.

Martín M., I. M. 2007. Estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad de Sevilla. Apuntes de Psicología 2007, Vol. 25, número 1, págs. 87-99. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/117/119>.

Consultado el 17 de noviembre de 2013.

Martínez G., A.; Laguna C., J.; García S., Ma. C.; Vázquez P., Ma. I.; y Rodríguez C., R. 2005. Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Estudios de Posgrado. Ed. UNAM. Coyoacán, México, D. F.

Martínez G., G. 2007. El programa de estímulos es perverso. *In*:, La preparatoria Agrícola y sus Protagonistas en la Construcción de la Universidad Autónoma Chapingo Sánchez C. L. (Coord.). Chapingo, México. pp 3007-320.

Medina C., L.; y Guzmán H., L. L. (Comp.). 2011. Innovación Curricular en Instituciones de Educación Superior: pautas y procesos para su diseño y gestión. Dirección de Medios Editoriales. Ed. ANUIES. México.

Mejía R., M. I.; y Trejoluna P., O. 2012. Diagnóstico estudiantil: perfil y requerimientos. *In*: Memorias del Quinto Encuentro Nacional de Tutorías, ANUIES; Eje temático: El

Estudiante como Joven en el Escenario Sociocultural Actual. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

Mendizábal R., J. A.; y Anzures L., B. 1999. La familia y el adolescente. Revista Médica del Hospital General. D.F. México. S.S. Vol. 62. No. 3. Julio-septiembre de 1999. <http://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-1999/hg993g.pdf>.

Morales E., N. Gpe.; y Argáez C., M. E. 2012. Programa de tutoría de pares de la universidad autónoma de Yucatán. *In*: Memorias del Quinto Encuentro Nacional de Tutorías, ANUIES; Eje temático: Acción tutorial como responsabilidad institucional. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

Mora L., F. 2009. Tutoría en la educación: ¿Instrucción o Formación?; elementos para pensar al tutor en instituciones educativas. Ed. Fomento Científico de Monterrey. Nuevo León, México.

Moreno T., 2009. El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *In*: Tutoría y Mediación I. Ducoing P. (coord.). Ed. IISUE-Educación. 2009. UNAM. México. pp: 233-256.

Nieto C., L. M. 2006. El desafío de la innovación educativa en las universidades. Instituto de Ciencias Agrícolas. Universidad de Guanajuato. <http://pensamientocriticoycreatividad.wikispaces.com/file/view/LMNC-PN-0610-InnICAGto-Print.pdf>. Consultado el 28 de noviembre de 2013.

Noriega C., M. 2010. Sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *In*: Los grandes problemas de México; v. 7 Educación, Arnaut A., Arnaut y S., Giorguli (coords.). Ed. El Colegio de México. México, D.F. pp: 659-684.

Narro R., J.; y Moctezuma N., D. (coord.). 2012. Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Nacional. En el Seminario "Plan de Diez Años para Desarrollar el Sistema Educativo Nacional; realizado el 13 de diciembre de 2012 en la UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>. (Consultado el 13 de octubre de 2013).

Narro R., J.; y Arredondo G., M. 2013. La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles Educativos, vol. XXXV, No. 141, 2013. Ed. IISUE-UNAM. México.

OCDE. 2009. Sobre el proceso de aprendizaje. Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa. Antologías didácticas INITE-OCDE. Traducido por Sergio Bojalil Parra. México.

Observatorio Ciudadano de la Educación. (s/f). Debate educativo 28: Cobertura con equidad y calidad de la formación de los estudiantes, los pendientes para el próximo del sexenio. <http://www.observatorio.org/comunicados/49241d00dfa6.pdf>. (Consultado el 20 de abril de 2013).

Olvera G., N. L.; Rentería B., H.; y Camacho C., G. 2012. Propuesta de implementación del programa de asesores par; caso preparatoria Rubén Jaramillo. *In*: Memorias del Quinto Encuentro Nacional de Tutorías, ANUIES; Eje temático: El Estudiante como Joven en el Escenario Sociocultural Actual. Celebrado del 6 al 9 de noviembre de 2012 en Hermosillo, Sonora.

ONU. 1948. Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, en el Palaix de Chaillot en París, Francia. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

PDI. 2009. Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Peña L., A. 2011. Cuarto Informe de Labores. Periodo agosto del 2010 a mayo del 2011. Balance integral de resultados periodo mayo del 2007 a mayo del 2011. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Pérez R., G.; y Arredondo G., M. 2009. La tutoría en algunos postgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México. *In*: Tutoría y Mediación I, Ducoing P. (coord.), Ed. IISUE-UNAM. México. pp: 149-174.

Piaget J. 1972. A dónde va la educación. Colección "hay que saber". UNESCO. Ed. TEIDE. Barcelona, España.

Plaul, L. R. 2012. Lev Vigotsky-Teoría socio-histórica. <http://redesoei.ning.com/profiles/blogs/lev-vigotsky-teor-a-socio-hist-rica>. Consultado el 21 de noviembre de 2013.

PDT. 2012. Programa Departamental de Tutoría, nivel Propedéutico. Subdirección Académica. Departamento de Preparatoria Agrícola. UACH. Chapingo, Méx.

PIFI. 2002. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional; Lineamientos para su formulación y presentación. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Ed. SEP. México. <http://www.joseacontreras.net/pronad/fomes/GuiaPIFIen212.pdf>; <http://pifi.sep.gob.mx/>. (Consultados el 16 de mayo de 2011).

PNE 2001-2006. 2001. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Ed. SEP. México.

PPID. 2006. Proyecto del Plan Institucional de Desarrollo. UACH. Chapingo, México.

PPIT. 2008. Proyecto del Programa Institucional de Tutorías. Dirección General Académica. Comisión de Subdirectores Académicos. Subdirección de Planes y Programas de Estudio. UACH. Chapingo, México.

Ramos E., D. Y.; López V., M. I.; y Serrano E., D. Ma. 2011. Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico e índice de reprobación. *In*: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Eje temático 1 “Aprendizaje y desarrollo humano”, celebrado en Ciudad Universitaria, UNAM, del 7 al 11 de noviembre del 2011. México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1909.pdf

Raya R., E. E. 2010. Factores que intervienen en el aprendizaje. Revista digital para profesionales de la enseñanza. No. 7, marzo 2010. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7060.pdf>

Reyes R., A. 2005. Meta-evaluación del programa de estímulos a la productividad académica en la Universidad Autónoma Chapingo. Tesis doctoral. Departamento de Sociología Rural. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.

Reyes M., E. 2010. El programa institucional de tutorías en escuelas normales: análisis para su implementación. *In*: Tutoría y Mediación II, Ducoing P. (coord.), Ed. IISUE-UNAM. México. pp: 175-214.

- Rinaudo Ma. C.; Chiecher A.; y Donolo D. 2003. Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Anales de psicología, vol. 19, No. 1, junio del 2003. pp: 107-119. http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Rojas T., G. 2012. Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. Revista Latinoamericana Polis. <http://polis.revues.org/4219>. Consultado el 11 de agosto de 2013.
- Romo L., A. 2005. La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior. México. Ed. ANUIES.
- Romo L., A. (Coord.). 2010. La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación. Colección Documentos. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales. México, D. F. 227 pp.
- Romo L., A. 2011. La Tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. ANUIES. Dirección de Medios Editoriales. México, D. F.
- Rosas M., A. 2010. Los programas de tutorías en instituciones de educación superior públicas de México: análisis descriptivo de cinco casos. Revista Textual Análisis del Medio Rural Latinoamericano, No 55, cuarta época. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México. pp: 107-120.
- Rosas M., A.; y Victorino R., L. 2011. El proceso tutorial en universidades públicas mexicanas: una aproximación al estado del conocimiento de su evaluación. *In*: Educación ambiental para la sustentabilidad, innovación, transdisciplinariedad e interculturalidad en educación superior. Victorino R. L., y Martínez G. G. (coords.). Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México. pp: 209-219.
- RPIT. 2010. Reglamento del Programa Institucional de tutorías. UACH. Chapingo, México.
- Rubio R., L. P. 2009. La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo? *In*: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.

[//www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf). Consultado el 18 de octubre de 2013.

Sánchez C., A.; Victorino R., L.; y Almaguer G. 2008. Seguimiento de egresados como instrumento de evaluación para el plan de estudios. Caso Fitotecnia de la UACH. Revista Textual No. 52, julio-diciembre 2008. pp: 119-140. Chapingo, Méx.

SEMS. 2011. Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico. <http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguele/SINATA.pdf>. Consultado el 13 de diciembre de 2012.

SEP. 2001. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>

SEP. 2007. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México. http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf. Consultado el 10 de septiembre de 2012.

Soto B., A. K. 2011. La pertinencia de la educación superior mexicana: análisis de cuatro décadas. Pampedia, No.7, julio 2010-junio 2011, pp: 19-30. <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/La-pertinencia-de-la-educacion-superior-Mexicana-analisis-de-cuatro-decadas.pdf>

Sunza C., S. P., y N. V. Druet D. 2010. Los encuentros de padres como elemento complementario a la acción tutorial. *In*: Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría, Área Temática 2 “Estrategias de atención integral dirigidas a estudiantes”. Celebrado del 3 al 6 de noviembre de 2010, en Boca del Río, Veracruz.

Tamayo y Tamayo M. 2011. El proceso de la investigación científica. Ed. Limusa. México. D. F.

Tuning-América Latina. 2007. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>. Consultado el 11 de septiembre de 2012.

UNESCO. 1998. Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en El Siglo XXI: Visión y Acción. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO y celebrada en París, del 5 al 9 de octubre de

1998. [//www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). Consultado el 20 de junio de 2013.

UNESCO. 2010. Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. Madrid, España: www.oei.es/; <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>. Consultado el 7 de octubre de 2013.

UNESCO y OIT. 2003. La Enseñanza y Formación Técnica y Profesional en el Siglo XXI; Recomendaciones de la UNESCO y la OIT (2002). París.

Zabalza M., A. 2009. Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, 5. pp: 69-81. Universidad de Santiago de Compostela, España. [//www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf). Consultado el 3 de agosto de 2013.

Zayas P. F.; F. I. Corral G.; D. G. Lugo M. 2011. El involucramiento de padres y madres de familia en la educación superior. *In*: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Eje temático 16 “Sujetos de la Educación”, celebrado en Ciudad Universitaria, UNAM, del 7 al 11 de noviembre de 2011. México.

ANEXOS

Anexo 1.- Cuestionario para alumnos
Opini3n sobres tutoría

I.- Datos Generales (escribe o señaala con X)

Departamento		
Grado acad3mico	4º aõo _____	7º aõo _____
G3nero	Femenino _____	Masculino _____
Edad	_____ aõos	
Estado civil	Solter@ _____	Casad@ _____
Hijos bajo tu responsabilidad	Si _____	No _____
Trabajo asalariado	Si _____	No _____
Procedes de grupo 3tnico	Si (¿cuál?) _____	No _____
Procedes de zona	Rural _____	Urbana _____

II.- Preguntas

Marca tu elecci3n con una X o escribe lo que se te pide

1.- Conoces la informaci3n del documento “Reglamento del Programa Institucional de Tutorías” de la UACH?

- a).- SÍ la conozco -----()
b).- Conozco el documento pero no la informaci3n -----()
c).- No conozco el documento -----()

2.- Para que obtengas un buen rendimiento acad3mico el 3nico apoyo que necesitas es de asesorías acad3micas.

- a).- Totalmente de acuerdo -----()
b).- De acuerdo -----()
c).- En desacuerdo -----()
d).- Totalmente en desacuerdo -----()
e).- Opini3n personal: _____

3.- Los padres de familia deben tener informaci3n del desarrollo de tus actividades acad3micas y personales en la UACH.

- a).- SI -----()
porque _____
b).- NO -----()
porque _____:
c).- No deseo opinar al respecto -----()

4.- De acuerdo a tu experiencia como alumno de la Universidad Aut3noma Chapingo, cita algunos tipos de apoyos que consideras que requieren los alumnos de la UACH para solucionar los problemas de rezago (reprobaci3n y bajas temporales), deserci3n (baja definitiva) y baja eficiencia terminal (no concluyen sus estudios en el tiempo regular establecido).

Anexo 2.- Cuestionario para profesores
Opinión sobre aspectos de tutoría

I.- Datos Generales (marque con una X o escriba lo que se pide)

Egresado de:	UACH --() Otra institución --() _____	
Profesor de:	Preparatoria -() Licenciatura -() Posgrado -()	
Categoría actual:	_____	
Género:	Femenino -----()	Masculino -----()
Edad:	_____ años	
Antigüedad como profesor en la UACH:	_____ años	

II.- Preguntas

Por favor, marque su elección con una X o escriba lo que se pide

1.- Conoce la información del documento “Reglamento del Programa Institucional de Tutorías” de la UACH?

- a).- Sí la conozco -----()
- b).- Conozco el documento pero no la información -----()
- c).- No conozco el documento -----()

2.- En el Reglamento del Programa Institucional de Tutorías de la UACH se establece que el Profesor-Tutor es un “Docente encargado de promover y apoyar el desarrollo integral del alumno que ingresa a la UACH, así como potenciar sus habilidades, destrezas y actitudes para su desarrollo profesional y proyecto de vida personal”. En este sentido, usted considera la actividad tutorial académica en la UACH:

- a).- Necesaria -----()
- b).- Innecesaria -----()
- c).- Inviabile -----()
- d).- Opinión personal: _____

3.- La actividad de Profesor-Tutor en la UACH:

- a).- Debe ser obligatoria -----()
- b).- Debe ser voluntaria -----()
- c).- Opinión personal: _____

4.- La actividad tutorial del profesor debe centrarse únicamente en el asesoramiento de la disciplina académica que imparte.

- a).- Totalmente de acuerdo -----()
- b).- De acuerdo -----()
- c).- En desacuerdo -----()
- d).- Totalmente en desacuerdo -----()
- e).- Opinión personal: _____

5.- Los padres de familia deben recibir información de aspectos académicos y personales del alumno por parte de la UACH:

a).- Totalmente de acuerdo -----()

b).- De acuerdo -----()

c).- En desacuerdo -----()

d).- Totalmente en desacuerdo -----()

e).- Opinión particular: _____

6.- Si lo considera necesario, sugiera algún otro mecanismo diferente a la Tutoría Académica y más apropiado para solucionar el problema de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal en la UACH.

Anexo 3.- Cuestionario para directores y subdirectores académicos de la UACH.

Opinión sobre aspectos de tutoría

I.- Preguntas

Por favor, marque su elección con una X o escriba su respuesta, según sea el caso.

1.- El PIT de la UACH es una estrategia que coadyuvará en la solución de los problemas académicos de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal.

a).- Totalmente de acuerdo -----()

b).- De acuerdo -----()

c).- En desacuerdo -----()

d).- Totalmente en desacuerdo -----()

e).- Otra opinión (¿cuál?) _____

Argumente brevemente su respuesta:

2.- Señale las condiciones o los factores más determinantes que favorecen la implementación y desarrollo de un PIT en la UACH.

3.- Señale las condiciones o los factores más determinantes que limitan u obstaculizan la implementación y el desarrollo de un PIT en la UACH.

4.- La actividad de Profesor-Tutor en la UACH:

a).- Debe ser obligatoria -----()

b).- Debe ser voluntaria -----()

c).- Otra opinión (¿cuál?): _____

Argumente brevemente su respuesta:

5.- Si lo considera necesario, sugiera algún otro mecanismo diferente o complementario a la Tutoría Académica más apropiado para solucionar el problema de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal en la UACH.

Anexo 4.- Cuestionario para coordinadores de posgrado de la UACH
Opinión sobre tutoría

I.- Datos generales (Por favor escriba o marque con una X según sea el caso)

	Programa de posgrado:	_____
1	Género	() Femenino () Masculino
2	Edad	_____ años
3	Egresado de la UACH	() SI () NO (¿cuál institución? _____)
4	Antigüedad en la UACH	_____ años

II.- Preguntas (marque su elección con una X o escriba su opinión, según sea el caso).

1.- El PIT de la UACH es una estrategia que coadyuvará en la solución de los problemas académicos de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal.

- a).- Totalmente de acuerdo -----()
b).- De acuerdo -----()
c).- En desacuerdo -----()
d).- Totalmente en desacuerdo -----()
e).- Otra opinión (¿cuál?) _____

NOTA: Si lo considera conveniente argumente su opinión:

2.- La actividad de Profesor-Tutor en la UACH:

- a).- Debe ser obligatoria -----()
b).- Debe ser voluntaria -----()
c).- Otra opinión (¿cuál?): _____

3.- ¿Cuál sería el objetivo principal de la Tutoría en el Posgrado de la UACH?

Anexo 5.- Cuestionario para informantes clave de la UACH. Mayo 2013

Opinión sobre aspectos de tutoría

I.- Datos generales (marque con una X o escriba de acuerdo a lo que se indica)

1	Género	() Femenino () Masculino
2	Edad	_____ años
3	Función/Actividad	() Profesor-investigador () Administrativo
4	Antigüedad en la UACH	_____ años

II.- Preguntas (marque su elección con una X o escriba su opinión, según sea el caso).

1.- El PIT de la UACH es una estrategia que coadyuvará en la solución de los problemas académicos de reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal.

a).- Totalmente de acuerdo -----()

b).- De acuerdo -----()

c).- En desacuerdo -----()

d).- Totalmente en desacuerdo -----()

e).- Otra opinión (¿cuál?) _____

NOTA: Si lo considera conveniente argumente su opinión:

2.- La actividad de Profesor-Tutor en la UACH:

a).- Debe ser obligatoria -----()

b).- Debe ser voluntaria -----()

c).- Otra opinión (¿cuál?): _____

3.- Los padres de familia deben tener información del desarrollo de las actividades académicas y personales de sus hijos como alumnos de la UACH.

() Si, ¿por qué?

() No, ¿por qué?

Anexo 6.- Características generales de los profesores participantes en la investigación.

A continuación se presentan los datos de frecuencias, porcentajes y algunos promedios, según sea el caso, de profesores, que corresponden a los valores de cada una de las variables evaluadas: egreso, adscripción, área, edad, género, categoría y antigüedad.

Punto 1. Total y % de profesores por institución de EGRESO

The FREQ Procedure

EGRESO	Cumulative		Cumulative	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
otra	42	56.00	42	56.00
uach	33	44.00	75	100.00

Punto 2. Total y % de profesores por ADSCRIPCION

The FREQ Procedure

ADSCRIP	Cumulative		Cumulative	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
lic	39	52.00	39	52.00
posg	2	2.67	41	54.67
prep	34	45.33	75	100.00

Punto 3. Total y % de profesores por AREA o ACADEMIA

The FREQ Procedure

AREA	Cumulative		Cumulative	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
agrind	2	2.67	2	2.67
agron	8	10.67	10	13.33
biol	8	10.67	18	24.00

dicea	7	9.33	25	33.33
dicif	6	8.00	31	41.33
fisic	2	2.67	33	44.00
fito	14	18.67	47	62.67
human	5	6.67	52	69.33
irrig	1	1.33	53	70.67
mate	8	10.67	61	81.33
parag	7	9.33	68	90.67
quim	3	4.00	71	94.67
socio	3	4.00	74	98.67
zoot	1	1.33	75	100.00

Punto 4. Total y % de profesores por CATEGORIA

The FREQ Procedure

CATEG	Cumulative		Cumulative	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
a1tc	1	2.04	1	2.04
a2tc	3	6.12	4	8.16
b1tc	7	14.29	11	22.45
b2tc	5	10.20	16	32.65
c1tc	11	22.45	27	55.10
c2tc	20	40.82	47	95.92
tecn	2	4.08	49	100.00

Frequency Missing = 26

Punto 5. Total y % de profesores por GÉNERO

The FREQ Procedure

GÉNERO	Cumulative		Cumulative	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
fem	6	8.11	6	8.11
mas	68	91.89	74	100.00

Frequency Missing = 1

* EDADES PROMEDIO *

Punto 6. EDAD promedio de los profesores de la muestra total

The MEANS Procedure

Analysis Variable : EDAD

Mean	Median	Minimum	Maximum
54.4027778	55.0000000	28.0000000	72.0000000

Punto 7. EDAD promedio de los profesores por GÉNERO

The MEANS Procedure

Analysis Variable : EDAD

GÉNERO	Obs	Mean	Median	Minimum	Maximum
fem	6	45.3333333	47.5000000	28.0000000	61.0000000
mas	68	55.2272727	55.0000000	32.0000000	72.0000000

Punto 8. EDAD promedio de los profesores por ADCRIPCION

The MEANS Procedure

Analysis Variable : EDAD

ADSCRIP	Obs	Mean	Median	Minimum	Maximum
lic	39	54.0000000	55.0000000	36.0000000	70.0000000
posg	2	57.0000000	57.0000000	57.0000000	57.0000000
prep	34	54.7878788	55.0000000	28.0000000	72.0000000

* ANTIGUEDADES PROMEDIO *

Punto 9. ANTIGUEDAD promedio de los profesores en la muestra total

The MEANS Procedure

Analysis Variable : ANTIG

Mean	Median	Minimum	Maximum
24.9861111	28.0000000	3.0000000	39.0000000

Punto 10. ANTIGUEDAD promedio de los profesores por GENERO

The MEANS Procedure

Analysis Variable : ANTIG

GENERO	Obs	Mean	Median	Minimum	Maximum
fem	6	19.0000000	20.0000000	3.0000000	34.0000000
mas	68	25.4328358	28.0000000	3.0000000	39.0000000

Punto 11. ANTIGUEDAD promedio de los profesores por ADSCRIPCION

The MEANS Procedure

Analysis Variable : ANTIG

ADSCRIP	Obs	Mean	Median	Minimum	Maximum
lic	39	24.5789474	25.5000000	5.0000000	39.0000000
posg	2	25.5000000	25.5000000	20.0000000	31.0000000
prep	34	25.4375000	31.0000000	3.0000000	39.0000000

Anexo 7.- Frecuencias y prueba de independencia mediante chi-cuadrada para las variables evaluadas.

* Frecuencias o Porcentajes de P1, P2, P3, P4 y P5 sobre toda la muestra de profesores y sin considerar otras variables *

NOTA: en las Tablas de Chi-Square Test que siguen, lo importante a observar Es el valor de Chi-Square (prueba de Chi-Cuadrada) pero sobre todo el valor-p o $Pr > ChiSq$. Estas pruebas de Chi Cuadrada indican si la frecuencias o porcentajes de profesores a las distintas respuestas (en cada una de la preguntas P_i) son estadísticamente distintas. Si el valor-p es menor al nivel de significatividad de la prueba ($\alpha = 0.05$), entonces las frecuencias poblacionales son significativamente distintas; de otro modo no lo son.

Por ejemplo, para P1 enseguida: el valor-p es igual a 0.0686 el cual NO es menor a $\alpha = 0.05$; por lo tanto las frecuencias de las respuestas 1a, 1b, 1c, que son 30.67 %, 24.00 % y 45.33 % no deben considerarse en efecto como distintas a nivel de la población entera de los profesores. Esto significa que en realidad los profesores contestan en la misma proporción a cada una de las respuestas. Lo mismo pasa con P4.

Pero todo lo contrario sucede con las respuestas a P2, P3 y P5.

* Porcentajes de P1, P2, P3, P4 y P5 *

The FREQ Procedure

P1	Frequency	Percent
1a	23	30.67
1b	18	24.00
1c	34	45.33

Chi-Square Test
for Equal Proportions
Chi-Square 5.3600
DF 2
 $Pr > ChiSq$ 0.0686

Sample Size = 75

P2	Frequency	Percent
----	-----------	---------

2a	61	81.33
2b	5	6.67
2c	2	2.67
2d	7	9.33

Chi-Square Test
for Equal Proportions
Chi-Square 127.6133
DF 3
Pr > ChiSq <.0001

Sample Size = 75

P3	Frequency	Percent
3a	22	29.73
3b	46	62.16
3c	5	6.76
3d	1	1.35

Frequency Missing = 1
* Porcentajes de P1, P2, P3, P4 y P5 *

The FREQ Procedure

Chi-Square Test
for Equal Proportions
Chi-Square 67.9459
DF 3
Pr > ChiSq <.0001

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

P4	Frequency	Percent
4a	11	14.67
4b	14	18.67
4c	21	28.00
4d	14	18.67
4e	15	20.00

Chi-Square Test
for Equal Proportions
Chi-Square 3.6000
DF 4
Pr > ChiSq 0.4628

Sample Size = 75

P5	Frequency	Percent
5a	46	61.33
5b	19	25.33
5c	1	1.33
5d	3	4.00
5e	6	8.00

Chi-Square Test
for Equal Proportions
Chi-Square 93.2000
DF 4
Pr > ChiSq <.0001

Sample Size = 75

Anexo 8.- Resultados obtenidos mediante el uso de la prueba exacta de Fisher

A continuación se presentan las pruebas para determinar si los porcentajes de profesores que contestaron a las preguntas P1, P2, P3, P4 y P5 son estadísticamente distintos o no, en cada uno de los valores de las variables de discriminación: Egreso, Adscripción, Edad, etc.

Otra forma de enfocar estas pruebas es la de determinar si existe alguna relación o asociación significativa o no, entre estas variables: egreso, adscripción edad, etc., con las respuestas a las preguntas P1, P2, P3, P4 y P5

Estas pruebas se llaman prueba exacta de Fisher. Para saber si existen diferencias en cada uno de los valores de las variables de discriminación: Egreso, Adscripción, Edad, etc., se debe observar el llamado Valor-p, que en las tablas que siguen aparece como $Pr \leq P$.

Si el Valor-p o $Pr \leq P$ es menor o igual al nivel de significancia $\alpha = 0.05$ ó 5%, entonces existe una relación significativa o diferencias significativas de los porcentajes de profesores a cada una de las respuestas de las preguntas P1, P2, P3, P4 y P5.

por ejemplo, para la relación de la variable institución de egreso con las respuestas a la pregunta p1 (tabla inmediatamente abajo), el Valor-p es igual a 0.1273, el cual es mayor a $\alpha = 0.05$; por lo tanto debe considerarse que, en la población de profesores, no existe relación entre institución de egreso y respuestas a la pregunta P1; también se puede interpretar que la institución de egreso no influye en que los profesores prefieran alguna de las respuestas 1a, 1b, y 1c de la pregunta P1.

Los porcentajes de respuesta (marcados en color amarillo) en el valor *otra* y en el valor *uach* son estadísticamente iguales en cada respuesta 1a, 1b y 1c. Así 16.00 no es diferente a 14.67, que 9.33 no difiere de 14.67 y que 30.67 no difiere estadísticamente de 14.67.

Pero en otro resultado, ubicado más abajo, para egreso con la pregunta P2 (marcado en color marrón), si existe una relación estadísticamente significativa, pues $Pr \leq P$ es igual a 4.000E-04, es decir que 0.0004 es mucho menor a $\alpha=0.05$.

Esto quiere decir que la institución de egreso de los profesores influye significativamente en la respuesta 2a, 2b, 2c, y 2d, que se da a la pregunta P2; por

ejemplo, en la respuesta 2a 50.67 % es estadísticamente distinto a 30.67 %, y de la misma manera para las demás respuestas.

* Para P3 no hay relación significativa con Egreso: $Pr \leq P$ (es = 0.9283*)

* Tampoco para Egreso y P4: $Pr \leq P$ es = 0.6892

* Tampoco para Egreso y P5: $Pr \leq P$ es = 0.6584

De este modo debe interpretarse la relación entre las preguntas y las demás variables como adscripción, edad, etc.

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EGRESO *

The FREQ Procedure

Table of EGRESO by P1

EGRESO P1

Frequency,				
Percent ,1a ,1b ,1c , Total				
otra , 12 , 7 , 23 , 42				
, 16.00 , 9.33 , 30.67 , 56.00				
uach , 11 , 11 , 11 , 33				
, 14.67 , 14.67 , 14.67 , 44.00				
Total 23 18 34 75				
30.67 24.00 45.33 100.00				

Fisher's Exact Test

Table Probability (P) 0.0061

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr $\leq$ P 0.1273

95% Lower Conf Limit 0.1208

95% Upper Conf Limit 0.1338

Number of Samples 10000

Initial Seed 65777

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EGRESO *

The FREQ Procedure

Table of EGRESO by P2

EGRESO P2

Frequency,				
Percent ,2a ,2b ,2c ,2d , Total				
otra , 38 , 4 , 0 , 0 , 42				
, 50.67 , 5.33 , 0.00 , 0.00 , 56.00				

uach	, 23 ,	1 ,	2 ,	7 ,	33
	, 30.67 ,	1.33 ,	2.67 ,	9.33 ,	44.00
Total	61	5	2	7	75
	81.33	6.67	2.67	9.33	100.00

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 9.230E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P	4.000E-04
95% Lower Conf Limit	8.066E-06
95% Upper Conf Limit	7.919E-04

Number of Samples 10000
Initial Seed 1114722370

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EGRESO *

The FREQ Procedure
Table of EGRESO by P3

EGRESO P3

Frequency,					
Percent	3a	,3b	,3c	,3d	, Total
otra	, 13 ,	24 ,	3 ,	1 ,	41
	, 17.57 ,	32.43 ,	4.05 ,	1.35 ,	55.41
uach	, 9 ,	22 ,	2 ,	0 ,	33
	, 12.16 ,	29.73 ,	2.70 ,	0.00 ,	44.59
Total	22	46	5	1	74
	29.73	62.16	6.76	1.35	100.00

Frequency Missing = 1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0345

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.9283
95% Lower Conf Limit 0.9232
95% Upper Conf Limit 0.9334

Number of Samples 10000
Initial Seed 1007914880

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EGRESO *

The FREQ Procedure

Table of EGRESO by P4

EGRESO P4

Frequency,						
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	, Total
otra	, 6,	10,	12,	6,	8,	42
,	8.00,	13.33,	16.00,	8.00,	10.67,	56.00
uach	, 5,	4,	9,	8,	7,	33
,	6.67,	5.33,	12.00,	10.67,	9.33,	44.00
Total	11	14	21	14	15	75
	14.67	18.67	28.00	18.67	20.00	100.00

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0013

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6892
95% Lower Conf Limit 0.6801
95% Upper Conf Limit 0.6983

Number of Samples 10000
Initial Seed 1370504700

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EGRESO *

The FREQ Procedure
Table of EGRESO by P5

EGRESO P5

Frequency,						
Percent	5a	5b	5c	5d	5e	Total
otra	27,	11,	1,	1,	2,	42
,	36.00,	14.67,	1.33,	1.33,	2.67,	56.00
uach	19,	8,	0,	2,	4,	33
,	25.33,	10.67,	0.00,	2.67,	5.33,	44.00
Total	46	19	1	3	6	75
	61.33	25.33	1.33	4.00	8.00	100.00

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0069

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6584
95% Lower Conf Limit 0.6491
95% Upper Conf Limit 0.6677

Number of Samples 10000
Initial Seed 1108928511

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con ADSCRIPCION *

The FREQ Procedure
Table of ADSCRIP by P1

ADSCRIP P1

Frequency,				
Percent	1a	1b	1c	Total
lic	15	10	14	39
	20.00	13.33	18.67	52.00
posg	1	1	0	2
	1.33	1.33	0.00	2.67
prep	7	7	20	34
	9.33	9.33	26.67	45.33
Total	23	18	34	75
	30.67	24.00	45.33	100.00

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 9.279E-04

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.1171
95% Lower Conf Limit 0.1108
95% Upper Conf Limit 0.1234

Number of Samples 10000
Initial Seed 65778

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con ADSCRIPCION *

The FREQ Procedure
Table of ADSCRIP by P2

ADSCRIP P2

Frequency,					
Percent	2a	2b	2c	2d	Total
lic	31	2	1	5	39
	41.33	2.67	1.33	6.67	52.00
posg	2	0	0	0	2
	2.67	0.00	0.00	0.00	2.67
prep	28	3	1	2	34
	37.33	4.00	1.33	2.67	45.33
Total	61	5	2	7	75
	81.33	6.67	2.67	9.33	100.00

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0206

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.8597
95% Lower Conf Limit 0.8529

95% Upper Conf Limit 0.8665

Number of Samples 10000

Initial Seed 609806254

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con ADSCRIPCION *

The FREQ Procedure
Table of ADSCRIP by P3

ADSCRIP P3

Frequency,						
Percent	3a	,3b	,3c	,3d	, Total	
lic	12	22	4	1	39	
	16.22	29.73	5.41	1.35	52.70	
posg	1	1	0	0	2	
	1.35	1.35	0.00	0.00	2.70	
prep	9	23	1	0	33	
	12.16	31.08	1.35	0.00	44.59	
Total	22	46	5	1	74	
	29.73	62.16	6.76	1.35	100.00	

Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con ADSCRIPCION *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of ADSCRIP by P3

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0066

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.5857
95% Lower Conf Limit 0.5760
95% Upper Conf Limit 0.5954

Number of Samples 10000
Initial Seed 966761149

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

Table of ADSCRIP by P4
ADSCRIP P4

Frequency,						
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	, Total
lic	7	6	12	6	8	39
	9.33	8.00	16.00	8.00	10.67	52.00
posg	1	0	0	1	0	2
	1.33	0.00	0.00	1.33	0.00	2.67

prep	,	3	,	8	,	9	,	7	,	7	,	34
	,	4.00	,	10.67	,	12.00	,	9.33	,	9.33	,	45.33
Total		11		14		21		14		15		75
		14.67		18.67		28.00		18.67		20.00		100.00

* Comportamiento de P1,P2,P3,P4 y P5 con ADSCRIPCION *

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 8.745E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6403
95% Lower Conf Limit 0.6309
95% Upper Conf Limit 0.6497

Number of Samples 10000
Initial Seed 112175927

Sample Size = 75
Table of ADSCRIP by P5

ADSCRIP P5

Frequency,						
Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e	, Total
lic	, 24,	9,	1,	1,	4,	39
	, 32.00,	12.00,	1.33,	1.33,	5.33,	52.00
posg	, 2,	0,	0,	0,	0,	2
	, 2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	0.00,	2.67
prep	, 20,	10,	0,	2,	2,	34
	, 26.67,	13.33,	0.00,	2.67,	2.67,	45.33
Total	46	19	1	3	6	75
	61.33	25.33	1.33	4.00	8.00	100.00

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con ADSCRIPCION *

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0037

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.9017
95% Lower Conf Limit 0.8959
95% Upper Conf Limit 0.9075

Number of Samples 10000
Initial Seed 1143486892

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P1

AREA	P1			
Frequency,				
Percent	1a	,1b	,1c	, Total
agrind	, 2,	0,	0,	2
	, 2.67,	0.00,	0.00,	2.67
agron	, 2,	1,	5,	8
	, 2.67,	1.33,	6.67,	10.67
biol	, 2,	2,	4,	8
	, 2.67,	2.67,	5.33,	10.67
dicea	, 2,	3,	2,	7
	, 2.67,	4.00,	2.67,	9.33
dicif	, 3,	2,	1,	6
	, 4.00,	2.67,	1.33,	8.00
fisic	, 0,	0,	2,	2
	, 0.00,	0.00,	2.67,	2.67
fito	, 5,	3,	6,	14
	, 6.67,	4.00,	8.00,	18.67
Total	23	18	34	75
	30.67	24.00	45.33	100.00

(Continued)

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P1

AREA	P1			
Frequency,				
Percent	1a	,1b	,1c	, Total
human	, 0,	1,	4,	5
	, 0.00,	1.33,	5.33,	6.67
irrig	, 0,	0,	1,	1
	, 0.00,	0.00,	1.33,	1.33
mate	, 2,	2,	4,	8
	, 2.67,	2.67,	5.33,	10.67
parag	, 3,	2,	2,	7
	, 4.00,	2.67,	2.67,	9.33
quim	, 1,	1,	1,	3
	, 1.33,	1.33,	1.33,	4.00
socio	, 1,	0,	2,	3
	, 1.33,	0.00,	2.67,	4.00
zoot	, 0,	1,	0,	1
	, 0.00,	1.33,	0.00,	1.33
Total	23	18	34	75
	30.67	24.00	45.33	100.00

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of AREA by P1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 2.338E-12

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.8797
95% Lower Conf Limit 0.8733
95% Upper Conf Limit 0.8861

Number of Samples 10000
Initial Seed 65778

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P2

AREA	P2					
Frequency,						
Percent	2a	,2b	,2c	,2d		Total
agrind	, 2,	0,	0,	0,	2	
	, 2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	2.67	
agron	, 5,	1,	1,	1,	8	
	, 6.67,	1.33,	1.33,	1.33,	10.67	
biol	, 8,	0,	0,	0,	8	
	, 10.67,	0.00,	0.00,	0.00,	10.67	
dicea	, 5,	1,	0,	1,	7	
	, 6.67,	1.33,	0.00,	1.33,	9.33	
dicif	, 5,	1,	0,	0,	6	
	, 6.67,	1.33,	0.00,	0.00,	8.00	
fisic	, 2,	0,	0,	0,	2	
	, 2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	2.67	
fito	, 9,	0,	1,	4,	14	
	, 12.00,	0.00,	1.33,	5.33,	18.67	
Total	61	5	2	7	75	
	81.33	6.67	2.67	9.33	100.00	

(Continued)

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P2

AREA	P2					
Frequency,						
Percent	2a	,2b	,2c	,2d		Total
human	, 4,	1,	0,	0,	5	
	, 5.33,	1.33,	0.00,	0.00,	6.67	
irrig	, 1,	0,	0,	0,	1	
	, 1.33,	0.00,	0.00,	0.00,	1.33	
mate	, 6,	1,	0,	1,	8	

		8.00	1.33	0.00	1.33	10.67
parag		7	0	0	0	7
		9.33	0.00	0.00	0.00	9.33
quim		3	0	0	0	3
		4.00	0.00	0.00	0.00	4.00
socio		3	0	0	0	3
		4.00	0.00	0.00	0.00	4.00
zoot		1	0	0	0	1
		1.33	0.00	0.00	0.00	1.33
Total		61	5	2	7	75
		81.33	6.67	2.67	9.33	100.00

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of AREA by P2

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 5.873E-09

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.9398
95% Lower Conf Limit 0.9351
95% Upper Conf Limit 0.9445

Number of Samples 10000
Initial Seed 609806254

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P3

AREA P3

Frequency,					
Percent	3a	3b	3c	3d	Total
agrind	1	1	0	0	2
	1.35	1.35	0.00	0.00	2.70
agron	2	5	1	0	8
	2.70	6.76	1.35	0.00	10.81
biol	3	5	0	0	8
	4.05	6.76	0.00	0.00	10.81
dicea	0	5	1	1	7
	0.00	6.76	1.35	1.35	9.46
dicif	2	4	0	0	6
	2.70	5.41	0.00	0.00	8.11
fisic	1	1	0	0	2
	1.35	1.35	0.00	0.00	2.70
fito	5	8	1	0	14
	6.76	10.81	1.35	0.00	18.92
Total	22	46	5	1	74
	29.73	62.16	6.76	1.35	100.00

(Continued)

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P3

AREA	P3				
Frequency,					
Percent	3a	3b	3c	3d	Total
human	1	4	0	0	5
	1.35	5.41	0.00	0.00	6.76
irrig	0	1	0	0	1
	0.00	1.35	0.00	0.00	1.35
mate	1	6	0	0	7
	1.35	8.11	0.00	0.00	9.46
parag	3	4	0	0	7
	4.05	5.41	0.00	0.00	9.46
quim	1	2	0	0	3
	1.35	2.70	0.00	0.00	4.05
socio	2	0	1	0	3
	2.70	0.00	1.35	0.00	4.05
zoot	0	0	1	0	1
	0.00	0.00	1.35	0.00	1.35
Total	22	46	5	1	74
	29.73	62.16	6.76	1.35	100.00

Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of AREA by P3

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 1.057E-11

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.5411
95% Lower Conf Limit 0.5313
95% Upper Conf Limit 0.5509

Number of Samples 10000
Initial Seed 966761149

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P4

AREA P4

Frequency,							
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	, Total	
agrind	, 0,	0,	1,	0,	1,	2	
	, 0.00,	0.00,	1.33,	0.00,	1.33,	2.67	
agron	, 1,	2,	1,	2,	2,	8	
	, 1.33,	2.67,	1.33,	2.67,	2.67,	10.67	
biol	, 1,	3,	0,	1,	3,	8	
	, 1.33,	4.00,	0.00,	1.33,	4.00,	10.67	
dicea	, 1,	1,	3,	1,	1,	7	
	, 1.33,	1.33,	4.00,	1.33,	1.33,	9.33	
dicif	, 3,	0,	0,	1,	2,	6	
	, 4.00,	0.00,	0.00,	1.33,	2.67,	8.00	
fisic	, 0,	0,	1,	0,	1,	2	
	, 0.00,	0.00,	1.33,	0.00,	1.33,	2.67	
fito	, 3,	4,	3,	2,	2,	14	
	, 4.00,	5.33,	4.00,	2.67,	2.67,	18.67	
Total	11	14	21	14	15	75	
	14.67	18.67	28.00	18.67	20.00	100.00	

(Continued)

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Table of AREA by P4

AREA	P4						
Frequency,							
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	, Total	
human	, 1,	2,	1,	1,	0,	5	
	, 1.33,	2.67,	1.33,	1.33,	0.00,	6.67	
irrig	, 0,	0,	1,	0,	0,	1	
	, 0.00,	0.00,	1.33,	0.00,	0.00,	1.33	
mate	, 0,	1,	5,	2,	0,	8	
	, 0.00,	1.33,	6.67,	2.67,	0.00,	10.67	
parag	, 1,	0,	3,	2,	1,	7	
	, 1.33,	0.00,	4.00,	2.67,	1.33,	9.33	
quim	, 0,	0,	1,	1,	1,	3	
	, 0.00,	0.00,	1.33,	1.33,	1.33,	4.00	
socio	, 0,	0,	1,	1,	1,	3	
	, 0.00,	0.00,	1.33,	1.33,	1.33,	4.00	
zoot	, 0,	1,	0,	0,	0,	1	
	, 0.00,	1.33,	0.00,	0.00,	0.00,	1.33	
Total	11	14	21	14	15	75	
	14.67	18.67	28.00	18.67	20.00	100.00	

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of AREA by P4

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 3.574E-21

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.7645
 95% Lower Conf Limit 0.7562
 95% Upper Conf Limit 0.7728

Number of Samples 10000
 Initial Seed 112175927

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
 Table of AREA by P5

AREA P5

Frequency,	Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e	Total
agrind	, 2,	0,	0,	0,	0,	2	
	, 2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	0.00,	2.67	
agron	, 5,	2,	0,	0,	1,	8	
	, 6.67,	2.67,	0.00,	0.00,	1.33,	10.67	
biol	, 6,	2,	0,	0,	0,	8	
	, 8.00,	2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	10.67	
dicea	, 4,	1,	1,	0,	1,	7	
	, 5.33,	1.33,	1.33,	0.00,	1.33,	9.33	
dicif	, 4,	1,	0,	1,	0,	6	
	, 5.33,	1.33,	0.00,	1.33,	0.00,	8.00	
fisic	, 1,	1,	0,	0,	0,	2	
	, 1.33,	1.33,	0.00,	0.00,	0.00,	2.67	
fito	, 8,	4,	0,	0,	2,	14	
	, 10.67,	5.33,	0.00,	0.00,	2.67,	18.67	
Total	46	19	1	3	6	75	
	61.33	25.33	1.33	4.00	8.00	100.00	

(Continued)

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
 Table of AREA by P5

AREA P5

Frequency,	Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e	Total
human	, 0,	4,	0,	0,	1,	5	
	, 0.00,	5.33,	0.00,	0.00,	1.33,	6.67	
irrig	, 0,	1,	0,	0,	0,	1	
	, 0.00,	1.33,	0.00,	0.00,	0.00,	1.33	
mate	, 6,	1,	0,	1,	0,	8	
	, 8.00,	1.33,	0.00,	1.33,	0.00,	10.67	
parag	, 6,	0,	0,	0,	1,	7	
	, 8.00,	0.00,	0.00,	0.00,	1.33,	9.33	
quim	, 2,	0,	0,	1,	0,	3	
	, 2.67,	0.00,	0.00,	1.33,	0.00,	4.00	

socio	, 1,	2,	0,	0,	0,	3
	, 1.33,	2.67,	0.00,	0.00,	0.00,	4.00
zoot	, 1,	0,	0,	0,	0,	1
	, 1.33,	0.00,	0.00,	0.00,	0.00,	1.33
Total	46	19	1	3	6	75
	61.33	25.33	1.33	4.00	8.00	100.00

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con AREA o ACADEMIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of AREA by P5

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 5.489E-15

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.2512
95% Lower Conf Limit 0.2427
95% Upper Conf Limit 0.2597

Number of Samples 10000
Initial Seed 1143486892

Sample Size = 75

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Table of CATEG by P1

CATEG P1

Frequency,				
Percent	1a	,1b	,1c	, Total
a1tc	, 0,	0,	1,	1
	, 0.00,	0.00,	2.04,	2.04
a2tc	, 0,	0,	3,	3
	, 0.00,	0.00,	6.12,	6.12
b1tc	, 1,	2,	4,	7
	, 2.04,	4.08,	8.16,	14.29
b2tc	, 3,	0,	2,	5
	, 6.12,	0.00,	4.08,	10.20
c1tc	, 3,	3,	5,	11
	, 6.12,	6.12,	10.20,	22.45
c2tc	, 7,	6,	7,	20
	, 14.29,	12.24,	14.29,	40.82
tecn	, 0,	0,	2,	2
	, 0.00,	0.00,	4.08,	4.08
Total	14	11	24	49
	28.57	22.45	48.98	100.00

Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of CATEG by P1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 4.581E-06

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6759
95% Lower Conf Limit 0.6667
95% Upper Conf Limit 0.6851

Number of Samples 10000
Initial Seed 65779

Effective Sample Size = 49
Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Table of CATEG by P2

CATEG P2

Frequency,					
Percent	2a	,2b	,2c	,2d	, Total
a1tc	, 1,	0,	0,	0,	1
	, 2.04,	0.00,	0.00,	0.00,	2.04
a2tc	, 2,	0,	0,	1,	3
	, 4.08,	0.00,	0.00,	2.04,	6.12
b1tc	, 7,	0,	0,	0,	7
	, 14.29,	0.00,	0.00,	0.00,	14.29
b2tc	, 3,	1,	1,	0,	5
	, 6.12,	2.04,	2.04,	0.00,	10.20
c1tc	, 7,	2,	0,	2,	11
	, 14.29,	4.08,	0.00,	4.08,	22.45
c2tc	, 15,	1,	1,	3,	20
	, 30.61,	2.04,	2.04,	6.12,	40.82
tecn	, 2,	0,	0,	0,	2
	, 4.08,	0.00,	0.00,	0.00,	4.08
Total	37	4	2	6	49
	75.51	8.16	4.08	12.24	100.00

Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of CATEG by P2

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 2.881E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.7506
 95% Lower Conf Limit 0.7421
 95% Upper Conf Limit 0.7591

Number of Samples 10000
 Initial Seed 240810701

Effective Sample Size = 49
 Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
 Table of CATEG by P3

CATEG P3

Frequency,	Percent	,3a	,3b	,3c	,3d	, Total
a1tc	, 1,	0,	0,	0,	1	
	, 2.04,	0.00,	0.00,	0.00,	2.04	
a2tc	, 2,	1,	0,	0,	3	
	, 4.08,	2.04,	0.00,	0.00,	6.12	
b1tc	, 2,	5,	0,	0,	7	
	, 4.08,	10.20,	0.00,	0.00,	14.29	
b2tc	, 1,	2,	1,	1,	5	
	, 2.04,	4.08,	2.04,	2.04,	10.20	
c1tc	, 2,	8,	1,	0,	11	
	, 4.08,	16.33,	2.04,	0.00,	22.45	
c2tc	, 4,	14,	2,	0,	20	
	, 8.16,	28.57,	4.08,	0.00,	40.82	
tecn	, 1,	1,	0,	0,	2	
	, 2.04,	2.04,	0.00,	0.00,	4.08	
Total	13	31	4	1	49	
	26.53	63.27	8.16	2.04	100.00	

Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
 Statistics for Table of CATEG by P3

Fisher's Exact Test
 Table Probability (P) 4.396E-06

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.4805
 95% Lower Conf Limit 0.4707
 95% Upper Conf Limit 0.4903

Number of Samples 10000
 Initial Seed 788848392

Effective Sample Size = 49
Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1,P2,P3,P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Table of CATEG by P4

CATEG	P4						
Frequency,							
Percent	,4a	,4b	,4c	,4d	,4e		Total
a1tc	, 0,	0,	0,	0,	1,	1	
	, 0.00,	0.00,	0.00,	0.00,	2.04,	2.04	
a2tc	, 0,	1,	1,	1,	0,	3	
	, 0.00,	2.04,	2.04,	2.04,	0.00,	6.12	
b1tc	, 0,	2,	4,	1,	0,	7	
	, 0.00,	4.08,	8.16,	2.04,	0.00,	14.29	
b2tc	, 1,	2,	0,	0,	2,	5	
	, 2.04,	4.08,	0.00,	0.00,	4.08,	10.20	
c1tc	, 2,	1,	3,	3,	2,	11	
	, 4.08,	2.04,	6.12,	6.12,	4.08,	22.45	
c2tc	, 3,	2,	5,	5,	5,	20	
	, 6.12,	4.08,	10.20,	10.20,	10.20,	40.82	
tecn	, 0,	0,	2,	0,	0,	2	
	, 0.00,	0.00,	4.08,	0.00,	0.00,	4.08	
Total	6	8	15	10	10	49	
	12.24	16.33	30.61	20.41	20.41	100.00	

Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1,P2,P3,P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of CATEG by P4

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 5.052E-10

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.5963
95% Lower Conf Limit 0.5867
95% Upper Conf Limit 0.6059

Number of Samples 10000
Initial Seed 82096689

Effective Sample Size = 49
Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1,P2,P3,P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Table of CATEG by P5

CATEG P5

Frequency, Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e	, Total
a1tc	, 1,	0,	0,	0,	0,	1
	, 2.04,	0.00,	0.00,	0.00,	0.00,	2.04
a2tc	, 2,	1,	0,	0,	0,	3
	, 4.08,	2.04,	0.00,	0.00,	0.00,	6.12
b1tc	, 5,	2,	0,	0,	0,	7
	, 10.20,	4.08,	0.00,	0.00,	0.00,	14.29
b2tc	, 1,	1,	1,	0,	2,	5
	, 2.04,	2.04,	2.04,	0.00,	4.08,	10.20
c1tc	, 6,	3,	0,	1,	1,	11
	, 12.24,	6.12,	0.00,	2.04,	2.04,	22.45
c2tc	, 13,	5,	0,	1,	1,	20
	, 26.53,	10.20,	0.00,	2.04,	2.04,	40.82
tecn	, 1,	1,	0,	0,	0,	2
	, 2.04,	2.04,	0.00,	0.00,	0.00,	4.08
Total	29	13	1	2	4	49
	59.18	26.53	2.04	4.08	8.16	100.00

Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con CATEGORIA *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of CATEG by P5

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 9.881E-07

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.7175
95% Lower Conf Limit 0.7087
95% Upper Conf Limit 0.7263

Number of Samples 10000
Initial Seed 601600586

Effective Sample Size = 49
Frequency Missing = 26

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con GENERO *

The FREQ Procedure
Table of GENERO by P1

GENERO P1

Frequency, Percent	1a	,1b	,1c	, Total
fem	, 2,	2,	2,	6
	, 2.70,	2.70,	2.70,	8.11
mas	, 21,	16,	31,	68

		28.38	21.62	41.89	91.89
Total		23	18	33	74
		31.08	24.32	44.59	100.00

Frequency Missing = 1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.1103

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.8624
95% Lower Conf Limit 0.8556
95% Upper Conf Limit 0.8692

Number of Samples 10000
Initial Seed 65779

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con GENERO *

The FREQ Procedure
Table of GENERO by P2

GENERO P2

Frequency,					
Percent	2a	,2b	,2c	,2d	, Total
fem	6	0	0	0	6
	8.11	0.00	0.00	0.00	8.11
mas	54	5	2	7	68
	72.97	6.76	2.70	9.46	91.89
Total	60	5	2	7	74
	81.08	6.76	2.70	9.46	100.00

Frequency Missing = 1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.2702

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 1.0000
95% Lower Conf Limit 0.9997
95% Upper Conf Limit 1.0000

Number of Samples 10000
Initial Seed 761617747

Effective Sample Size = 74
Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con GENERO *

The FREQ Procedure
Table of GENERO by P3

GENERO P3

Frequency,						
Percent	,3a	,3b	,3c	,3d	, Total	
fem	, 3,	3,	0,	0,	6	
	, 4.11,	4.11,	0.00,	0.00,	8.22	
mas	, 19,	42,	5,	1,	67	
	, 26.03,	57.53,	6.85,	1.37,	91.78	
Total	22	45	5	1	73	
	30.14	61.64	6.85	1.37	100.00	

Frequency Missing = 2

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.1284

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6475
95% Lower Conf Limit 0.6381
95% Upper Conf Limit 0.6569

Number of Samples 10000
Initial Seed 1780369629

Effective Sample Size = 73
Frequency Missing = 2

* Comportamiento de P1,P2,P3,P4 y P5 con GENERO *

The FREQ Procedure
Table of GENERO by P4

GENERO P4

Frequency,						
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	, Total
fem	, 0,	2,	1,	0,	3,	6
	, 0.00,	2.70,	1.35,	0.00,	4.05,	8.11
mas	, 11,	11,	20,	14,	12,	68
	, 14.86,	14.86,	27.03,	18.92,	16.22,	91.89
Total	11	13	21	14	15	74
	14.86	17.57	28.38	18.92	20.27	100.00

Frequency Missing = 1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 0.0040

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.1694

95% Lower Conf Limit 0.1620
 95% Upper Conf Limit 0.1768

Number of Samples 10000
 Initial Seed 1945339593

Effective Sample Size = 74

Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con GENERO *

The FREQ Procedure

Table of GENERO by P5

GENERO P5

Frequency,						
Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e	, Total
fem	, 5,	1,	0,	0,	0,	6
	, 6.76,	1.35,	0.00,	0.00,	0.00,	8.11
mas	, 41,	17,	1,	3,	6,	68
	, 55.41,	22.97,	1.35,	4.05,	8.11,	91.89
Total	46	18	1	3	6	74
	62.16	24.32	1.35	4.05	8.11	100.00

Frequency Missing = 1

Fisher's Exact Test

Table Probability (P) 0.1332

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.8654
 95% Lower Conf Limit 0.8587
 95% Upper Conf Limit 0.8721

Number of Samples 10000
 Initial Seed 2137312935

Effective Sample Size = 74

Frequency Missing = 1

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure

Table of EDAD2 by P1

EDAD2 P1

Frequency,				
Percent	1a	,1b	,1c	, Total
28-36	, 0,	2,	2,	4
	, 0.00,	2.78,	2.78,	5.56
37-45	, 3,	2,	2,	7
	, 4.17,	2.78,	2.78,	9.72
46-54	, 6,	7,	9,	22

		8.33	9.72	12.50	30.56
55-63		12	5	12	29
		16.67	6.94	16.67	40.28
64-72		1	2	7	10
		1.39	2.78	9.72	13.89
Total		22	18	32	72
		30.56	25.00	44.44	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of EDAD2 by P1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 3.845E-06

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.3994
95% Lower Conf Limit 0.3898
95% Upper Conf Limit 0.4090

Number of Samples 10000
Initial Seed 65779

Effective Sample Size = 72
Frequency Missing = 3

Table of EDAD2 by P2

EDAD2 P2

Frequency,					
Percent	2a	2b	2c	2d	Total
28-36	4	0	0	0	4
	5.56	0.00	0.00	0.00	5.56
37-45	7	0	0	0	7
	9.72	0.00	0.00	0.00	9.72
46-54	18	1	1	2	22
	25.00	1.39	1.39	2.78	30.56
55-63	24	1	0	4	29
	33.33	1.39	0.00	5.56	40.28
64-72	6	2	1	1	10
	8.33	2.78	1.39	1.39	13.89
Total	59	4	2	7	72
	81.94	5.56	2.78	9.72	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 7.196E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6184
 95% Lower Conf Limit 0.6089
 95% Upper Conf Limit 0.6279

Number of Samples 10000
 Initial Seed 1390592488

Effective Sample Size = 72
 Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
 Table of EDAD2 by P3

EDAD2 P3

Frequency,					
Percent ,3a ,3b ,3c ,3d , Total					
28-36 , 0 , 4 , 0 , 0 , 4					
, 0.00 , 5.56 , 0.00 , 0.00 , 5.56					
37-45 , 3 , 4 , 0 , 0 , 7					
, 4.17 , 5.56 , 0.00 , 0.00 , 9.72					
46-54 , 8 , 14 , 0 , 0 , 22					
, 11.11 , 19.44 , 0.00 , 0.00 , 30.56					
55-63 , 8 , 17 , 3 , 1 , 29					
, 11.11 , 23.61 , 4.17 , 1.39 , 40.28					
64-72 , 2 , 6 , 2 , 0 , 10					
, 2.78 , 8.33 , 2.78 , 0.00 , 13.89					
Total 21 45 5 1 72					
29.17 62.50 6.94 1.39 100.00					

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
 Statistics for Table of EDAD2 by P3

Fisher's Exact Test
 Table Probability (P) 1.735E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6002
 95% Lower Conf Limit 0.5906
 95% Upper Conf Limit 0.6098

Number of Samples 10000
 Initial Seed 222278325

Effective Sample Size = 72
 Frequency Missing = 3

Table of EDAD2 by P4

EDAD2 P4

Frequency,							
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e		Total
28-36	, 1,	1,	1,	0,	1,	4	
	, 1.39,	1.39,	1.39,	0.00,	1.39,	5.56	
37-45	, 0,	1,	4,	1,	1,	7	
	, 0.00,	1.39,	5.56,	1.39,	1.39,	9.72	
46-54	, 4,	2,	5,	5,	6,	22	
	, 5.56,	2.78,	6.94,	6.94,	8.33,	30.56	
55-63	, 5,	6,	7,	6,	5,	29	
	, 6.94,	8.33,	9.72,	8.33,	6.94,	40.28	
64-72	, 0,	3,	3,	2,	2,	10	
	, 0.00,	4.17,	4.17,	2.78,	2.78,	13.89	
Total	10	13	20	14	15	72	
	13.89	18.06	27.78	19.44	20.83	100.00	

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 6.900E-09

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.9167
95% Lower Conf Limit 0.9113
95% Upper Conf Limit 0.9221

Number of Samples 10000
Initial Seed 2045481781

Effective Sample Size = 72
Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Table of EDAD2 by P5

EDAD2 P5

Frequency,							
Percent	5a	,5b	,5c	,5d	,5e		Total
28-36	, 3,	1,	0,	0,	0,	4	
	, 4.17,	1.39,	0.00,	0.00,	0.00,	5.56	
37-45	, 5,	1,	0,	0,	1,	7	
	, 6.94,	1.39,	0.00,	0.00,	1.39,	9.72	
46-54	, 11,	7,	0,	2,	2,	22	
	, 15.28,	9.72,	0.00,	2.78,	2.78,	30.56	
55-63	, 22,	3,	1,	1,	2,	29	
	, 30.56,	4.17,	1.39,	1.39,	2.78,	40.28	
64-72	, 3,	6,	0,	0,	1,	10	

		4.17	8.33	0.00	0.00	1.39	13.89
Total		44	18	1	3	6	72
		61.11	25.00	1.39	4.17	8.33	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of EDAD2 by P5

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 1.551E-07

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P	0.2531
95% Lower Conf Limit	0.2446
95% Upper Conf Limit	0.2616

Number of Samples	10000
Initial Seed	796672578

Effective Sample Size = 72

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure

Table of ANTIG2 by P1

ANTIG2 P1

Frequency,				
Percent	1a	1b	1c	Total
11-1	3	0	2	5
	4.17	0.00	2.78	6.94
19-2	5	6	5	16
	6.94	8.33	6.94	22.22
27-3	11	4	12	27
	15.28	5.56	16.67	37.50
3-10	2	5	4	11
	2.78	6.94	5.56	15.28
35-4	2	3	8	13
	2.78	4.17	11.11	18.06
Total	23	18	31	72
	31.94	25.00	43.06	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of ANTIG2 by P1

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 9.492E-07

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.2579
95% Lower Conf Limit 0.2493
95% Upper Conf Limit 0.2665

Number of Samples 10000
Initial Seed 65780

Effective Sample Size = 72
Frequency Missing = 3

Table of ANTIG2 by P2

ANTIG2 P2

Frequency, Percent	2a	2b	2c	2d	Total
11-1	5	0	0	0	5
	6.94	0.00	0.00	0.00	6.94
19-2	12	1	0	3	16
	16.67	1.39	0.00	4.17	22.22
27-3	23	1	1	2	27
	31.94	1.39	1.39	2.78	37.50
3-10	10	0	0	1	11
	13.89	0.00	0.00	1.39	15.28
35-4	8	3	1	1	13
	11.11	4.17	1.39	1.39	18.06
Total	58	5	2	7	72
	80.56	6.94	2.78	9.72	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 2.016E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.5899
95% Lower Conf Limit 0.5803
95% Upper Conf Limit 0.5995

Number of Samples 10000
Initial Seed 2097746540

Effective Sample Size = 72
Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Table of ANTIG2 by P3

ANTIG2 P3

Frequency,						
Percent	,3a	,3b	,3c	,3d		Total
11-1	, 1,	4,	0,	0,		5
	, 1.41,	5.63,	0.00,	0.00,		7.04
19-2	, 6,	9,	0,	1,		16
	, 8.45,	12.68,	0.00,	1.41,		22.54
27-3	, 9,	15,	3,	0,		27
	, 12.68,	21.13,	4.23,	0.00,		38.03
3-10	, 3,	8,	0,	0,		11
	, 4.23,	11.27,	0.00,	0.00,		15.49
35-4	, 3,	7,	2,	0,		12
	, 4.23,	9.86,	2.82,	0.00,		16.90
Total	22	43	5	1		71
	30.99	60.56	7.04	1.41		100.00

Frequency Missing = 4

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
Statistics for Table of ANTIG2 by P3

Fisher's Exact Test
Table Probability (P) 1.917E-05

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.7942
95% Lower Conf Limit 0.7863
95% Upper Conf Limit 0.8021

Number of Samples 10000
Initial Seed 1805887251

Effective Sample Size = 71
Frequency Missing = 4

Table of ANTIG2 by P4

ANTIG2 P4

Frequency,						
Percent	4a	,4b	,4c	,4d	,4e	Total
11-1	, 0,	1,	2,	1,	1,	5
	, 0.00,	1.39,	2.78,	1.39,	1.39,	6.94
19-2	, 5,	1,	6,	2,	2,	16
	, 6.94,	1.39,	8.33,	2.78,	2.78,	22.22
27-3	, 3,	3,	7,	6,	8,	27
	, 4.17,	4.17,	9.72,	8.33,	11.11,	37.50
3-10	, 1,	3,	3,	3,	1,	11

		1.39	4.17	4.17	4.17	1.39	15.28
35-4		1	5	3	2	2	13
		1.39	6.94	4.17	2.78	2.78	18.06
Total		10	13	21	14	14	72
		13.89	18.06	29.17	19.44	19.44	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

Fisher's Exact Test

Table Probability (P) 4.299E-10

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr <= P 0.6605
 95% Lower Conf Limit 0.6512
 95% Upper Conf Limit 0.6698

Number of Samples 10000
 Initial Seed 216104105

Effective Sample Size = 72
 Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
 Table of ANTIG2 by P5

ANTIG2 P5

Frequency,						
Percent	,5a	,5b	,5c	,5d	,5e	, Total
11-1	, 4,	1,	0,	0,	0,	5
	, 5.56,	1.39,	0.00,	0.00,	0.00,	6.94
19-2	, 8,	6,	1,	0,	1,	16
	, 11.11,	8.33,	1.39,	0.00,	1.39,	22.22
27-3	, 18,	4,	0,	2,	3,	27
	, 25.00,	5.56,	0.00,	2.78,	4.17,	37.50
3-10	, 7,	2,	0,	1,	1,	11
	, 9.72,	2.78,	0.00,	1.39,	1.39,	15.28
35-4	, 8,	4,	0,	0,	1,	13
	, 11.11,	5.56,	0.00,	0.00,	1.39,	18.06
Total	45	17	1	3	6	72
	62.50	23.61	1.39	4.17	8.33	100.00

Frequency Missing = 3

* Comportamiento de P1, P2, P3, P4 y P5 con EDAD *

The FREQ Procedure
 Statistics for Table of ANTIG2 by P5

Fisher's Exact Test
 Table Probability (P) 1.628E-06

Monte Carlo Estimate for the Exact Test

Pr $\leq$ P	0.9001
95% Lower Conf Limit	0.8942
95% Upper Conf Limit	0.9060

Number of Samples	10000
Initial Seed	1519185686

Effective Sample Size = 72
Frequency Missing = 3

Anexo 9.- Aportaciones de los alumnos de 7º año

2.- Para que obtengas un buen rendimiento académico el único apoyo que necesitas es de asesorías académicas: OPINION PERSONAL

Se necesita un buen ensamble profesor-alumno ambos deben dar lo mejor de sí.	366
No solo eso sino también el deseo de aprender y profesores que alienten más el estudio	385
Considero que además de asesorías académicas, mi rendimiento depende de mi capacidad para buscar lo que necesito	386
Es necesario que los profesores sean más dinámicos más prácticos	418
Esto es un factor demasiado cuadrado dado que existen más factores como los externos a la escuela	430
Se necesita utilizar los espacios con visión empresarial	434
Faltaría más apoyo en la parte de adquisición de computadoras y facilidad al acceso al internet	437
No, considero que un tutor sería bueno	440
Se necesita mayor capacitación en el personal académico	452
Creo que ambas partes el interés del alumno y de la institución en impartirlas	464
Sí, pero también necesito un incentivo intelectual	465
Se necesita un cambio de actitud tanto en profesores como en alumnos, hay una tendencia generalizada a la flojera	471
Necesito estudiar por mi cuenta	480
No solo de asesorías, hay que desarrollar capacidades que nos permitan aprender	481
Las asesorías deben impartirse para los alumnos que se encuentran con bajo rendimiento académico	484
Depende del interés personal y que realmente nos guste lo que estamos haciendo	489
Asesoría más tiempo o más frecuente y que el asesor disponga del tiempo	491
Un incentivo económico extra	513
Se necesita interés propio y a veces buenos profesores que te sepan guiar	526
Aparte de asesorías académicas, apoyo moral de los seres queridos	535
Asesorías académicas y apoyo por parte del departamento, como disposición de salones por las noches, disposición de las impresoras, la sala de computo	538
Necesito un cerebro nuevo y un tutor	560
Sí, pero también tiempo para desarrollar otras actividades extras los horarios deben ser inflexibles	566

6.-Los padres de familia deben tener información del desarrollo de tus actividades académicas y personales en la UACH.

Alumnos que contestaron **SI PORQUE:**

Muchos dependemos de ellos y luego ni saben nada de lo que pasa con sus hijos	430
Los alumnos al estar lejos de su casa se olvidan de sus estudios, principalmente en prepa	480
De alguna manera te motivan o presionan para seguir adelante	489
Hay mayor presión cuando los padres están enterados	497
Para evaluar el desempeño de su hijo, en caso de ir mal tomar medidas de prevención o correctivas	427
Para recibir apoyo o consejos de parte de ellos según sea la cuestión	467
Necesitan estar enterados de las actividades que realizan sus hijos, ya que muchas veces no saben cómo apoyar o aconsejar porque no saben en qué actividades están involucrados	484
Ellos forman parte del apoyo al alumno	431
Muchas veces el padre de familia piensa que el hijo está estudiando y por la libertad brindada aquí no siempre es verdad por tanto el que se sepa cómo vamos influye ciertamente en nuestro comportamiento	385
Aunque ya estamos con la edad suficiente como para afrontar nuestras responsabilidades, al ingresar a prepa muchos de ellos son menores de edad y en su <i>estadía</i> sufren de una especie de libertad del que nunca antes habían gozado y esto causa su deficiente rendimiento	386
Fomentar a que el hijo se esfuerce y valore lo que recibe	437
Porque ellos pueden motivarnos a terminar	440
Para que el compromiso que tenemos no lo olvidemos ya que cuando llegamos a prepa aun no somos del todo responsables de nuestros actos	502
Hay alumnos menores de edad en nuestra universidad, 4 años de 7 eres menor de edad, los padres todavía influyen en tu vida, te pueden centrar en los estudios de un buen regaño	526
Para apoyarme en lo que puedan	535
Porque a veces existen problemas familiares que influyen en el rendimiento del alumno	538
Pero solo en la prepa, ya que son menores de edad	552
Porque muchos padres no saben de la baja de sus hijos	560
Porque así el hijo (estudiante) se motivaría y se esforzaría más compensar lo bueno y sancionar lo malo	570
Es una satisfacción personal tener comunicación con nuestras familias para el desarrollo también en la escuela	368
Porque la estabilidad emocional familiar es necesaria para concentrarse en clase. Hay casos donde el hijo lleva un año dado de baja y los papas ni en cuenta	365
Son el mayor apoyo que se pueda tener así como una figura de autoridad	380
Para que los alumnos sientan más responsabilidad de estudiar sabiendo que se notificara a sus padres el rendimiento que tengan	412
Muchos de los alumnos no tienen la confianza de contarle a sus padres si van mal académicamente, tienden a mentir	426
Se olvidan de los hijos cuando estos llegan a Chapingo	428
Muchos recibimos apoyo de ellos	445

Algunos solo vienen a perder tiempo y según los padres estas estudiando y luego reprueban y no saben porque, pienso que sería una buena idea	447
Primordial en la formación del alumno que los padres lo guíen	462
Una parte de la educación y formación de los alumnos corresponde a los padres	371
De esta forma exigirían a sus hijos a echarle ganas y ellos no se sentirían con tanta libertad	377
Para sugerir que opciones hay para mejorar el desempeño académico y sea personales, en mi caso no se los hago saber porque no los quiero preocupar	399
Aunque somos autónomos, ellos me dan el recurso para venir a la escuela	401
Aunque estemos lejos de casa seguimos siendo su responsabilidad y tienen el derecho de saber de nuestro desarrollo tanto académico como personal	413
Porque existen muchos alumnos que por vergüenza a decirles a sus padres que andan mal se quedan a trabajar en alrededores sin ir a ninguna parte	421
Gran parte de la población estudiantil depende de sus padres, en quienes encuentran apoyo	450.
Por eso es la alta deficiencia de Chapingo	488
A pesar de no ser indispensable que estén enterados podría alentar al desempeño académico	492
Ellos pueden ser un buen apoyo en realidad depende de la relación padre-hijo	520
Son tutores	529
Algunos ya dados de baja solo andan perdiendo el tiempo y sus familias pensando que siguen estudiando	544
Los padres están al pendiente de sus hijos, evitando las bajas definitivas o temporales, embarazos o muertes	568

6.-Los padres de familia deben tener información del desarrollo de tus actividades académicas y personales en la UACH.

Alumnos que contestaron **NO PORQUE**:

Porque a estas alturas el alumno es el principal interesado (se supone)	434
Desde que entramos a Chapingo debemos de valernos por n nosotros mismos y afrontar las consecuencias de nuestros actos	481
Cada uno de los alumnos Se debe hacer responsable	490
Estamos en un desarrollo universitario y la única: en este modelo donde somos responsables, que es parte del desarrollo	566
Debes tener responsabilidad ya que si tus papas se involucran solo harán un problema mayor	364
Creo que a estas alturas de la carrera y de la vida los estudiantes deben tener definido su plan de vida	370
Bueno considero que sí; sin embargo amia quien le enviaría esa información cuando soy independiente	378

Ya somos adultos	390
Por ser una institución de educación superior. En todo caso solo para alumnos de prepa	483
Es una escuela autónoma por lo cual no se debe incluir a terceros	485
Creo yo que el hecho de estar aquí: es una forma de independizarse sin embargo no por eso debemos de actuar de mala manera	411
Independencia de los alumnos	423
Al menos no en el caso de la carrera, pues en esta etapa cada uno nos debemos responsabilizar por nuestros actos y hacer las cosas por interés o iniciativa propias no por obligación o presión de otras personas	429
Es algo personal	509
No porque se está formando a personas responsables no a niños mimados por sus padres	527
Al llegar a Chapingo eres independiente de estudiar o divertirte, sabiendo cuales son las consecuencias de tus actos	536
Porque nuestro rendimiento no debe depender de que lo "ordenen"	543
Cada alumno debe comenzar a independizarse y tomar sus decisiones, solo así podrá comenzar a ser realmente responsable de sí mismo	573

Anexo 10. Aportaciones de los alumnos de 4º año

2.- Para que obtengas un buen rendimiento académico el único apoyo que necesitas es de asesorías académicas:

Es un buen complemento pero no es lo único que se necesita	2
No siempre depende mucho de los estudiantes ya que luego no son de interés para ellos	13
En parte, pero también requerimos mejor calidad en los profesores, fuentes bibliográficas actualizadas	16
Creo la universidad nos brinda muchas oportunidades y es nuestra responsabilidad estudiar mucho, aunque si sería muy bueno el programa	21
No son necesarias pero sirven de mucha ayuda	22
En parte sí, pero también implica otras cuestiones personales (disciplina, superación personal)	29
Enfocarme al 100% en mis estudio	33
Atención psicológica y médica	36
No es el único factor, dado que también lo pueden ser las orientaciones	39
Mas también apoyo emocional	43
No, en lo personal creo que depende de mi empeño y ganas de hacer las cosas	51
También en algunas veces se requiere de ayuda psicológica más formalizada	60
Además de este tipo de asesoría, considero que también existiera asesoría en cuestiones emocionales	64
Asesorías académicas y como un tipo psicólogo profesional	69
Considero también debe tomarse en cuenta aspectos psicológicos, sociales y culturales(y de hábitos)	70
Si el profesor explica bien si pero algunos profesores simplemente no saben explicar y no ayudarían las asesorías	95
Casi no dan asesoría	113
Aparte de las asesorías, considero que la parte práctica es aún más importante	124
También se necesita de alguien que te vaya guiando en tus decisiones	128
Necesito métodos de estudio personalizados	148
La educación debe ser integral	153
Claro que ayudan, pero no es suficiente ya que hay estudiantes, con capacidades diferentes y recursos diferentes(económicos, sociales, etc)	165
Como complemento sola mente	171
El alumno no es solo una máquina que absorbe datos	185
Profesores que sepan impertir la materia y que no te digan las respuesta está en internet	201
No necesariamente, es parte de. pero no sería una opción para todos en general	236
No, se necesita conocer la importancia u objetivo de lo que o para que se estudia el tema en cuestión	269

Necesitas apoyo principalmente de la familia y de las personas que están a tu alrededor	287
Es necesario unirse o formar grupos de estudio	288
Pienso que se debería de dar material didáctico además de algunas pláticas con psicólogos, por la presencia de personas prepotentes en los grupos	290
No tengo problemas con el aprendizaje pero no creo que no pueda o requiera asesorías	306
Responsabilidad personal	320
Además se necesita apoyo económico, psicológico, alimenticio y seguimiento académico	332
La psicología, o “inteligencia emocional” es más importante que la intelectual para desarrollo académico	351

6.-Los padres de familia deben tener información del desarrollo de tus actividades académicas y personales en la UACH.

Alumnos que contestaron **SI PORQUE:**

Suceden muchos accidentes que se pueden evitar si está pendiente la familia	7
La familia es importante en el desarrollo es quien nos jala las riendas con más efectividad	18
Porque uno de los principales problemas es el libertinaje	13
Es la base de todo sin ellos no podría seguir adelante	24
Pues me gusta platicarles todo	25
Estar enterados, implica mayor responsabilidad de los alumnos	29
No deja de ser importante para ellos y el éxito tiene diversos componentes; entre ellos la familia	31
De esta manera también te dan seguimiento y te apoyan moralmente, lo cual es importante	39
Ellos también evalúan el desempeño de nosotros, el de los profesores y el de institución	41
Al sentir más presión, y aún más responsabilidad, haces más caso a tus obligaciones	51
Para los niños de prepa es importante siento que aún son pequeños y necesitan supervisión	55
Son las personas que financian i carrera	96
Así nos darían una regañada y sentiríamos más cerca a nuestra casa, ni por más el miedo de que nuestros padres sepan cómo vamos nos motiva a salir mejor, o por mi parte sí	105
La distancia limita la comunicación	111
Así se aseguran de que tu estas en Chapingo cumpliendo tu función de estudiante	128
Porque muchos compañeros por eso pierden la dirección por la falta de sus padres quien los guie	129

Ayudan al desarrollo integral de la educación	138
Generalmente te dejan en Chapingo y tú debes responsabilizarte pero aún se es muy pronto por lo tanto se debe de informar para que existan llamadas de atención a tiempo	149
Porque son los principales tutores y quienes pueden obligar y presionar a los hijos	156
El alumno debe de tener en mente todos los días que no solo llego a Chapingo a ser profesionista, sino, a honrar a sus padres	162
Por el bien del alumno	191
Así existe una mayor monitorización	192
A veces son los únicos capaces de hacer entrar en razón a sus hijos, y saber que sus padres se enteraran, les obligara a animarse más y echarle más ganas	198
Vivo con ellos, aún	232
No concuerdo con todo pero cuando son menores de edad es necesario	237
Aún hay algunos que necesitan supervisión, debido a que su grado de madurez, en especial primer año. Necesitamos aprender a ser independientes poco a poco	269
Si son ellos los que apoyan en el estudio, se les debe rendir cuentas claras y tiene derecho a saber lo que sucede aunque yo no dependa de ellos	321
De esa manera saben cómo es tu rendimiento y si realmente estás haciendo lo <i>correto</i> y no te estás desorientando	346
Ellos son parte fundamental de tu desarrollo humano y social	351
Solo lo básico	363
Si porque esto haría que estudiáramos más para ser su orgullo	95
Los de prepa deben estar más ligados a sus familias, el exceso de libertad es una de las causas de su deserción.	40
Aún seguimos estando bajo su responsabilidad y a pesar de la distancia nos siguen apoyando	46
Siempre ellos están pensando en que uno le eche todas las ganas y más a los que les den dinero o les mandan dinero de su casa	82
Así debe de ser	163
Para ayudar a su hijo psicológicamente y moralmente	180
Me preguntan por ello cada semana	189
Es necesario basarnos en la responsabilidad que tenemos como hijo para con la escuela	195
Los alumnos tendrán un poco de opinión sobre los consejos de sus padres	200
La mayoría son cercanos a sus padres y pueden hablar con ellos cuando estén en problemas	205
Solo así se siente obligado a cumplir, aunque no siempre es así,.....	213
Me comprometí a estudiar	215
Tienen derecho a saber lo que todos nosotros vivimos académicamente en estas instalaciones	258
Poder estar al tanto de las actividades realizadas y en cierto momento poder ayudar en algo	259

Deben de saber que educación nos brindan	260
Están a cargo de mi (depende de ellos)	271
Es importante que no se rompa la relación entre padres e hijos, dado que la mayoría de los problemas académicos se generan por los personales	273
Como estamos solos pues creemos que nadie sabrá sobre nuestros rendimientos académicos y dificultades	278
Deberían estar informados de lo que hacemos y me parece una buena opción	293
Así ellos se enteran de lo bien o mal que estas a pesar que ya somos adultos no somos tan irresponsables	297
Así sentimos presión y nos aplicamos más además luego hay alumnos de baja que viven aquí y sus padres piensan que están estudiando	300
Para algunos estudiantes la falta de atención de los padres se vuelven irresponsables	318
Es la educación de sus hijos	130
Es una manera de hacerse más consciente de que a la universidad se viene a estudiar	5

6.-Los padres de familia deben tener información del desarrollo de tus actividades académicas y personales en la UACH.

Alumnos que contestaron **NO PORQUE**:

Somos o debemos ser responsables e independientes para una buena formación profesional	113
Aunque les digan que van mal sus hijos que pueden hacer si ya están grandes y además a veces están muy lejos por el estado de donde son	67
En Chapingo se aprende a ser independiente	79
Los padres en estas alturas ya no tienen influencia en tus decisiones o como apoyar a que subas o mejores en la escuela, ya que la mayoría es independiente o no vive en casa	94
El hecho de tu ser responsable de tus actos te forma carácter	123
Somos mayores de edad y somos los únicos responsables de ello	124
En mi caso ya me <i>desvincule</i> totalmente de mi casa	126
Porque son míos	188
El estudio no es una responsabilidad, y se realiza porque se quiere, no porque se obliga	196
Estas adquiriendo responsabilidad que te forjara en el futuro	218
Somos los únicos responsables de nuestro rendimiento, sabemos a qué venimos y no debemos pensar que no podremos	16
Esto ya es personal es mi caso	201
Yo puedo avisarles con toda sinceridad	216
Yo decido que decirles, soy mayor de edad y no tiene por qué saberlo todo(voluntariamente no)	75
Somos independientes de los padres y es difícil informarlos	78

Somos universitarios “responsables”	155
Como parte de nuestra formación, es nuestra responsabilidad solucionar nuestros problemas	175
Somos universitarios y debemos ser responsables y depender cada vez menos de nuestros padres	177
Ya estamos grandes para tengan un control sobre uno	221
Ya somos mayores de edad y podemos responsabilizarnos de nosotros mismos como un adulto funcional de la sociedad	291
Cada quien sabe cómo llevar sus materias ya es hora de ser responsables	1

Anexo 11.- Opinión de profesor info9.

OPINION ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PRORAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS DE LA UACH.

M. en E. Luciano Velázquez Palmeño.

En primer lugar, me parece necesario señalar que existe una gran contradicción entre el planteamiento del Artículo1 del Reglamento del PIT, donde se señala que la tutoría es una actividad, mientras que en el Artículo 2 del mismo, se le identifica como un proceso.

ARGUMENTACIÓN RESPECTO A LA PREGUNTA 1

1) Desde mi punto de vista, en la Universidad hay cierta confusión entre el trabajo que debe realizar un tutor y el que le corresponde a un consejero académico, profesionista que es experto en Pedagogía, que maneja con habilidad el currículum de una institución educativa y la problemática de las materias que la componen.

2) Habría que recordar que la tutoría es una práctica muy antigua y que el diccionario define a un tutor como una persona que da instrucción individual o a un grupo pequeño de estudiantes, con el propósito de ayudarlos a que se ayuden a sí mismos o de guiarlos para que se conviertan en estudiantes independientes, que en cierto tiempo ya no necesiten de tutor.

Es evidente que el conocimiento amplio de las materias que se estudian es un ingrediente esencial para un tutor y por lo tanto, sería de esperar que su trabajo coadyuvara en la solución de problemas académicos. Sin embargo, no debe perderse de vista que la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal de una institución son problemas multifactoriales.

El rezago, por otro lado, está asociado con la reprobación y puede controlarse con mejores programaciones de las distintas pruebas, extraordinarias y a título, de manera que al ingresar a un nuevo semestre, todas esas pruebas ya debieran haberse efectuado.

Regresando a mi argumentación, para ser verdaderamente eficaz, un tutor debe combinar sus conocimientos con la empatía y la honestidad. Un tutor requiere de empatía para entender los estados emocionales, actitudes y percepciones de los alumnos. La empatía es la habilidad de ver a los demás desde su marco de referencia personal y para comunicar esta comprensión a la persona involucrada.

Con el fin de establecer relaciones de apoyo adecuadas, los tutores debieran ser abiertos y honestos; no se debe olvidar que los estudiantes suelen ser reacios a hablar de sus problemas con un extraño. Sin embargo, si se percibe al tutor como una persona genuina y con un fuerte deseo de escuchar, los estudiantes estarán más dispuestos a abrir y discutir sus problemas.

Además, los buenos tutores muestran su compromiso con la labor, son organizados para las sesiones de tutorías, son puntuales, establecen relaciones de aprendizaje con el alumno, diseñan estrategias personales y grupales de estudio y buscan familiarizar a los tutorados con el proceso de aprendizaje institucional.

En última instancia comparten su tiempo con los estudiantes, de una manera especial con la que se pretende que haya diferencia en sus vidas. La enseñanza más profunda que los estudiantes pueden recibir en las tutorías, no es acerca de un tema específico, más bien se trata de entender cuál es el papel de cada persona en el proceso de aprendizaje y en el de una vida institucional centrada en valores, derechos y obligaciones.

ARGUMENTACIÓN RESPECTO A LA PREGUNTA 2.

La pregunta carece de sentido pues, si quien participa lo hace de manera responsable, es decir, si asume responsablemente el compromiso que adquiere, no importaría si lo hiciera voluntariamente o de forma obligatoria.

Por otro lado, si lo que se busca es tener un mayor número de participantes, que realicen las actividades de manera rutinaria, tampoco importaría si es por voluntad o por obligación

Si entendemos como actividad voluntaria, aquella que no es remunerada, que se realiza por elección y muchas veces para el beneficio de una comunidad u organización; debemos concluir que el voluntariado es algo que quieres hacer porque quieres, no porque tienes que hacerlo.

Las actividades obligatorias implican apoyos muy amplios y en el caso de nuestros profesores, que mejor señal de compromiso institucional que pagar este servicio. En lo personal considero que no deberíamos de recibir un sobresueldo por trabajo académico, aunque este sea adicional, pero las condiciones económicas actuales impulsan en este sentido.

¿Cómo se pueden pagar sobrecargas por cada grupo adicional que se atiende y no se remunera otro trabajo adicional, como las tutorías?

ARGUMENTACIÓN RESPECTO A LA PREGUNTA 3.

Esta pregunta parece rebasar el ámbito de las tutorías y así como está, deja abierta la posibilidad de cualquier miembro de la comunidad o dependencia universitaria, pudiera enviar información académica o personal a los padres de familia.

En el modelo de tutorías que se aplica en los niveles básico y medio de educación los contactos con las comunidades familiares son estrechos, la participación de los padres es indispensable para la buena marcha de las tutorías, pues cuentan con actividades extraescolares que están a cargo de las familias y se establecen compromisos de seguimiento y formas de evaluación que son indispensables para la buena marcha de estos programas.

La relación de la Universidad con los padres de familia ha sido, desde siempre, prácticamente nula, para mí, es necesario tener comunicación con las familias de los alumnos, no solo en casos extremos.

Sin embargo, en el terreno de las tutorías, debería establecerse con todo detalle que espera la Universidad de la información que pudiera enviar, lo cual puede ir desde una respuesta simple de recibido hasta una intervención completa de la familia, no sólo es elegir si se informa o no a las familias; es más importante saber para qué.

Anexo 12.- Relación de profesores que atendieron la solicitud para contestar el cuestionario, realizada mediante oficio personalizado.

ANTONIO SEGURA MIRANDA
AURELIANO PEÑA LOMELÍ
BERNARDINO MATA GARCÍA
CARLOS ALBOR CALDERÓN
EFRAÍN CONTRERAS MAGAÑA
JAVIER CASTAÑEDA RINCÓN
JORGE ANTONIO TORRES PÉREZ
JORGE DARÍO ALEMÁN SUÁREZ
JORGE TORRES BRIBIESCA
JUAN ANTONIO LEOS RODRÍGUEZ
JUAN JOSÉ FLORES VERDUZCO
LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ
LUCIANO VELÁZQUEZ PALMEÑO
LUIS HERNÁNDEZ JAEN
MARÍA CÁRMEN YBARRA MONCADA
RAMÉS SALCEDO BACA
SALVADOR VALLE GUADARRAMA