



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LA TUTORÍA ACADÉMICA COMO PROCESO DE APOYO EN LA
TITULACIÓN DE LICENCIATURA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
MTRA. EVA MARÍA SUÁREZ TELLO**

DIRECTOR: DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

PUEBLA, MÉXICO

SEPTIEMBRE, 2015



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue. a 2 de octubre de 2013

Dra. María Judith Beatríz Águila Mendoza
Coord Académica del Doctorado en Pedagogía
P R E S E N T E

Muy estimada Dra. Águila:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la **Mtra. Eva María Suárez Tello**, titulada: *"La tutoría académica como proceso de apoyo en la titulación de la licenciatura"*

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida dignamente, para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

ATENTAMENTE



Dr. Juan Martín López Calva.
Director de la tesis.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios, porque gracias a la vida que Él me ha prestado y el uso de todas mis capacidades, llego hoy a cumplir uno de mis grandes sueños.

A mis papás y mi hermana, por apoyarme con todas las condiciones que me han hecho poder concentrarme y amar plenamente el estudio desde las etapas más tempranas de mi vida.

A mi esposo y a mis hijos, por el tiempo que los estudios de Doctorado han podido robarles para que yo pudiera hacer mi sueño realidad. Porque gracias a ellos cubrí mis necesidades materiales y emocionales para desarrollar este proyecto.

A las personas que me han apoyado de manera muy importante con las labores domésticas en el hogar, pero sobre todo en el cuidado de mis hijos: Ángeles e Hilda. Sin ellas, no podría realizarme como profesionista y académica día tras día.

A tantas amigas y mamás del Instituto México que durante estos tres años colaboraron conmigo en el transporte de mis hijos, en las fiestas y el futbol. Gracias, amigas por estar ahí siempre que lo necesité. A mis amigas incondicionales que me animaron a seguir adelante, aún cuando las fuerzas flaqueaban, especialmente a Mónica Gazal, Ceci Sánchez y Mónica Villagrán. A todos los que alguna vez le dieron like a mis momentos de catarsis en las redes sociales.

En el ámbito académico, agradezco a quien me despertó la inspiración por la docencia, Mtro. Rafael Hernández García Cano, cuando me dio la primera oportunidad al ser su profesora adjunta en una materia, cuando yo ni siquiera había descubierto esta vocación en mí. A Ana Lidya Flores Marín quien, por circunstancias de la vida, me dejó a cargo por primera vez como profesora titular de un grupo de estudiantes con el que descubrí que este era mi camino. En la Maestría, agradezco a Nicéforo Rodríguez Gaytán, por ser un amigo y compañero académico en quien se puede confiar. También agradezco al Dr. Raymundo García García (QEPD), que fue quien sembró en mí la semilla del Doctorado el día en que me felicitó por obtener el grado de Maestría con las palabras: “Tienes que seguir al Doctorado”. Amigo, once años después te hice caso y lamento profundamente que no hayas podido verme. Misión cumplida.

En el aspecto profesional de mi desarrollo como docente, agradezco a todos los coordinadores académicos que han confiado en mí para estar al frente de grupo. A los diferentes

coordinadores de Comunicación en la Ibero, a Jorge Calles en la UDLAP, a Beatriz Ortiz de Montellano en la Universidad Anáhuac Puebla, quien me apoyó durante 8 años y con quien cultivé además una bonita amistad y a Lourdes García, que me abrió las puertas de la UMAD.

Gracias a tantos y tantos alumnos, que son quienes a diario me mantienen realizada profesionalmente y en mi vocación de vida. Ellos son, en realidad, los maestros que me han forjado como docente durante todos estos años.

En el desarrollo de los estudios doctorales, agradezco a mi director, Martín López Calva, por haberme traído con él para iniciar este viaje juntos a la UPAEP, creyendo siempre en mí y reconociendo el esfuerzo cotidiano. Sus directrices y visión dan hoy un rumbo exitoso a muchos de los posgrados con los que la universidad cuenta. Agradezco a la Dra. Judith Águila por su apoyo tanto como coordinadora académica del Doctorado, como a nivel personal. Gracias a mis maestros, en quienes encontré inspiración y aprendizaje, en especial a los Dres. Alfonso Álvarez Grayeb, Laura Bárcenas, Gabriela Croda, Judith Cavazos, Leticia Gaeta y Salvador Ceja. Excelentes docentes y mejores seres humanos.

En la elaboración de esta investigación doctoral, agradezco el apoyo invaluable y desde el primer momento a mi director, Dr. Martín López Calva, quien creyó en mi proyecto desde la primera letra y hasta el último punto. Siempre será un honor que continuemos trabajando juntos. Agradezco en el trabajo de campo al Mtro. Nicéforo Rodríguez Gaytán, que me abrió las puertas de la institución pública del estado, presentándose personalmente con todos los coordinadores y brindándome información valiosa. Gracias a los coordinadores académicos de las licenciaturas en ambas universidades, así como de los programas de tutorías, quienes amablemente me abrieron las puertas de sus oficinas para llevar a cabo las entrevistas. Gracias a todos los profesores que me apoyaron permitiendo la intrusión en sus aulas para el levantamiento de las encuestas, y finalmente gracias a los alumnos que amablemente colaboraron respondiendo los cuestionarios. Gracias en la etapa final, a los doctores Jorge Calles y Gabriela Croda por formar parte del sínodo.

Finalmente, dedico este trabajo y el esfuerzo de los últimos tres años a mis hijos, porque quiero que sea el mejor testimonio de lo que siempre les pido: sigan sus sueños.

Índice General

Resumen	10
Introducción	11
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.	
1.1 Descripción del problema	14
1.2 Estado de la cuestión	17
1.3 Pregunta de investigación	26
1.4 Objetivos	26
1.5 Justificación	26
1.6 Delimitación.....	27
Capítulo 2. Marco Teórico	
2.1 Definiciones y conceptos de orientación educativa	29
2.1.1 Desarrollo histórico de la orientación	29
2.1.2 Principios conceptuales de la orientación educativa	40
2.2 Tipos de orientación en educación superior	44
2.2.1 La mentoría	49
2.2.2 El coaching	51
2.2.3 Consulting y guidance	52
2.2.4 El counseling	53
2.2.5 La tutoría académica	56
2.3 Características y elementos de la tutoría académica como eje de la orientación.	58

2.3.1 Antecedente histórico	58
2.3.2 Conceptos y definiciones de la tutoría académica.....	60
2.3.3 Tipos de tutoría académica.....	64
2.3.4 Características de la tutoría académica.....	68
2.3.5 El perfil del tutor.....	72
2.3.6 El papel del tutor en la etapa terminal de licenciatura	77
2.3.7 El estudiante tutorado	80
2.3.8 Metodología para la tutoría académica.....	83
2.3.9 Limitaciones y retos de la tutoría académica.....	90
2.4 La comunicación en la tutoría académica	93
2.4.1 La comunicación educativa como relación intersubjetiva	94
2.4.2 La visión sistémica de la comunicación.....	98
2.4.3 Relaciones de comunicación	103
2.4.4 Competencia comunicativa	107
2.4.5 Empatía	109
2.4.6 Retroalimentación	111
2.4.7 El diálogo	113

Capítulo 3. Marco Contextual

3.1 Implementación de las tutorías en las instituciones de educación superior	120
3.1.1 Las tutorías en la institución pública del estudio	122
3.1.2 Las tutorías en la institución privada del estudio	129

3.2 Eficiencia terminal y rezago en la titulación en licenciatura	135
3.2.1 Nuevas formas de titulación	139
3.2.2 La titulación en la institución pública del estudio	141
3.2.3 La titulación en la institución privada del estudio	144
Capítulo 4. Metodología.	
4.1. Definición de las variables	148
4.2 Diseño metodológico	149
4.3 Fases de entrevista	151
4.4 Fase cuantitativa	153
4.4.1 Encuesta piloto	154
4.4.2 Muestreo y recolección de datos	156
Capítulo 5. Análisis de resultados.	
5.1 Las entrevistas: hacia las oportunidades y los retos	157
5.2 Las encuestas: la voz de los estudiantes	177
Discusión y conclusiones	194
Referencias	207
Anexos	
Anexo 1. Encuesta Piloto	220
Anexo 2. Encuesta	224

Índice de figuras, tablas, cuadros y gráficas

Tabla 1. Tipos de tutoría	66
Tabla 2. Tareas del tutor	75
Figura 3. Modelo de plan de acción tutorial	90
Figura 4. Pirámide poblacional	116
Figura 5. Distribución de la educación superior	117
Figura 6. Tipo de sostenimiento de la educación superior	118
Figura 7. Organigrama de tutorías	126
Tabla 8. Resumen comparativo de la tutoría	134
Figura 9. Trayectoria académica y eficiencia terminal en México	138
Cuadro 10. Resultados de porcentaje de eficiencia terminal	138
Tabla 11. Tronco terminal de licenciaturas en universidad pública	143
Tabla 12. Tronco terminal de licenciaturas en universidad privada	145
Tabla 13. Muestreo de entrevista	152
Tabla 14. Encuestas realizadas	157
Tabla 15. Aplicación de cuestionarios en universidad pública	157
Tabla 16. Aplicación de cuestionarios en universidad privada	158
Tabla 17. Identificación de la población en la universidad privada	160
Tabla 18. Identificación de la población en la universidad pública	160
Tabla 19. Análisis comparativo de la titulación	173
Gráfica 20. Proporción de los encuestados	177

Gráfica 21. Distribución por licenciaturas	178
Gráfica 22. Forma de titulación por la que optarán	179
Gráfica 23. Forma de titulación por la que optarán (comparativo).....	180
Gráfica 24. Razones para la selección de la opción de titulación	180
Gráfica 25. Razones para la selección de la opción de titulación (comparativo)	181
Gráfica 26. Nivel de conocimiento de las opciones de titulación	182
Gráfica 27. Costo de la titulación	182
Gráfica 28. Alumnos que cuentan con un tutor	183
Gráfica 29. Alumnos que cuentan con un tutor (comparativo).....	184
Gráfica 30. Conocen el nombre del tutor	184
Gráfica 31. Características de comunicación y acompañamiento	185
Gráfica 32. Información sobre la titulación	186
Gráfica 33. Resultados de la búsqueda de información	186
Gráfica 34. Medios de información sobre titulación	187
Gráfica 35. Medios de información sobre titulación	188
Gráfica 36. Cantidad de información sobre titulación	188
Gráfica 37. Evaluación de la información sobre titulación	189
Gráfica 38. Interés en estudiar un posgrado	190
Gráfica 39. Percepción del acompañamiento	190
Gráfica 40. Percepción del acompañamiento (comparativo).....	191

Resumen

La etapa final de la licenciatura es uno de los momentos universitarios que reviste una importancia fundamental en la formación profesional de los estudiantes y que al mismo tiempo presenta problemáticas de índole tanto personal, como institucional que han generado un bajo índice de eficiencia terminal a nivel país. La tutoría académica en esta etapa de la vida estudiantil resulta fundamental para orientar al alumno en la toma de decisiones y elaboración de trabajo terminal que exigen los planes de estudios para la obtención del título. Por lo tanto, lo que se pretende en este trabajo es identificar las características de la tutoría académica y del acompañamiento que se brindan al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en el área de Ciencias Sociales en dos universidades en Puebla. Con un enfoque mixto secuencial exploratorio, la metodología está conformada por dos fases de entrevista a coordinadores y una encuesta a estudiantes. Los resultados de las tres fases coinciden en señalar el carácter predominantemente remedial de la tutoría académica y la falta de acompañamiento a los estudiantes en la etapa terminal de su licenciatura.

Palabras clave: Tutoría académica, Titulación, Acompañamiento.

Introducción

La etapa final de la licenciatura es uno de los momentos universitarios que reviste una importancia fundamental en la formación profesional de los estudiantes. Representa la culminación de un proceso educativo que ha tenido como objetivo la obtención de un grado académico profesional. Aunada a esta importancia intrínseca, se encuentra la necesidad social de egresados titulados para incorporarse a la vida laboral y profesional del país.

Sin embargo, la etapa final de la licenciatura se ve caracterizada por varios aspectos que la problematizan, como los malos hábitos de estudio, el desorden y la falta de disciplina, la necesidad económica de incorporación al mundo laboral y la falta de acompañamiento universitario, así como situaciones personales y académicas que propician que los estudiantes demoren más de lo normal o finalmente no obtengan el título universitario, engrosando con esto las filas del rezago y deserción escolar en el nivel educativo superior.

Otro de los problemas importantes en la etapa terminal de la licenciatura, es la incertidumbre que se plantea el individuo en cualquier proceso de cierre y cambio de momento de vida. El estudiante se siente desorientado y angustiado ante la etapa de titulación, la modalidad por la que optará y la falta de habilidades de sistematización de los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios. La tutoría académica en esta etapa de la vida estudiantil resulta fundamental para orientar al estudiante en la toma de decisiones y elaboración de trabajo terminal que exigen los planes de estudios para la obtención del título. Se impone la necesidad de orientar al estudiante en toma de la mejor decisión para enfocar su trabajo terminal, en función de sus intereses vocacionales, profesionales y personales.

Ante este escenario, lo que pretendió en este trabajo es identificar las características de la tutoría académica y del acompañamiento que se brindan al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en el área de Ciencias Sociales en dos universidades en Puebla. Se analizó la tutoría académica y el acompañamiento de docentes, tutores y coordinadores, como factores que inciden en la percepción de acompañamiento personal del estudiante de último semestre. Asimismo, se analiza la influencia de la calidad de las relaciones interpersonales en el tipo de acompañamiento que percibe el estudiante en la etapa final de la licenciatura.

Con un enfoque mixto secuencial exploratorio, el trabajo se centra en las áreas de ciencias sociales en una universidad pública y una privada. La metodología está conformada por una fase de entrevistas y una de encuesta. En la primera fase inicialmente se entrevistó a los tres responsables de los programas de tutorías en ambas instituciones, con el objetivo de identificar las características de la tutoría académica plasmadas tanto en los documentos institucionales, como en las prácticas efectivas de la misma. Un segundo momento consistió en entrevistar a los 13 coordinadores académicos de las licenciaturas del área de ciencias sociales de ambas instituciones para conocer las características del proceso de titulación en cada licenciatura, así como su vinculación con las tutorías institucionales. La segunda fase, bajo un enfoque cuantitativo, consistió en encuestar a 174 estudiantes que se encontraban cursando el último semestre de la licenciatura en el periodo de otoño de 2014, con el fin de identificar sus percepciones en cuanto al acompañamiento y la tutoría académica que reciben en esta etapa y el nivel de información con el que cuentan respecto a la titulación.

Este trabajo consta de cinco apartados. En el primero se presenta la situación problemática que se aborda, se definen los objetivos, preguntas de investigación, justificación y estado de la cuestión para definir e identificar las categorías de estudio del trabajo.

El segundo apartado lo constituye el marco teórico, en el cual se revisan los principales conceptos de orientación educativa y se caracteriza el concepto de tutoría académica y sus especificidades como modalidad de orientación pedagógica. También se definen las características de la tutoría como proceso de comunicación y acompañamiento.

En el tercer apartado se presenta el marco contextual, en el que se revisa la situación actual de la titulación en México y la incorporación de las tutorías en las instituciones de educación superior del país. Asimismo, a partir de las entrevistas con los responsables de tutorías, se definen las características específicas tanto de las tutorías como de la titulación en las instituciones poblanas que constituyeron los casos de estudio.

El cuarto apartado establece el marco metodológico del estudio describiendo el procedimiento de acuerdo al diseño propuesto en la investigación. Se parte de entrevistas, que proporcionan sentido para entender las experiencias de los actores del proceso y contribuyen a configurar y situar la cuantificación posterior en un contexto social y cultural más amplio mediante un instrumento oportuno para la obtención de información.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de los resultados de la información obtenida en las entrevistas a partir de la codificación por temas, además de la interpretación de éstos a partir de las fases del proceso metodológico. Asimismo se presenta el análisis estadístico descriptivo de los resultados de las encuestas además de una interpretación de los mismos a la luz de los enfoques teóricos.

Sin pretensiones de generalización ni afirmaciones absolutas, se presenta una reflexión de las conclusiones obtenidas atendiendo al campo de la investigación educativa en materia de la orientación, la tutoría académica y la titulación con el fin de contribuir a mejorar la eficiencia, pero sobre todo a concientizar en torno a la humanización que se hace imprescindible en estos procesos.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

En este apartado se establece una descripción general del problema para ubicarlo en su contexto y realidad actual. Para tal fin, se presenta una revisión del estado de la cuestión que guardan los estudios precedentes y relacionados con el que aquí se presenta para posteriormente dar paso a la pregunta y los objetivos de la investigación. Finalmente, se enfatiza sobre la importancia del estudio mediante la justificación y se acota el problema señalando sus alcances y limitaciones.

1.1 Descripción del problema.

La universidad, por naturaleza, debe ser un espacio capaz de generar procesos tendientes a la mejora continua a través de la planeación, ejecución y evaluación de todos sus momentos sustentada en la investigación educativa. Uno de los aspectos que reviste importancia fundamental es la etapa final de la licenciatura, que tradicionalmente se veía protagonizada por el trabajo de titulación o elaboración de tesis. En este sentido, las universidades han ido gestando una serie de cambios dirigidos a responder a las necesidades expresadas por el sector productivo nacional. Una de estas necesidades clave es el incremento en la eficiencia terminal de los egresados de licenciatura, misma que ha presentado un considerable atraso en la educación superior, lo que a la vez ha redundado en una incorporación cada vez más tardía de estos egresados al ámbito laboral.

Según el documento *Mercado laboral de profesionistas en México*, elaborado por la ANUIES en 2013, mientras en instituciones particulares reconocidas se titula 66% de los alumnos que ingresaron a la universidad en el mismo periodo, en las públicas la cifra desciende a 52%, lo cual está vinculado a las alternativas de titulación que tienen las instituciones. Ante esas cifras, la SEP ha señalado que las universidades públicas tienen que mejorar los mecanismos de titulación, ya que mantener opciones rígidas sólo ocasiona que haya menos egresados con título. (Hernández, 2015).

Con el propósito de atender este rezago educativo en el nivel superior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó una serie de acuerdos de alcance tanto federal como en los diferentes estados, que ofrecieron diferentes opciones como alternativas a la elaboración de una

tesis, para la titulación de licenciatura, con la finalidad de acelerar este proceso. Producto de estas reflexiones y para dar respuesta a esta demanda, el sistema de educación superior en México replanteó gran parte de sus planes de estudios favoreciendo en los currículos las líneas profesionalizantes y prácticas de las licenciaturas hacia un esquema de mayor vinculación al ejercicio técnico y cualificado de la profesión. Una de las líneas que se replanteó de manera importante fue la terminal, en la que la tesis ya no es la única vía para obtener el título.

En el caso específico de Puebla, la SEP expidió el *Acuerdo que regula las opciones para la obtención del título profesional, del diploma de especialidad y de los grados académicos*, publicado en el Periódico Oficial del estado el día 4 de febrero de 2005. Su contenido generó inconformidad por parte de los directivos de algunas instituciones particulares de educación superior, por lo que se sometió a crítica y valoración, deviniendo en el *Acuerdo que modifica el diverso Acuerdo que regula las opciones para la obtención del título profesional, del diploma de especialidad y de los grados académicos*, publicado en el Periódico Oficial del Estado el día 13 de junio de 2005, firmado por el entonces titular de la SEP, Darío Carmona García. (Dirección General de Educación Superior, 2013)

Así, el esquema curricular de los estudios de licenciatura ha tendido a quedar estructurado en tres bloques principales: en primer lugar, la línea básica, que corresponde a los primeros semestres y en la que el estudiante cursa las materias de tronco común y conocimientos fundamentales del área del conocimiento de la que se trate. En segundo lugar está la línea profesional, que se ha extendido ocupando la mayor parte del currículo, en la que el estudiante recibe la formación profesionalizante y técnica propia de la disciplina de estudio. Finalmente se ubica la línea de integración, síntesis y evaluación del conocimiento, en la que el estudiante incorpora y sintetiza el conocimiento propio de su disciplina en proyectos específicos de aplicación e integración práctica de diferente naturaleza dependiendo de la institución de que se trate y que se evalúan en una a tres asignaturas que pueden ser subsecuentes o no, a lo largo de la trayectoria de los estudios. Esta última línea, versátil y flexible, sustituyó a la tradicional fase final de titulación cuyo objetivo era la elaboración de una tesis o trabajo de pregrado y resulta fundamental para que el estudiante logre integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional.

El proceso de elaboración de estos trabajos integradores de diferentes naturalezas, por lo general es acompañado por un profesor que tiene como función guiar al estudiante para llevarlo a término con el fin de acreditar una o más asignaturas de la línea terminal del currículo. Sin embargo, no siempre logra obtenerse el grado de autonomía que se busca al final de la etapa formativa: los malos hábitos de estudio, el desorden y la falta de disciplina, la incorporación al mundo laboral, así como situaciones personales y académicas propician que los trabajos sean de baja calidad y no se logre su objetivo integrador y como ya no son indispensables para obtener el título, culminan en esfuerzos fragmentados y carentes de orden y estructura.

En esta etapa de culminación de la licenciatura puede distinguirse la influencia de tres figuras académicas de las cuales habrá que distinguir sus funciones y especificidades. Por un lado está el profesor a cargo de las materias integradoras, a quien le corresponde ofrecer al estudiante toda la información posible en cuanto al proceso de titulación, así como impartir una clase estilo seminario en la que se brinda a los estudiantes los elementos metodológicos necesarios para la elaboración de un proyecto de investigación. Por otra parte, está el director de tesis, figura que está presente solamente para los estudiantes que optan por esta modalidad de titulación y que tiene como función acompañar y dirigir el proceso de investigación, por lo general de manera extracurricular posterior a la culminación de las materias terminales. La tercera figura de influencia y en la que se centra este trabajo, es la del tutor académico, quien se supone es el quien que acompaña al alumno desde el principio o en algún momento de la licenciatura, para orientar su proceso desde el punto de vista tanto académico como personal, tendiente a la formación integral que busca la etapa universitaria. Estas tres figuras, juegan papeles diferentes en esta etapa del estudiante, que puede redundar en su éxito terminal o puede incidir profundamente en su deserción, abandono en la etapa final, mediocridad en la calidad del trabajo y consecuente fracaso del objetivo de síntesis y evaluación.

Desde hace varias décadas, una amplia literatura respalda el hecho de que las relaciones entre padres e hijos, profesores y estudiantes tiene consecuencias facilitadoras o perjudiciales para el desarrollo de la persona (Repetto, 2002. p. 269). Con independencia de cualquier técnica o de la teoría en que se apoye la actuación del padre, del profesor o del asesor, la interacción humana establecida depende de las condiciones que aportan estas figuras de autoridad y de las dimensiones de los que reciben la ayuda, junto con el tipo de interacción surgida. Son estas

condiciones básicas del desarrollo humano las más importantes en toda relación de ayuda y que tienden a producir el cambio constructivo esperado en los estudiantes.

Ante este contexto, lo que pretende este trabajo es identificar las características de la tutoría académica y del acompañamiento que se brindan al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en el área de Ciencias Sociales en dos universidades en Puebla, así como analizar la práctica de tutoría tanto de los docentes como de los coordinadores además del entorno institucional como factor que incide en la percepción de acompañamiento personal del estudiante de último semestre.

1.2 Estado de la cuestión.

Por ser un tema novedoso y reciente, no se encontraron estudios que aborden las nuevas formas de titulación de licenciatura desde un punto de vista pedagógico. Sin embargo, pueden encontrarse varios estudios antecedentes que enmarcan algunos enfoques de los diferentes conceptos que se manejan en este trabajo.

En cuanto a la tutoría académica y la orientación universitaria como funciones fundamentales en la educación superior actual, se encontraron algunos referentes que resulta de primera importancia revisar. Aquí se presentan los principales trabajos encontrados, los más citados en los trabajos publicados en revistas arbitradas y bibliografía general revisada.

Se consultaron referencias tanto bibliográficas como de estudios empíricos publicados en revistas arbitradas, de las cuales resultaron pertinentes al tema y se registraron en una matriz bibliográfica un total de 96 fuentes. Se emprendió la revisión a partir del año 2000, aunque no se descartaron por su relevancia algunas fuentes sobre todo bibliográficas, de los años 80 y 90. Cabe destacar que los años más prolíficos en cuanto al tema de las tutorías y asesoría docente van de 2005 a la fecha.

Respecto a las temáticas abordadas, fueron variadas, destacando en número la tutoría, que resulta ser un tema bastante trabajado tanto desde las perspectivas de los estudiantes, los tutores, el proceso, así como un importante número de artículos y manuales que sistematizan programas institucionales de tutorías basados en experiencias universitarias concretas.

Otro tema recurrente es el que se centra en la figura, perfil, roles y funciones del tutor-asesor y docente. También se aborda en varios trabajos empíricos la temática, naturaleza y problemática de la tesis, el trabajo de grado, la acreditación y evaluación como procesos

terminales de la licenciatura. En cuanto al acompañamiento cabe destacar las referencias centradas en los procesos de enseñanza aprendizaje basados en perspectivas pedagógicas centradas en el estudiante, como la educación en valores, educación personalizante y modelos dialógicos y de comunicación aplicados a la enseñanza.

Con referencia al tipo de fuentes consultadas, la gran mayoría consistieron en artículos publicados en revistas arbitradas producto de estudios empíricos en ámbitos universitarios concretos en torno a las temáticas referidas. También se incluyeron páginas web de universidades e instituciones educativas, libros, ponencias, manuales, programas institucionales de tutorías y tesis. En una primera fase, la búsqueda se centró en experiencias empíricas que dieran luz en torno al tipo de trabajos que se están realizando en el campo, así como hallazgos importantes en torno al tema de estudio.

Se encontró variedad de enfoques metodológicos en los trabajos empíricos revisados, destacando en número los cualitativos sobre los cuantitativos. En gran medida los estudios de caso y las entrevistas a profundidad son los instrumentos que más predominan en las fuentes consultadas. Siguiendo en tendencia, se encontraron varios ensayos basados en técnicas documentales y reflexiones en torno a los conceptos. Finalmente quedaron por debajo en número los estudios cuantitativos basados en encuestas levantadas en muestras o poblaciones muy específicas a los casos abordados.

Por obvias razones, la mayor parte de las referencias consultadas provienen de México, debido a que la búsqueda se enfocó en los antecedentes existentes en este país. Sin embargo, destaca que gran parte del desarrollo de los temas que aquí ocupan se ha dado en España, sobre todo cuando se habla del tema de la tutoría. En América Latina destacan los enfoques cualitativos humanistas, críticos y centrados en el sujeto, cuya procedencia destaca en primer lugar de Venezuela, Colombia y Brasil con algunos trabajos de Canadá, Perú, Estados Unidos, Chile y Costa Rica.

Los antecedentes teóricos más inmediatos en cuanto a la orientación educativa y tutoría en el nivel educativo superior, pueden encontrarse en los desarrollos que ha llevado a cabo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir de 1996, cuando incluyó en sus reflexiones a la orientación como un indicador importante de calidad educativa. De ahí parte la Unión Europea con diversos pronunciamientos que se han llevado a cabo por parte de los ministros de educación de los países que la integran, como el

Proyecto Tuning, la Declaración de la Sorbona, el Espacio Europeo de Educación Superior y otros documentos que relatan la minuta de reuniones y acuerdos varios entre los ministros en materia de orientación educativa. En este sentido será de importancia fundamental revisar el planteamiento de la UNESCO (1996) en *La educación encierra un tesoro* y la *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*, publicada en 1998.

En un excelente trabajo acerca de los factores que determinan la posibilidad de obtención del grado, Valarino y colaboradores (1996) referidos por Fresán (2002) en una muestra de más de 400 estudiantes encontraron como resultado el consenso sobre la necesidad de la existencia de un interés real del tutor por el proyecto del estudiante, el conocimiento y comprensión de la importancia y responsabilidad que implica el proceso tutorial, el cumplimiento de las sesiones de asesoría, la experiencia del tutor en investigación y su nivel de habilitación. Fresán (2002) destaca “la necesidad de que las instituciones intenten una definición de la función tutorial y de hacer que ésta sea reconocida como una actividad relevante de los investigadores, sujeta a evaluación e incluso a programas de capacitación para propiciar una mayor eficacia en la conclusión de los trabajos de tesis”.

Otro referente que no puede dejar de revisarse, es el de la Dra. Paula Carlino, quien ha desarrollado múltiples y fructíferos trabajos en torno al trabajo de grado, desde su fase de concepción, escritura, asesoría y conclusión. Su trabajo se centra en la importancia de la supervisión de un director de tesis que aconseja y guía al doctorando sobre los pasos a seguir, las decisiones a tomar y los tiempos en los que debe hacerlo. Sin embargo, no son pocos los autores que consideran estos encuentros como insuficientes, como también los que comparan las diferencias en el desarrollo de estos procesos didácticos en Hispanoamérica con lo que ocurre en el mundo anglosajón, concluyendo que este esfuerzo resulta insuficiente en comparación a los resultados obtenidos por los estudiantes de doctorado con la tesis en los países de habla inglesa. Indica que la dirección de tesis es una actividad a la que se brinda poca atención y poco apoyo institucional en el mundo hispanohablante.

En *Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación – acción en talleres de tesis de posgrado*”, Carlino (2004) sistematiza su labor docente bajo el paradigma de investigación-acción para analizar cómo ayudar a los maestrandos mediante los talleres de reflexión y seminarios de tesis, a encarar su tesis de manera exitosa. Asimismo, otro de sus

estudios que reviste especial importancia porque la pregunta de investigación va en un sentido muy aproximado a la que aquí se presenta, es el de la misma autora (2005) que plantea *¿Porqué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos*, en el que pretende dar respuesta a las interrogantes ¿qué ocurre con la mayoría de estudiantes de postgrado que terminan los seminarios pero postergan a veces indefinidamente la elaboración de las tesis? ¿Qué obstáculos visualizan quienes están en la situación de hacer una tesis de maestría o lo han hecho? Como parte de sus resultados, la autora concluye que tanto la institución como el director serían responsables de señalar el camino, aunque reconoce que los directores tampoco cuentan con las instituciones para, a su vez, poder brindar lo que necesitan los tesistas. Entonces, finalmente señala que el problema recae en las instituciones, que suelen ofrecer en los posgrados una serie de seminarios pero en escasa medida se comprometen a guiar el camino hacia la cultura de la investigación.

Otro antecedente relacionado con los conceptos que aquí ocupan, es la ponencia que presenta en el Encuentro Nacional de Tutoría, Díaz (2010) titulado *La Comunicación Asertiva como Estrategia al rescate del Humanismo en la Tutoría Académica*, en la que hace una exposición sobre los elementos que se deben considerar para mejorar la comunicación entre los miembros que comparten la tutoría académica.

Amador (2003) presenta un trabajo empírico en el que lleva a cabo un análisis de las condiciones de la institución del asesor y el asesorado en el proceso de titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria plan '85 aplicado al caso de la unidad UPN 305 Coatzacoalcos. En el estudio explora los factores que han intervenido de manera conjunta para provocar bajos índices de titulación y describe que las condiciones institucionales, socioeconómicas, laborales y académicas son desfavorables para el proceso de titulación de esas licenciaturas.

En *La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente*, Fresán, M. (2002) analiza un modelo que permite valorar el efecto de la asesoría en el logro de la escisión del graduado de programas de doctorado en las áreas de Ciencias Naturales y Exactas de la influencia de su asesor de tesis y el inicio de su producción en una línea propia. Sus resultados sugieren que el proceso de transformación al nivel individual tiene que ver, en gran medida con la calidad de la asesoría que recibe el graduado por parte de su director de tesis y con el clima prevaleciente en la institución donde cursó sus estudios y por otro,

que la celeridad con que el graduado se independiza de su asesor y acumula una proporción importante de productos académicos propios.

En *Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. Investigación y Postgrado*, Rosas y Flores (2006) presentan los resultados de una investigación de campo descriptiva y transversal realizada con estudiantes que elaboraban sus trabajos de tesis en cinco posgrados de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Desde la perspectiva de los estudiantes, el estudio permitió diseñar, implementar y evaluar programas de asesoría y supervisión de investigaciones para incrementar el rendimiento en las tesis y el mejoramiento de la tutoría. En cuanto a los resultados más destacables cabe señalar que las diez características más importantes del rol del tutor, en opinión de los estudiantes, fueron: experiencia investigativa, seguridad en sus habilidades, responsabilidad, apertura al abordaje de puntos sometidos a discusión, experiencia para supervisar investigaciones, estabilidad emocional, aporte de ideas y sugerencias constructivas, información actualizada, destrezas en el manejo de información e información sobre líneas de investigación factibles.

De manera muy cercana al planteamiento que aquí se propone, Lárez (2008) en *El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado*, propone algunos lineamientos operacionales dirigidos a tutores para la utilización del Coaching Educativo como estrategia en la potenciación del éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado de maestría, aunque más centrado en los mecanismos para potenciar la competencia investigativa en los maestrantes. Su trabajo resalta que la responsabilidad del trabajo de grado es del estudiante, quien a través de su acción proactiva deberá concebir, ejecutar y evaluar un conjunto de acciones que le permitan de manera autónoma y responsable alcanzar sus metas.

Di Fabio (2011) en *Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación*, analiza los roles generales y específicos del tutor de tesis doctorales; explica sus tareas y las aborda en correspondencia con el proceso conceptual y lingüístico de producción de la tesis: proyecto, escrito final y defensa, además de profundizar en la investigación de la tutoría en pos de su mejora: las concepciones de investigación (tanto de los estudiantes como de sus supervisores) y la formación del tutor. Destaca como tareas del tutor de tesis doctoral: evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico, clarificación de expectativas y límites, desafío académico y valoración, gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión

del trabajo escrito, *feedback* inmediato y constructivo, advertencia de las señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de la investigación y aculturación en una comunidad de práctica.

Morillo (2009) en *Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos*, difunde información a partir de las experiencias de tutoría, además de elaborar una revisión documental, con el objeto de estructurar teórica y metodológicamente la importancia del desarrollo de los trabajos de grado, las responsabilidades de los participantes, y describe el proceso de tutoría.

Ruiz, C. (2005) en *Enfoque Estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el posgrado*, analiza el problema de la limitada competencia investigativa que adquieren los egresados de los programas de Posgrado en Educación de diferentes universidades venezolanas asociado al modelo tradicional de tutoría utilizado. Presenta el modelo SMT (Sistema de Mediación Tutorial) como la aplicación del enfoque estratégico en la instrucción del aprendizaje de la investigación en la universidad, en el contexto de la elaboración de tesis de grado y a la vez constituye una propuesta para la tutoría exitosa del trabajo o tesis de grado.

Con el propósito de analizar los procesos de conocimiento y de transformación que se generan durante la elaboración de la tesis, Calvo (2009) publica *La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento*, en el que presenta un análisis cualitativo de casos con la herramienta del entrecruce de las trayectorias biográfica, institucional y de producción de conocimientos. La autora encuentra que las regulaciones excesivas del asesor sobre el uso de conceptos y la falta de tiempo dedicado al desarrollo de las formas académicas para la escritura –sin un trabajo de los estudiantes de selección, de reflexividad sobre problemas y autores para ser incluidos como argumentos de la tesis– suelen obturar la escritura de la tesis.

Ruiz (2005) analiza otras variables que también influyen en la relación que aquí se pretende establecer, la *Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis*, donde brinda información acerca de la problemática de la realización de tesis para obtener la licenciatura relacionando tres variables: la motivación de logro académico, la autoeficacia para la realización de una tesis y la disposición para la realización de una tesis, tomando una muestra de estudiantes de ambos sexos pertenecientes a tres

universidades privadas de Lima, Perú. El autor encuentra en los resultados que no existe una relación significativa entre las variables del estudio.

En cuanto a la descripción de otras variables en el fracaso en la titulación, Escalante (2010) publica *Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría*, en el que se presentan los resultados descriptivos de una investigación cualitativo-fenomenológica en la que se exploran algunas de las experiencias y problemas que enfrentan los estudiantes de maestría para escribir sus tesis. A través de entrevistas, explora la experiencia vivida por los estudiantes de posgrado en el desarrollo de su tesis. Se concluye que para conseguir los logros académicos derivados de una maestría es necesario desarrollar una tesis o una investigación. Por ende, es fundamental considerar el entorno de aprendizaje, las modalidades de integración y la dinámica interactiva de los procesos que relacionan al alumno con su supervisor o director de tesis.

De la Cruz, García y Abreu (2006) desarrollan un *Modelo Integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento*, en el que se utilizó el análisis funcional de tareas partiendo de una revisión sistemática de la bibliografía y del consenso de expertos para identificar las funciones de la tutoría en la educación superior. El modelo identifica ocho funciones: formación de investigadores y profesional, docencia, entrenamiento, consejería académica, socialización, patrocinio y apoyo psicosocial. Promueve prácticas tutoriales más conscientes y reflexivas, favorece la formación de tutores y la evaluación de su calidad.

En *Consideraciones en torno a las actitudes de los tutorados y su relación con la acción tutorial*, López (2005) describe el proceso cognitivo de las actitudes, definición, características, estructura y dinámica de las tutorías, enfocados hacia el estudiante y vinculado con el trabajo que se realiza dentro del Programa Institucional de Tutorías en la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás. Los resultados los divide en dos aspectos, las actitudes a fomentar y las actitudes a erradicar. Entre las primeras se encuentran la aceptación al cambio, atención, compromiso, confianza, cooperatividad, entre otras; mientras que en las actitudes negativas resaltan la baja autoestima, conveniencia y ventaja, desatención, egoísmo, expectativas de fraude y/o corrupción, frustración, incertidumbre, sentimientos de incompetencia, entre otras.

Asimismo, son diversos los estudios que han relacionado a la tutoría y la eficiencia terminal, sin embargo han sido aplicados a contextos de educación media y media superior, tal como se ve en la ponencia de Vega (2010), *La Tutoría; Estrategia Para Incrementar la Eficiencia Terminal en la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q.* en la que mediante un estudio cuantitativo plantea una estrategia que incremente la eficiencia terminal de un 54.09% a un 70%, y así un mayor número de estudiantes de la Escuela de bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, culmine su nivel medio superior. Señala que el Programa Institucional de Tutorías, sería útil para disminuir la reprobación y la deserción, e incrementar el apoyo al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo que sea apropiada a las experiencias del primer semestre de su bachillerato.

En general, en cuanto al tema de tutoría, las referencias a otros estudios, artículos e investigaciones son vastas. En el libro *Planes de acción tutorial en la universidad*, Pantoja y Campoy (2009) establecen los fundamentos teóricos de la orientación y la tutoría, el tutor universitario, roles y funciones y tipos de tutoría. Asimismo proponen un modelo de tutoría universitaria y la acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, en relación a la parte legislativa y cuestiones metodológicas y organizativas. Además, recogen diversos planes de acción tutorial que han sido elaborados por el profesorado que imparte docencia en diversas titulaciones de la Universidad de Jaén, como consecuencia de la detección de necesidades que el mismo ha llevado a cabo.

Sobrado (2008) en *Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios*, plantea los desafíos que conlleva la integración de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior, en los que un adecuado enfoque debe repercutir en la necesaria mejora de la calidad de la docencia, la investigación y la gestión universitaria. En esta nueva perspectiva establece que la función tutorial debe ocupar un puesto preeminente para poder profundizar adecuadamente en la transmisión y creación de los saberes como eje de la actividad docente en el desarrollo personal de los estudiantes y también para posibilitar en éstos los procesos de transición académica y profesional. Con este fin, propone el Plan de Acción Tutorial en los centros docentes universitarios como un recurso de gran significado y valor.

Por su parte, Arbizu, Lobato y Castillo (2005) en el artículo *Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria*, exponen las posibilidades de contribución a la formación universitaria de la acción tutorial como mecanismo de transformación de la docencia mediante un análisis de

las posibilidades del desarrollo de una acción tutorial que permita acercar el sistema docente español al contexto europeo.

Es importante tomar en cuenta el análisis de Maceira en *Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis*, en el que cuestiona las tutorías a partir de algunas reflexiones y de datos empíricos del contexto mexicano, evidenciando algunos límites, dificultades y riesgos graves en el desarrollo de estos medios formativos en la educación superior, a la vez que plantea algunas de sus ventajas y posibilidades.

Al revisar la literatura sobre el tema, se encontró que los desarrollos teóricos más importantes, así como buena cantidad de estudios empíricos de avanzada se encuentran en fuentes provenientes de España, siendo tres los autores clave citados por la mayoría de documentos consultados: Ángel Lázaro, sobre todo en la obra que coordina con Álvarez *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Rafael Bisquerra (2002) en *La práctica de la orientación y la tutoría* y Francisco Michavilla en *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. El primero, más orientado a los estudios empíricos y mediciones de las tutorías y los dos segundos en la recopilación de la historia, teoría de la tutoría y la orientación educativa.

En México puede ubicarse a la ANUIES como una de las instituciones que tiene más depurado el tema de las tutorías, tanto en la teoría como en la medición del fenómeno concreto en las instituciones de educación superior del país. También resultan de importancia las ponencias y conferencias presentadas en los Encuentros Nacionales de Tutorías que se han llevado a cabo en 2003, 2008 y 2012, en los que se presentan los más recientes avances en el tema. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública editó un texto sobre las tutorías académicas que contiene orientaciones para todos los niveles educativos (Sistema Nacional de Tutorías, SINATA).

Es importante también conocer la metodología de universidades que ya están trabajando experiencias más consolidadas en sus modelos de tutoría y que incluso cuentan con microsítios con un importante desarrollo en sus páginas web, entre las cuales cabe destacar el de la UNAM, el Instituto Tecnológico de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Universidad Anáhuac México Norte, por mencionar algunas.

Como conclusión, puede decirse que el tema de tutorías ha estado trabajándose recurrentemente de manera más intensa desde la década de los 90 respondiendo a las directrices

internacionales en materia de orientación educativa a nivel superior. Son ya muchas las experiencias que se han dedicado a estudiar y sistematizar el fenómeno, sin embargo se encuentra un nicho importante de trabajo en el nivel de licenciatura, donde la tutoría académica se ha centrado en su función de acompañamiento y guía al estudiante a lo largo de su camino por la universidad, sobre todo en sus etapas iniciales, aunque no se ha enfatizado en relacionarla con la eficiencia en las actividades de síntesis y evaluación al cierre de este nivel educativo. Se considera muy importante abrir esta línea de trabajo centrada en el acompañamiento como elemento central en la tutoría académica con miras a darle un verdadero significado y eficacia a los procesos de titulación de licenciatura.

1.2 Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las características de la tutoría académica -en cuanto a información y acompañamiento-, que se brindan al estudiante en la etapa de titulación de licenciatura con el fin de que éste concluya satisfactoriamente su proceso escolar?

1.4 Objetivos

Objetivo General

Identificar las características de la tutoría académica que se brinda al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en el área de Ciencias Sociales en dos universidades de Puebla.

Objetivos Particulares

Analizar la tutoría tanto de los docentes, como de los coordinadores y el mismo entorno institucional como factor que incide en la percepción de acompañamiento personal del estudiante de último semestre.

Evaluar la influencia de la calidad de las relaciones personales en el tipo de acompañamiento que percibe el estudiante en la etapa final de la licenciatura.

1.5 Justificación

La investigación educativa en torno a la tutoría está cobrando cada vez mayor relevancia en el nivel superior. Esto obedece a las claras ventajas de la incorporación de la tutoría académica al proceso educativo como mecanismo que coadyuva a elevar la calidad del mismo, a través de la

atención personalizada y acompañamiento a las condiciones tanto personales como académicas del estudiante para mejorar la formación integral durante su proceso de educación superior.

En este sentido se enfatiza la importancia de la tutoría académica como acompañamiento personalizado al estudiante en vías de elaboración de su trabajo de integración final de licenciatura como un factor fundamental para disminuir los índices de deserción y fracaso en la titulación de los estudios superiores.

Desde el punto de vista de los tutores, este trabajo contribuirá a mejorar la calidad de la asesoría de tesis basada en los procesos de acompañamiento. Pretende brindar al tutor herramientas comunicacionales aplicadas en las prácticas efectivas de tutoría, como la empatía, la conexión y la retroalimentación, que indudablemente posibilitan un acompañamiento más horizontal y constructivo en el sentido de generar relaciones más igualitarias y confiables, lo que sin duda redundará en la eficacia y eficiencia en la conclusión del trabajo de titulación.

Como parte de este planteamiento, resulta fundamental considerar la retroalimentación y evaluación del proceso de tutoría por ambas partes. El estudiante deberá valorar el impacto de la tutoría académica en su proceso de titulación a niveles tanto personal como académico, así como el tutor reflexionará en torno a su propio proceso de acompañamiento con el fin de evitar una relación paternalista que lleve a una dependencia por parte del estudiante hacia él, además de que su retiro no se traduzca en abandono hacia el estudiante con miras a la conclusión y síntesis de su licenciatura.

El aporte de este trabajo al campo de la pedagogía es muy importante, ya que en la revisión de los antecedentes del tema se encuentra gran cantidad de estudios empíricos y teóricos que refieren la tutoría académica como proceso orientador general y la asesoría de tesis desde el punto de vista de la escritura, las metodologías, así como algunos otros en torno a la relación entre director/asesor/tutor y el estudiante. Sin embargo, se vislumbra un nicho importante de conocimiento en el que se puede explorar la relación interdisciplinar entre la comunicación y la pedagogía, sobre todo abonando al eje de la educación personalizante en un proceso tan importante hoy en día como la tutoría académica y la orientación educativa.

1.6 Delimitación.

La investigación se llevó a cabo durante el desarrollo de los estudios doctorales en pedagogía, de 2012 a 2015. El alcance de este trabajo llega hasta donde aportaron las encuestas

levantadas entre los estudiantes de último semestre de licenciatura y las entrevistas a los coordinadores académicos. Es obvio que estos sujetos se desenvuelven en contextos universitarios y sociales muy específicos de acuerdo a la institución que enmarca su acción, sin embargo aquí se descartan los aspectos institucionales, oficiales y directivos del asunto tomándose solamente como marcos contextuales en la problemática abordada.

Medir actitudes y opiniones, ya sea mediante un instrumento cuantitativo como la encuesta, o mediante las entrevistas, ya de por sí reviste un componente subjetivo que no debe dejarse de lado. Habrá que considerar que se clasifican en el terreno de lo que los actores “dicen” sin considerar las acciones efectivamente “realizadas”, ya que no se propone ninguna estrategia de observación o evaluación externa a la expresada por estudiantes y docentes.

Son muchas las funciones docentes y tutoriales, sin embargo en este trabajo se considera únicamente la función tutorial tanto en profesores de tiempo parcial como en profesores de tiempo completo, pero que sean específicamente ubicados como tutores dentro del programa institucional de tutorías. No se aborda la función del director de tesis ni de alguna otra figura de asesoría. Asimismo, el trabajo se centra en la tutoría académica, entendida como el proceso de ayuda académica y personal para la toma de decisiones y desarrollo integral del estudiante de licenciatura, enfatizando en la etapa final de su formación escolar.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se pueden destacar las propias de las instituciones educativas de las que se trata: desde el acceso al campo, hasta la posibilidad de levantamiento de los instrumentos en los actores involucrados.

Capítulo 2

Marco Teórico.

En este apartado se presentan las definiciones y conceptos de orientación educativa, así como la revisión histórica de su origen y sus principios conceptuales rectores. Además, se describen los tipos de orientación en educación superior para centrarse en definir las características y elementos de la tutoría académica, desde su origen histórico hasta su metodología de acción. Asimismo se enmarca la relación de comunicación y acompañamiento desde la teoría social analizando los elementos de la comunicación desde la perspectiva de Niklas Luhmann que se ven implicados en la tutoría académica.

2.1 Definiciones y conceptos de orientación educativa.

Se parte de hacer un recorrido histórico por el desarrollo de la orientación hasta llegar a la revisión de las tendencias actuales de la misma, para después revisar los principios conceptuales que explican esta importante actividad educativa.

2.1.1 Desarrollo histórico de la orientación.

En la antigüedad clásica, la persona era considerada como tal en función de la clase social a la cual pertenecía por nacimiento. Todos los grandes filósofos hacen referencia a aspectos relacionados con la educación en alguna de sus obras, tal como lo hacen Platón, Séneca y Santo Tomás de Aquino. Aunque la noción de orientación como tal surge en el siglo XX, sus antecedentes se remontan a los orígenes de las civilizaciones más antiguas.

La clase dirigente se planteaba la educación de sus hijos como una transmisión del saber para poder mantener el estatus. Esta clase necesitaba personas educadas y formadas para poder continuar disfrutando de su situación privilegiada. Para ello era necesario que las nuevas generaciones adquirieran los conocimientos necesarios. Las familias acostumbraban delegar en una persona de formación y de su confianza la vigilancia del desarrollo intelectual y personal de sus hijos: el tutor. Este vigilaba el desarrollo personal e intelectual de su pupilo. Durante la Edad Media la clase dirigente mantuvo el mismo papel, pero con la aparición de la clase burguesa, que a imitación de la clase superior también intentó educar a sus hijos (Gallego, S., en Gallego y Riart, 2010, p. 11).

Pese a lo antiguo de la actividad orientadora como tal, las primeras aportaciones documentales se encuentran en el pensamiento filosófico de los griegos. Bisquerra (1996) establece que los orígenes de la psicopedagogía, pueden hallarse en los ideales de la cultura griega reunidos bajo el concepto de *paidea*. Sócrates plantea por primera vez el principio “Conócete a ti mismo”, muy relacionado con la actividad docente y orientadora. En la Academia de Platón pueden rastrearse los orígenes de la escuela como institución. Aristóteles desarrolla los principios de la naturaleza racional del hombre, Santo Tomás de Aquino introduce la orientación intelectualista que caracteriza a la pedagogía tradicional y Montaigne aporta su inquietud por conocer las predisposiciones naturales de los niños (Bisquerra, 1996).

El origen de la universidad como institución educativa formal, se ubica en la sociedad medieval en torno a importantes ciudades europeas como Bolonia y París. Inicialmente como transmisora y fuente de resguardo del conocimiento de la época y posteriormente vinculada a las necesidades profesionales de la sociedad, ha tenido como misión impartir enseñanza de grado superior a una población selecta (Gallego en Gallego y Riart, 2010, p.185).

Después de la Edad Media, durante el Renacimiento, la persona se consideró el centro del universo. Hacia los siglos XVII y XVIII se produce la preocupación por hacer extensiva la educación al mayor número de población posible, al tiempo de empezar a considerar al estudiante como eje central del proceso enseñanza aprendizaje. En sus orígenes, la universidad medieval buscaba la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. En este esquema, el papel del profesor era guiar, orientar, tutorar la conducta moral, social e intelectual de sus estudiantes, en la búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha (Rodríguez, 2008).

Sin perder el valor de la búsqueda de la verdad científica, la universidad renacentista introduce la enseñanza e investigación entre sus fines. Durante esta etapa se consolidan diferentes arquetipos de universidad, que extenderán su influencia hacia las universidades americanas y europeas (Rodríguez, S. 2008).

En cuanto a estos modelos, el humboldtiano (Alemania) representa el arquetipo de universidad científico-educativa. Este modelo sitúa como valores fundamentales la autonomía de las instituciones y la libertad del profesorado y el estudiante como elemento fundamental para que la persona desarrolle sus capacidades. La función tutorial del profesor consiste en facilitar un ambiente universitario que propicie la creación de ciencia, para lo cual el modelo didáctico de

seminario será un elemento imprescindible. En el contexto de tutoría de grupo pequeño, se profundiza en las materias, se discute el proceso académico y se contribuye a desarrollar en el estudiante un método para el desarrollo del conocimiento.

La tradición inglesa representa el modelo de arquetipo educativo desarrollado fundamentalmente en los centros educativos de Oxford y Cambridge. Este modelo desarrolla un sistema tutorial diferenciado en el que el profesor era el responsable de velar por la formación moral y científica de un reducido número de estudiantes. Este arquetipo influirá en la tradición de importantes centros norteamericanos, mientras que el modelo profesional francés introducirá una universidad marcada por las necesidades de profesionalización al servicio de los estados nacientes.

Durante la Revolución Francesa, la persona fue considerada como sujeto de derecho. Los adultos ya debían atender a nuevas demandas de los puestos de trabajo, por lo que la educación se planteó más como una respuesta a la necesidad de la industria, que como un derecho de la persona.

El desarrollo de la era industrial impondría nuevas necesidades de formación que atenuaban los rasgos distintivos de los diversos modelos de universidad y la fusión de características en algunos de ellos. La institución universitaria, ligada a la creación y transmisión de la ciencia, incorpora a los centros de formación de técnicos y profesionales como uno de sus fines fundamentales. Con ello, la profesionalización e inserción de sus egresados pasará a ser función de una institución marcada por el carácter elitista que le acompañó durante décadas (Rodríguez, 2008).

En el marco de los procesos formativos propios del espacio universitario, se ubica a la orientación como un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema de educación superior. Resultan de importancia fundamental para el desarrollo de la orientación educativa los avances en la psicología experimental llevados a cabo a finales del siglo XIX bajo el eje de la corriente de la salud mental, cuyo instrumental teórico metodológico se transfirió a las disciplinas educativas, impactando directamente en ramas como la orientación (Repetto, 2002).

Para Bisquerra (1996) la orientación profesional parece haber empezado en 1895 con George Merrill, que realizó el primer intento sistemático de establecer servicios de orientación para los estudiantes.

A principios del siglo XX, Beers en 1908 con la obra *The Mind that found itself* (La mente que se encontró a sí misma) fue el iniciador del enfoque del *counseling* dentro del movimiento de la salud mental, al poner de manifiesto las relaciones entre las experiencias individuales y sociales de los hombres y sus problemas emocionales, así como la enfermedad mental (Repetto, 2002, p.255).

Brewer (1942) identifica cuatro condiciones que influyen en la emergencia de la orientación en el siglo XX: la diversificación del trabajo, el desarrollo de la tecnología industrial, el impacto de los principios democráticos sobre las escuelas y la expansión de los programas de educación profesional (Repetto, 2002, p. 42).

Sin embargo, varios autores coinciden en señalar que la orientación surgió en Estados Unidos con Parsons, Davis y Kelly. Convienen en fijar el nacimiento de la orientación en 1908 con la fundación en Boston del ‘Vocational Bureau’ con la publicación de la obra póstuma, *Choosing a Vocation*, de Frank Parsons (1909), donde aparece por primera vez el término ‘Vocational Guide’. Con la muerte de Parsons en 1908, Meyer Bloomfield asume la dirección del ‘Vocational Bureau’ que fue integrado a la Universidad de Harvard. Así, para 1910 se celebraba ya en Boston el Primer Congreso de Orientación (Bisquerra, 1996, p. 24).

Otro de los autores señalados es Jesse B. Davis como el pionero de la orientación educativa, así como Parsons lo fue de la orientación vocacional. Davis fue el primero que estimuló la orientación desde dentro de la escuela integrada en el curriculum escolar. En 1913 con motivo de la III Conferencia sobre Orientación Vocacional se crea la National Vocational Guidance Association (NVGA), primera asociación de profesionales de la orientación. En su concepción, la orientación vocacional debe estar conectada al proceso de educación, y en concreto, debe integrarse en el curriculum escolar. Su enfoque refleja la necesaria implicación del profesor en la orientación. (Bisquerra, 1996).

Truman L. Kelly es el autor que utilizó por primera vez el término *Educational Guidance* (orientación educativa), en 1914, al titular así su tesis doctoral y utilizar así este término en su defensa en el Teacher College de la Universidad de Columbia. “En su concepción, la orientación educativa consiste en una actividad educativa de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al estudiante, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. La orientación educativa debe integrarse en el curriculum académico (Bisquerra, 1996, p. 26).

Es así que a partir de las aportaciones de los norteamericanos Parsons, Davis y Kelly se empieza a considerar a la orientación como un proceso de ayuda. Desde sus primeras sistematizaciones a finales del siglo XIX hasta las primeras tres décadas del siglo XX, la orientación vocacional ponía el énfasis en el estudio de las profesiones bajo el enfoque de orientación vocacional. A partir de los años treinta irá poniendo el énfasis en el individuo.

Posteriormente, hacia los años cincuenta cambia el enfoque de la orientación con los aportes de Carl Rogers en su obra *Client-centered Therapy* (1951) y posteriormente a este modelo terapéutico, se cambió la perspectiva a enfocarse en la persona (García Hoz, 1994, p. 17).

En cuanto al desarrollo de la orientación en Europa, puede decirse que surge al mismo tiempo que en los Estados Unidos. Christiaens, funda en 1912 en Bruselas lo que se considera el primer servicio de Orientación Profesional de Europa. Aquí en general está más ligada a las instancias públicas que en Estados Unidos, donde es la iniciativa privada la que va a tener un mayor relieve (Bisquerra, 1996, p. 27).

El año 1920 suele tomarse como punto de partida en el desarrollo de la orientación en las escuelas hasta alcanzar su estatus actual, como campo profesional y con diversos programas para los estudiantes. De este modo, aparece en primer lugar la figura del profesor que dedica ciertas horas al día o a la semana a la función orientadora, sustituido más adelante por un orientador con dedicación a tiempo completo; esta última situación se generalizó hacia 1940. Las actividades de los orientadores escolares durante los años treinta y la Segunda Guerra Mundial se centran sobre todo en la orientación escolar y profesional, haciendo hincapié en las técnicas exploratorias y el diagnóstico, y en menor grado en ayudar a los estudiantes con problemas y necesidades especiales (Repetto, 2002, p.p. 44-45).

Aunque cronológicamente se desarrolla a la par tanto en Europa como en Estados Unidos, hay algunas diferencias que las identifican. En sus orígenes, la orientación fue vocacional en Estados Unidos (vocational guidance) y profesional en los países europeos de lenguas románicas (principalmente Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España). A partir de los años veinte en Estados Unidos empieza a generalizarse el uso de los términos *educational guidance* (orientación educativa) y *vocational guidance* (orientación vocacional), mientras que en Europa se difunde el término *orientación profesional*.

Durante la década de los treinta a la par de los movimientos de orientación, se inicia el movimiento de los servicios personales al estudiante (pupil personnel services) con Williamson y

Darley, en su obra *Student Personnel Work* (1937), cuyo enfoque centrado en la persona del estudiante, se vuelve dominante a partir de los años cincuenta y sesenta.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se realizan las grandes declaraciones de Derechos Humanos, donde la educación es considerada como un derecho de todas las personas. Siguiendo a Bisquerra (1996), una de las características de los años cincuenta es la creación de varios organismos y asociaciones de orientación. En 1951 se crea lo que hoy se conoce como la AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle) con división al español como Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional, con la colaboración de la UNESCO. El sitio puede encontrarse en la red como:

<http://www.iaevg.org/iaevg/index.cfm?lang=4>

En julio de 1952 se funda la APGA (American Personnel and Guidance Association), misma que en junio de 1983 cambia a American Association for Counseling and Development. Para 1992, la AACD pasa a denominarse ACA (American Counseling Association), cuyo sitio puede encontrarse en: <http://www.counseling.org/>

Asimismo, durante los años cincuenta se publican varios trabajos que van a suponer el paso a una nueva etapa llamada la revolución de la carrera, cuyo principal representante es Donald E. Super (1910-1994), quien mezcla la dimensión personal y vocacional de la orientación para poner énfasis en el autoconcepto. Entre las implicaciones para la práctica que se derivan de este nuevo enfoque y que se irán desarrollando en los años siguientes están:

- 1) La orientación es un proceso continuo.
- 2) La orientación es un proceso educativo.
- 3) La orientación se ocupa de la globalidad de la persona y se enfoca de cara a un proyecto personal de vida.
- 4) El individuo debe tomar conciencia de su responsabilidad de cara al desarrollo de la carrera a lo largo de toda su vida (Bisquerra, 1996, p. 41).

Durante este periodo, cabe resaltar como un acontecimiento importante el hecho de que la APA (American Psychological Association) establece la División 17 de 'Orientación y Asesoramiento', con el fin de extender los métodos y técnicas de la psicología a las actividades de orientación y asesoramiento vocacionales, personales y de ajuste de los grupos, incluidos los problemas conductuales y disciplinarios hallados en las instituciones educativas. En 1954 se publica por primera vez el *Journal of Counseling Psychology* y en 1955, la División 17 de la APA

cambia la denominación de ‘orientación y consejo’ por ‘asesoramiento psicológico’ (Repetto, 2002, p.65).

Hacia la década de los sesenta, la orientación adopta al enfoque conocido como del ciclo vital, en el que se la concibe como un proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos. En este sentido, el informe Wrenn (1962), *The Counselor in a changing world* tuvo gran influencia. En él se concibe al orientador como un agente de cambio. Subraya que la orientación debe ser *preventiva*, atender al *desarrollo personal* y ha de dirigirse a todos los sujetos. Robert H. Mathewson (1962) defiende que el proceso de la orientación debe extenderse hasta la madurez del individuo, ayudándole a la comprensión de sí mismo y de las perspectivas de futuro. (Bisquerra, 1996, p. 44).

Otro enfoque importante en la orientación es el centrado en el desarrollo, que también se inicia en esta década. Durante esta época se va produciendo un cambio en la orientación desde los aspectos vocacionales a servicios personales al estudiante. A finales de los años sesenta empieza a darse un cambio hacia la atención a los grupos (Bisquerra, 1996, p. 46).

El artículo de Morril, Oeting y Hurst (1974) sobre el análisis de las funciones de la orientación abre nuevas perspectivas al considerar tres dimensiones: la correctiva, la de prevención y la del desarrollo. La primera era preponderante desde los años treinta. A partir de los setenta se potenciará la prevención y el desarrollo. Los métodos de intervención no se limitan al *counseling* individualizado, sino que se propone el modelo de consulta y formación, así como la orientación por medios tecnológicos como estrategias con futuro. Por otra parte, la atención individualizada es solo una posibilidad entre otras de carácter grupal y comunitario (Bisquerra, 1996, p. 49).

Durante la década de los setenta van proliferando movimientos de renovación en orientación (como por ejemplo, la educación para la carrera, educación psicológica, orientación para la prevención y desarrollo) que coexisten con otros enfoques más tradicionales. Todo ello da lugar a unas prácticas de orientación muy diversas (Bisquerra, 1996, p. 51).

En 1988 se consolida el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como la máxima instancia rectora en materia educativa en Europa. Sus esfuerzos se han concentrado en diversas reuniones entre los ministros de educación superior de la región, mismas que han redundado en las declaraciones que dictan los parámetros educativos europeos. Destaca en el ámbito de la orientación el Forum Europeen de l’Orientation Academique, en el que se establecen las bases de la tutoría como orientación universitaria. (Valdivia, 1998).

La década de los noventa se caracteriza por la integración de todos los desarrollos y aportaciones anteriores. Los programas comprensivos se proponen potenciar el auto-desarrollo a lo largo de toda la vida incluyendo aspectos como el auto-conocimiento, habilidades interpersonales, planificación de carrera vital, toma de decisiones, etc. (Bisquerra, 1996, p. 55).

De crucial importancia en esta etapa resultó el Informe Delors (1996), que constituye el pronunciamiento oficial de la UNESCO en torno a la educación, en el que se plantean las bases de los nuevos enfoques pedagógicos hacia el siglo XXI. En cuanto a la orientación, cabe destacar la perspectiva de la educación permanente, que responde al reto de afrontar el cambiante mundo de finales del siglo XX desarrollando la capacidad de aprender a aprender.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996, p.p. 95-96).

Otro de los más influyentes acontecimientos fue la Declaración de La Sorbona en 1998, en la que se sientan las bases de del sistema de educación europeo con finalidades económicas y se establece el Programa Erasmus, que establece criterios de homologación para los sistemas de créditos y equivalencias entre los diferentes grados de estudios de la región. En la Declaración de Bolonia, en 1999, se elabora la “Carta Magna de las Universidades Europeas”, que consolida el EEES dictando las bases para la movilidad estudiantil, las titulaciones comunes y el aseguramiento de la calidad educativa. En Praga 2001, se da seguimiento a los objetivos planteados en Bolonia y se reconoce al estudiante como actor activo del EEES.

En 2003 se dicta el Comunicado de Berlín, pero quizá la acción más importante es la Declaración de Graz (EEUU), en la que se reconoce el conocimiento vinculado a la investigación y se proponen vías flexibles e individualizadas para los estudiantes, que es donde aparece con fuerza la importancia de la tutoría. Destaca también el Proyecto Tuning en el que se plantea la evaluación por competencias.

En la Reunión de Bergen, en 2005 se da seguimiento a los planteamientos de Bolonia, al tiempo que se promueve la investigación doctoral y se favorece la movilidad estudiantil y apertura al mundo. En Londres 2007 se promulga un comunicado de calidad en el que se enfatizan las cualificaciones nacionales, los títulos conjuntos y la flexibilidad del aprendizaje. En Benelux 2009 se hace una evaluación de las acciones anteriormente realizadas y se enfatiza sobre la integración de los titulados al mercado laboral.

Cabe establecer algunas diferencias actuales entre los enfoques orientadores en Europa y Estados Unidos. En los países de la Comunidad Europea existe una experiencia consolidada y un interés creciente por la creación y potenciación de Servicios de Orientación en el nivel universitario. Cabe mencionar al Reino Unido, con una arraigada tradición en el sistema tutorial, preferentemente en los Colleges, en donde se cuida la orientación personal, educativa y vocacional del estudiante. Alemania dispone de un servicio de orientación centralizado, cuya función se dirige fundamentalmente a la información sobre estudios, al conocimiento del estudiante, a la superación de las dificultades de aprendizaje y atención a los problemas personales. En Francia, a raíz de la revolución de 1968, se produce una verdadera expansión de los servicios de orientación en la Universidad, como respuesta a las reivindicaciones de los estudiantes. También en otros países de la Comunidad Europea se da esta modalidad de servicios con una implicación directa del profesorado de los departamentos universitarios en acciones de orientación (Salmerón en Álvarez y Lázaro, 2002, p. 433).

Por su parte, Estados Unidos cuenta con una larga tradición en el campo de la puesta en práctica de los servicios de orientación universitaria, con el antecedente de ser en la Universidad de Harvard donde se dio el primer curso de orientación en el año 1911. En las universidades de EEUU, de amplia tradición en orientación, en el año 1932 se implanta en la Universidad de Minnessota un servicio de orientación educativa y profesional, en 1954 con la APA (Asociación Americana de Psicología) se adopta un código ético para el desarrollo profesional del orientador y en la década de los setenta aparecen los movimientos de educación para la carrera, el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (Salmerón en Álvarez y Lázaro, 2002, p. 446).

En cuanto al contexto en América Latina, puede decirse que la orientación en general inicia sus desarrollos hacia los años sesenta, pero proveniente de los principales polos europeos y norteamericanos. En 1924 el ingeniero suizo R.Menge creó en Sao Paulo el primer servicio de

selección y orientación profesional para estudiantes del curso de Mecánica. En 1931 y en la misma ciudad, Lourenco Filho oficializó el Servicio de Orientación Educacional y Profesional.

En 1947, también en Brasil, E.Mira y López, emigrado de España, fundó el Instituto de Selecao e Orientacao Profissional. En 1955 se celebra el I Seminario Latinoamericano de Psicotécnica en Río de Janeiro. En los años cincuenta se organizan servicios de orientación en Argentina, Costa Rica, Guatemala, México y Nicaragua. En la mayoría de países latinoamericanos se concibe la orientación como un proceso de ayuda en la elección profesional. En algunos países se adoptan términos como ‘Laboratorios Psicopedagógicos’ (Bisquerra, 1996, p. 55).

De acuerdo con Aceves y Simental (2013), en México la orientación educativa tuvo sus orígenes después de la Revolución Mexicana, cuando en 1912 se realizó una encuesta educativa por el Ing. Alberto J. Pani, en la que se utilizaron conceptos propios de la labor del orientador. Hacia 1923 se funda el Instituto Nacional de Pedagogía que contó ya con el servicio de orientación profesional, lo que dio pie para que en 1933, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se interesara por la orientación profesional y organizara un primer ciclo de conferencias informativas. Sin embargo, no fue hasta 1944 cuando se estableció la Escuela Normal de Especialización, y en la UNAM se funda el Instituto de Orientación Profesional.

En 1952 la orientación se practicó en las escuelas secundarias oficiales con la creación de una oficina de Orientación Vocacional, en una fase de experimentación, atendiendo cuatro funciones: información vocacional, exámenes psicotécnicos, entrevistas y asesoramiento. Para 1954 se propone la fundación de un Centro de Orientación en la Universidad Iberoamericana. (Blog “La orientación educativa”. 12 de noviembre de 2012).

Gracias a estos antecedentes, en gran medida las bases que fundamentan la orientación en la educación superior pueden encontrarse en los planteamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el documento “La educación superior en el siglo XXI”, en el que establece que la visión del sistema de educación superior al año 2020 centra su atención en la formación de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES), para lo cual cuentan con programas integrales que se ocupan del estudiante desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscan asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno.

Asimismo señala que dentro de esta visión se encuentran los programas efectivos de orientación educativa que conjuntamente con los de información permiten a los aspirantes a cursar estudios superiores tomar decisiones informadas al respecto, relacionando sus propias características e interés con las necesidades sociales, las perspectivas de empleo y las exigencias de cada carrera. Indica que en todas las IES existirán sistemas de tutoría que ofrezcan apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación y son pieza clave de los esfuerzos institucionales por mantener elevados los índices de permanencia y desempeño.

La ANUIES también señala que:

Los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, así como los programas de tutorías y otros mecanismos de apoyo de las IES, logran que una proporción elevada de los estudiantes de nuevo ingreso tengan buenos niveles de desempeño y culminen satisfactoriamente sus estudios en los plazos previstos. El índice promedio de titulación a nivel nacional es del 75% (ANUIES, 2000).

Una perspectiva que establece una relación de integración entre el currículo, la orientación tradicional y la orientación psicopedagógica, confirma cinco grandes perspectivas teóricas en el campo de la orientación:

1. Psicométrica, la cual se basa en el diagnóstico y atención de tipo remedial e individual, apoyada en la aplicación y evaluación de tests psicométricos.
2. Clínico- médica, en la cual el diagnóstico se establece como crucial en el tratamiento e intervención individual y externa de dificultades académicas y personales del alumnado.
3. Humanista, enfocada en el desarrollo personal, los valores e intereses del alumnado, considera la orientación como un proceso de ayuda para que el estudiante clarifique su dirección a través del autoconocimiento.
4. Sociológica, concibe la orientación como iniciadora del cambio social y cultural, contempla como objetivos la mejora de la capacidad del alumnado para ser socialmente asertivo, busca favorecer el clima social y la adaptación del estudiante al contexto escolar.
5. Psicopedagógica, conocida también como constructivista, considera que el estudiante no es el único agente educativo en el que tienen que efectuarse todas las intervenciones educativas, sino que reflexiona también sobre la influencia que la institución y el contexto cercano tienen en su aprendizaje y desarrollo académico, personal y social (Romo, 2010, p.57).

Actualmente, la universidad constituye un espacio formativo muy importante para el funcionamiento de las sociedades y la orientación constituye una característica por demás relevante ante las nuevas formas de aprendizaje, en las que se privilegia al estudiante como el actor central del proceso educativo acompañado por el docente como guía en la construcción del conocimiento.

2.1.2 Principios conceptuales de orientación educativa.

A lo largo del desarrollo histórico del concepto de orientación educativa, se han presentado diversas definiciones del mismo. De manera muy general para García Hoz (1994, p.22) “El concepto de orientación, sin adjetivo ninguno, se entiende como ayuda a un sujeto para que sea capaz de resolver cualquier problema que la vida le plantee.” Complementando más y de una manera formal, establece que la orientación es el “Proceso de ayuda a una persona con el fin de que llegue a ser capaz de conocerse a sí misma y al mundo que le rodea, de suerte que pueda descubrir el sentido de su vida y decidir en la solución de los problemas que la misma vida le plantea” (García Hoz, 1994, p. 23).

Repetto (2002, p.150) define la orientación educativa como el,

Conjunto de conocimientos, teorías y principios de los procesos psicopedagógicos que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones psicopedagógicas, dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente/s a lo largo de su vida en los ámbitos cognitivos, profesionales, emocionales, sociales y morales, así como la potenciación de sus contextos educativos, comunitarios y organizacionales.

Valdivia (1998) define que la orientación educativa propiamente dicha, desde su perspectiva más general, podría entenderse como un proceso de ayuda a la persona, en este caso al estudiante, en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que lo rodea para que vaya siendo capaz de ir ordenando su mundo interior de valores, que le permitan una relación consciente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio. Esta definición se centra más en la orientación como educación para la vida, de modo que los aprendizajes se conecten con el entorno social de cara al futuro. “Por tanto, una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad en la que cada uno vive y para la

adaptación a los cambios que se suceden de manera vertiginosa en el conjunto de la sociedad” (p.65).

Miller (1971) en Valdivia (1998 p.16) establece que la orientación es el proceso por el que se ayuda a los individuos (en este caso a los estudiantes) a lograr una autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad. Precisa como principios propios de la orientación educativa su carácter inclusivo dirigido a todos los estudiantes, de todas las edades, para todos los aspectos de su desarrollo tendiente a alentar su autodescubrimiento como una tarea cooperativa en la que se comprometen al estudiante, los padres, los profesores, el director y el orientador.

En estos principios de Miller, cobra especial relevancia el contexto actual frente al que habría que considerar la relación personal, que debe ocupar un lugar preferente apoyada por los actuales medios técnicos al alcance. Además, la orientación debe interesarse por la educación integral del estudiante individual y socialmente considerado, por este motivo debe estar perfectamente integrada en el currículo escolar con un carácter predominantemente preventivo. Resulta esencial respetar al máximo la autonomía de la persona y ser respetuosos con la singularidad de cada estudiante. “La orientación es, en definitiva, un derecho del estudiante y una responsabilidad de las instituciones educativas” (Valdivia, 1998 p.16).

Coincidiendo con estas condiciones, Repetto (2002, p.87) establece que los cuatro principios que definen la orientación son:

1. Continuidad en el acuerdo tradicional de que la orientación educativa ha de basarse en el diagnóstico y la valoración del sujeto/s y de sus contextos.
2. Reconocimiento unánime del principio de prevención, a ser posible primaria, más la secundaria.
3. Perspectiva del cliente en su desarrollo a lo largo de la vida como opuesta a una orientación limitada solo a los momentos puntuales de crisis del sujeto.
4. Emergencia del proceso de potenciación o fortalecimiento personal (empowerment) a través de la promoción de la persona y de los roles que están valorados socialmente en su ambiente cultural.

Alonso (2006, p.76) define la orientación como:

La disciplina que estudia y promueve a lo largo de la vida todas las capacidades de la persona, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo individual con su desarrollo social. Ésta implica una serie de características estructurales que requieren ser explicadas a fin de propiciar su justa comprensión por parte de la comunidad educativa y de los educadores, en particular los tutores, en cuanto su labor orientadora.

Aunados a la definición, señala como principios básicos de la orientación el ser un proceso individual con carácter tanto personal como grupal, continuo, progresivo y prolongado en la vida del estudiante, que constituye una función y una responsabilidad de los padres de familia, de la sociedad y de los planteles educativos como un proceso flexible con enfoque científico y humanista (Alonso, 2006).

Así, pueden identificarse las funciones principales de la orientación:

- Asesoramiento: entendido como proceso de ayuda a personas, grupos o instituciones. En el ámbito universitario, ese asesoramiento ha de facilitar a los estudiantes recursos imprescindibles para la toma de decisiones académicas, profesionales e incluso personales.
- Coordinación: La tarea de la orientación habrá de concebirse, no desde un planteamiento jerárquico con funciones absolutamente separadas y delimitadas. Más bien ha de implicar a las personas involucradas en ella en un trabajo colaborativo y participativo en el que cada uno, como especialista en un determinado ámbito, deberá enriquecer con sus aportaciones, la planificación y ejecución del programa. En consecuencia, si la función del orientador resulta en todo momento delicada, de manera especial se habrá de cuidar cuando se trata de potenciar la participación de diferentes estamentos (profesores, áreas, departamentos) en tareas de orientación; máxime cuando, como en el caso de la universidad, no vienen avaladas por una tradición ya existente.
- Mediación: la función de mediación supone una actividad dirigida a contribuir a una enriquecedora interacción entre personas pertenecientes a colectivos diferentes dentro de la institución. A menudo los intereses, o al menos las percepciones que en la universidad los profesores tienen, no coinciden con las de los estudiantes. El orientador ha de compartir con todas las personas involucradas en la institución universitaria la responsabilidad de generar un ambiente de aprendizaje óptimo dirigido

a establecer las condiciones para aumentar la motivación y la implicación de los estudiantes. (Rodríguez, A. en Álvarez y Lázaro, 2002, p.p. 183-184).

En cuanto a su aspecto operacional, García Hoz (1994, p.37) establece que las tres etapas de un proceso de orientación son: la etapa de iniciación, la etapa de continuidad y la etapa final. Al respecto, el autor cita a Howe (1993) que dice que cuantos aspiran a ser orientados llevan dentro de sí tres peticiones para el orientador: “acéptame, compréndeme, habla conmigo” (1994, p.38). La aceptación, sin duda ninguna, se sitúa en la etapa inicial, mientras la comprensión y la comunicación entran claramente en la fase de desarrollo y terminan también con la fase final.

Indica que la etapa inicial tiene como fin llegar a un previo conocimiento del orientando, es decir, a un diagnóstico inicial. En esta fase, el orientador ha de intentar poner a prueba toda su capacidad de conocimiento de las personas, estimular al orientado para que se exprese y para ser capaz de interpretar lo que dice y lo que no dice.

La etapa de continuidad es el periodo más largo, normalmente, del proceso orientador y en él tiene primordial importancia lo que el orientando va haciendo, con la finalidad específica de conocer sus deficiencias y posibilidades. Este proceso se lleva a cabo con entrevistas sucesivas, en las cuales se valoran los logros que poco a poco se van alcanzando, para reforzarlos y las deficiencias que aún se deben subsanar.

La etapa final constituye una síntesis de lo que se ha hecho para llegar a formular un juicio valorativo, no solamente por parte del orientador, sino lo más importante, por parte del propio sujeto orientado: saber hasta dónde ha llegado y estar consciente de los aspectos que habrá que reforzar. El sujeto debe salir con un proyecto de actividad fundamentado en el proceso de orientación que acaba de terminar y que por ello mismo, le abra la puerta a otra etapa de la vida del sujeto (García Hoz, 1994).

De los planteamientos antes expuestos, puede establecerse que la orientación hoy ha de entenderse como:

- Acción coordinada con las intervenciones orientadoras anteriores, a fin de que la universidad no suponga una ruptura con el proceso educativo y vital anterior.
- Atención integral al estudiante en todas las dimensiones de su personalidad y a lo largo de sus diferentes estadios evolutivos y de desarrollo.
- Proceso integrado en el conjunto de actuaciones llevadas a cabo en la institución, de modo que implique a los estudiantes adquiriendo un real protagonismo, a los

profesores y a los diferentes miembros de la comunidad universitaria (Rodríguez en Álvarez y Lázaro, 2002, p. 174).

En resumen, puede decirse que desde su origen las definiciones, conceptos y enfoques de la orientación destacan la importancia de la personalización del sujeto orientado que va implícita en el proceso educativo. Así la orientación en general consiste en un proceso de ayuda y guía al estudiante para que pueda ir profundizando sobre sí mismo, decidiendo sus proyectos y planificando tanto la faceta profesional como la profesional de su propia vida. La orientación debe tener como función favorecer las condiciones para mejorar el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes. Para resultar eficiente, todo el personal de las instituciones educativas con enfoque orientador debe reunir esfuerzos para potenciar ambientes de aprendizaje idóneos y eficientes en la formación de sus estudiantes. La mejora de la productividad de los estudiantes finalmente redundará en la mejora de la efectividad de la institución. En las instituciones donde ya se encuentra más consolidada la orientación, el reto consiste en hacer una revisión y evaluación profunda de sus procesos y su efectivo funcionamiento para asumir los cambios en programas y servicios que la lleven a consolidar esta importante función educativa.

2.2 Tipos de orientación en educación superior.

Hablar de orientación en general implica una gama muy distinta de actividades y modalidades de acuerdo al nivel en el que se presenta y los objetivos a los que está dirigida. En este apartado se especifican y diferencian algunas de las principales actividades orientadoras que han sido aplicadas en educación superior, con el fin de distinguirlas de la tutoría, que es la noción clave en este trabajo.

Para distinguir los tipos y especificidades de la orientación a los diferentes niveles que se presenta, es necesario remitirse a la tesis doctoral de Kelly presentada en 1914 en el *Columbia University Teacher College* bajo el título *Educational Guidance*, para encontrar por primera vez el calificativo de ‘educativo’ referido a la orientación.

En esta tesis, Kelly se refiere a la orientación educativa como una actividad de carácter procesual cuya función es prestar la ayuda necesaria al estudiante para que éste efectúe las elecciones adecuadas sobre las alternativas del estudio así como para que solucione sus problemas de adaptación a la escuela (Repetto, 2002, p. 69).

El modelo de intervención, que asigna al orientador un papel directivo y terapéutico será rebatido en los años 40 desde una perspectiva también clínica, pero de enfoque humanista, el modelo de consejo. Para Monereo, este modelo sienta sus bases en la teoría de la orientación no directiva formulada por Rogers (1942), que significó una nueva manera de entender la orientación educativa, en la que la orientación se considera un proceso para ayudar al sujeto a tomar conciencia de sí mismo a través del diálogo terapéutico libre y abierto con el orientador.

Bajo esta generalidad, surgen las primeras aplicaciones al ámbito educativo en forma de asesoramiento o consejo psicopedagógico como la “práctica del asesoramiento directo a un sujeto, a un grupo de sujetos primario o asociativo, a una organización o a una comunidad” (Repetto, 2002, p. 254). Esto derivó en los setenta a la noción de “developmental counseling”, que concibe la orientación como una ayuda al desarrollo integral de la persona.

Hacia los setenta surge el “primary preventive counseling” como consecuencia del acceso y consumo de drogas por parte de los jóvenes, por lo que se enfatiza sobre la prevención como la mejor forma de abordar este problema. (Bisquerra, 2011).

Por esta misma década, nace una asociación que resulta de gran importancia para sistematizar los esfuerzos europeos en materia de orientación: el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA), fundado en 1988 como respuesta a varias tendencias en los entornos académicos y de empleo de Europa. Ante creciente número de estudiantes foráneos en los diferentes países de Europa, así como los que desean ampliar su conocimiento y experiencia viviendo y trabajando en un país diferente, los orientadores europeos se vieron en la necesidad de desarrollar su habilidad para apoyar, guiar e informar a los estudiantes sobre estudios y trabajos en Europa. (Metcalf, s/f).

En el mundo anglosajón han tomado particular relieve y consistencia los términos ‘guidance’, ‘counseling’ y ‘psychotherapy’ como parte de la actividad orientadora (García Hoz, 1994, p. 19). Al respecto, Salmerón (2002) presenta los enfoques que han desarrollado los servicios de orientación en las universidades norteamericanas:

- Placement Center, que son oficinas de colocación, encargadas de llevar a cabo aquellas actividades encaminadas a la búsqueda de trabajo.
- Academic Advising Center: en la que los profesores ayudan a los estudiantes a seleccionar sus cursos.

- Counseling center: centros en los que predomina la relación sistemática entre el orientador y el cliente atendiendo problemas personales de forma individual con un enfoque clínico del proceso.
- Career planing center: centro responsable de las actividades necesarias para llevar a cabo una adecuada planificación de la carrera.
- Career planing and placement center: modelo organizativo que integra la planificación de la carrera y los recursos para el empleo.
- Career planing, placement and counseling center: como centros que pretenden desarrollar un modelo organizativo que integre la planificación de la carrera, los recursos para el empleo y la problemática personal del individuo.

Respecto a los tipos de orientación, específicamente en el ámbito educativo, se han encontrado diversas clasificaciones atendiendo tanto a los modelos teóricos, como a las funciones y a los contextos de actuación. Bisquerra (2011) distingue tres modelos básicos de intervención orientadora:

- a) El modelo clínico (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica;
- b) El modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona;
- c) El modelo de consulta (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación.

Esta clasificación está más centrada en el objetivo de la intervención, así como a la misma metodología de orientación. En cuanto a las áreas de intervención y formación de la orientación psicopedagógica, el mismo Bisquerra (2011) distingue entre:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Clasificación que atendería más a los usuarios y medios de la orientación.

Otra propuesta es la que presenta Sabate (2010), quien establece una estructura triádica para el sistema de orientación basada en los ejes de acción tutorial, departamentos de orientación y equipos de apoyo externo. A su vez, clasifica los enfoques de orientación según sus roles y funciones en:

- Enfoque educativo: en el que se fusionan las funciones instructivas del profesor con las propias de la orientación. Se trata del modelo de acción tutorial actual en el que el profesorado es el máximo protagonista de la orientación y que ha servido para democratizar sus objetivos. No obstante, se trata de un modelo orientador de bajo coste que no siempre contempla la necesidad de especialistas.
- Enfoque vocacional: dirigido básicamente a guiar el desarrollo vocacional del joven y su proceso de inserción laboral y toma de decisiones. Para ello existe un cuerpo teórico muy importante de modelos que abogan por múltiples formas de intervención. Sin embargo, en muchos centros su aplicación se limita a valoraciones psicométricas muy alejadas del carácter procesual deseable.
- Enfoque del asesoramiento: en el que prevalece el carácter psicológico y terapéutico del orientador. Su trabajo se encuentra claramente diferenciado de la tarea docente. Así pues, el orientador es un psicoterapeuta que, bajo demanda del profesorado, ofrece ayuda psicológica al estudiante.
- Enfoque de servicios: en el que la intervención la realizan equipos de apoyo externo. Intervienen sobre un grupo reducido de sujetos que presentan alguna demanda específica, actuando sobre el problema más que sobre el contexto.
- Enfoque de desarrollo. Se basa en los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Su intervención está contextualizada en la institución y en el proceso educativo donde se produce, a la vez que estimula, la participación y la colaboración de profesores y padres. Su finalidad es conseguir las máximas cotas de desarrollo personal, social y académico a través de programas educativos de carácter comprensivo. Supone una verdadera democratización de la orientación que ofrece más oportunidades al alumnado sin restringir sus actuaciones en unos pocos casos de difícil resolución. (Sabate en Gallego y Riart, 2010, p. 20).

Repetto (2002) reconoce los siguientes modelos teóricos de orientación:

- el asistencial o remedial, de enfoque clínico
- el de consejo, de enfoque humanista
- el consultivo o prescriptivo, de enfoque conductista
- el enfoque sistémico de la intervención constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, pueden definirse los modelos que aquí se han presentado en tres grandes grupos:

- La orientación profesional se define como el proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado (García Hoz, 1994, p. 20). Asimismo, estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje vocacional y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, incrementan los procesos de autoconocimiento y de toma de decisiones, así como las habilidades de exploración, planificación, búsqueda de empleo y el uso de internet y contribuyen a su éxito profesional, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general (Repetto, 2002, p. 156).
- La orientación escolar o para el desarrollo académico es el proceso de ayuda a un estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que su vida académica le plantea, especialmente al elegir los contenidos y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades. Se ha generalizado el uso de la expresión ‘orientación educativa’ para referirse a la orientación escolar (García Hoz, 1994, p. 20). Asimismo, estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, incrementan en los estudiantes sus procesos cognitivos y meta-cognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes, y contribuyen así a su éxito académico a lo largo de la vida, así como al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general. (Repetto, 2002, p. 15).

- La orientación personal o para el desarrollo personal, apunta hacia la vida interior del hombre, sin perder las perspectivas de su entorno. La orientación personal se definió como ‘el proceso de ayuda’ a un sujeto para que halle el suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo entorno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida (García Hoz, 1994, p. 20). Estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, modifican en los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales y contribuyen a su desarrollo personal, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general (Repetto, 2002, p. 156).

Este estudio se ubica bajo el concepto de orientación académica. Como se ha visto, los diferentes términos que forman parte de la actividad orientadora, no son solamente cuestión de traducción idiomática, sino que presentan sensibles diferencias tanto en su enfoque, modelo teórico, funciones y objetivos. Por tanto, en este apartado se presenta una somera descripción de los principales conceptos asociados a la actividad orientadora con el fin de distinguirlos y caracterizarlos de manera más precisa a fin de identificar a la tutoría de otros procesos de orientación.

2.2.1 La mentoría

Uno de los primeros enfoques en la orientación fue la relación de mentoría, que ha sido tradicionalmente considerada como una relación orientadora entre una persona mayor, con más experiencia y una más joven de menor experiencia.

Las raíces de la mentoría se remontan a más de 5,000 años en África, donde se proporcionaban guías para mostrar a la juventud ‘el camino’. Un milenio más tarde, Homero narró la historia de Ulises, Rey de Itaca, quien se dirigió a su leal amigo Mentor (disfrazado de la diosa Atena) para pedirle que velara por su hijo mientras él iba a luchar en la Guerra de Troya. Para los griegos, un mentor era considerado un padre adoptivo, una persona responsable del desarrollo físico, social, intelectual y espiritual de los jóvenes. (Carr, 1999)

Algunas de las primeras universidades europeas adoptaron la mentoría como un componente educativo esencial, como la Universidad de Oxford. En el siglo XVI, durante el surgimiento de agrupaciones comerciales, artesanos y profesiones surgió la necesidad de contar

con trabajadores calificados dentro de la revolución industrial, donde un mentor era más bien identificado como el maestro en una relación profesor/aprendiz. En Norteamérica, el término mentor casi siempre era utilizado con relación a una situación de aprendizaje de un oficio, en el que un aprendiz se unía a alguien con más experiencia para desempeñar un trabajo o profesión y después a su vez se convertía en mentor de nuevos aprendices. En Europa y América del Norte se volvieron muy populares las escuelas basadas en el aprendizaje transmitido a través de mentores (Carr, 1999).

Al principio, el uso de mentores para escolares se limitaba a la identificación de estudiantes con talento a quienes posteriormente se les brindaba la oportunidad de trabajar durante un tiempo con expertos en diversos campos. Los mentores asociados con el sistema educativo frecuentemente eran considerados por su capacidad para asesorar a estudiantes en materias específicas o en proyectos especiales (Carr, 1999).

Hacia la década de 1960, la mentoría empezó a ser promovida como una ventaja en el ámbito empresarial. Estudios empíricos afirmaban que los ejecutivos que habían recibido la ayuda de un mentor, por lo general ascendían más rápidamente en el escalafón de sus compañías y alcanzaban niveles de sueldo más altos que aquellos que no habían participado en mentorías, por lo que su uso se volvió muy difundido (Carr, 1999).

Las empresas canadienses están considerando cada vez más el uso de mentores como una solución estratégica para aumentar la capacidad de sus empleados, impulsar su avance profesional, evitar la fuga de recursos humanos, desarrollar el carácter, mejorar la productividad y contribuir a la comunidad. También han identificado las necesidades para expandir esta área y trabajar con jóvenes de la comunidad (Carr, 1999).

El Council of Graduate Schools of Michigan University (1999) define la mentoría como “una relación formal e intencionada entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o un ámbito determinado y una persona novata en dicha área o ámbito, a través de la cual se desarrollan procesos de orientación y guía” (Valverde y Ruiz de Miguel, 2004). Este enfoque implica la relación de ayuda entre pares: estudiantes de último semestre a estudiantes de nuevo ingreso, profesores experimentados a profesores noveles, etc.

También ha clasificado la mentoría en informal y formal. La mentoría informal, sería aquella en la que se recurre a una persona de mayor edad o experiencia generalmente para

cuestiones de tipo personal. Por su parte, la mentoría formal o también llamada intencionada o planificada, es un modelo en el que los objetivos están definidos y donde hay control y seguimiento de las acciones. La mentoría se lleva a cabo prácticamente en todos los países, sin embargo se ha consolidado principalmente en el contexto de habla anglosajona (Valverde y Ruiz de Miguel, 2004).

2.2.2 El coaching

Se encontraron pocas referencias del término coaching aplicado a procesos de orientación educativa. Sin embargo, Lárez (2008) lo utiliza en un artículo dirigido a proponer algunos lineamientos operacionales dirigidos a tutores para la utilización del coaching educativo como estrategia en la potenciación del éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado de maestría. Apoyado en Bou (2007), en ese trabajo se define el coaching como un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan aprendizaje.

Lárez (2008) se fundamenta en Ravier (2005), quien sostiene que el *coaching* se sustenta en las teorías socráticas y en la aplicación de la mayéutica (pregunta sistemática) y dialéctica como métodos para poder buscar y descubrir las respuestas por sí mismos, por lo que el conocimiento no estaría en el coach (profesor), sino en los estudiantes. Este enfoque supone que el profesor tenga claro que el ejercicio del *coaching* requiere de una adhesión a una serie de valores fundamentales para el avance de los estudiantes: honestidad, respeto, tolerancia, paciencia, solidaridad, comprensión, humildad entre otros.

Aunque inicialmente, e incluso aún, el *coaching* ha sido aplicado en el ámbito deportivo como sinónimo de entrenamiento, desde hace unos veinte años aproximadamente esta estrategia ha ido ampliando su enfoque a los sectores empresarial, psicológico y educativo (Lárez, 2008).

Muchos de los conceptos orientadores se han confundido y suelen superponerse entre sí. Menéndez y Worth (2002) describen el *coaching* y el *mentoring* como una serie de técnicas y procesos que ayudan a uno a realizar mejor todo aquello que ya sabe hacer, potenciando todas sus habilidades y capacidades. Esta noción implica una visión potenciadora del *coaching*, en la que su valor no está principalmente en la adquisición de conocimientos, sino en la potenciación de habilidades que soporten el conocimiento. Esta actividad se relaciona más en formular las

preguntas apropiadas, que en facilitar las respuestas, por lo que implica un mucho más profundo proceso de comunicación interpersonal (Cantera, 2002).

Cantera (2002) establece las diferencias entre las figuras del mentor y de coach:

- El mentor es un experto sin dependencia jerárquica y el *coach* es un responsable jerárquico no necesariamente experto.
- El mentor no suele tener una responsabilidad de gestión sobre el aprendiz, en cambio el *coach* sería el responsable del aprendizaje.
- El mentor ofrece su conocimiento y sus experiencias, mientras que el *coach* tiene que influir y preparar el proceso de aprendizaje, no solamente contar sus experiencias.
- El mentor ayuda como un compañero que tiene más experiencia, en cambio para el *coach* es una tarea directiva el desarrollo del aprendizaje del empleado.

Así, mentor y *coach* son dos figuras que pueden complementarse, aunque el mentor es una persona que aporta un conocimiento útil por su profesionalidad y el *coach* apoya y focaliza sus esfuerzos más en el desarrollo personal que profesional.

2.2.3 Consulting y guidance

El término *consulting* proviene del enfoque del consejo psicoterapéutico desde una perspectiva no clínica, que surge unido sobre todo a dos factores: la aplicación de programas de rehabilitación educativa, profesional y emocional para los veteranos americanos de vuelta de la Segunda Guerra Mundial y la creación de una División dedicada a la orientación y el consejo (counseling and guidance) dentro de la Asociación Americana de Psicología (APA) (Repetto, 2002. p. 61).

Al respecto, se distinguen tres formas de consulta:

- La prescriptiva, adoptada generalmente por los consultores que están fuera del sistema, implica que el consultor ofrezca claras prescripciones acerca de la intervención que ha de seguirse para solucionar el problema.
- La mediacional, en la que se trabaja con todos los elementos personales que tienen la función mediadora entre el sujeto y el medio.
- La de colaboración, que más que prescribir o coordinar, asiste al consultante en la definición, desarrollo e implantación de un programa (Repetto, 2002, p. 321).

La consulta, según Aubrey (1990), se entiende como un servicio indirecto que se produce entre dos profesionales de estatus similar (consultor-consultante, orientador-profesor), con el fin de estudiar una situación problemática o prevenir la aparición de conflictos que afectan a un tercero (cliente-estudiante). El proceso de consulta consiste en un intercambio de información entre el consultor y otros agentes educativos (profesores, tutores) que se produce en un plano de igualdad, con el fin de planificar las acciones más adecuadas para ayudar al alumnado a alcanzar ciertos objetivos. La relación es triádica y la intervención sobre el alumnado se lleva a cabo de un modo indirecto (Álvarez, 2002, p. 41).

Mientras tanto el término *guidance* se podría traducir por el genérico término de orientación como:

La acción informativa y valorativa sobre problemas de tipo social tales como la elección o el cambio de profesión, la promoción en el mundo del trabajo, la elección de instituciones donde realizar estudios, la misma promoción académica. La acción orientadora incluida en esta expresión puede realizarse de modo colectivo, aunque no se descarte la acción individual. Es, por otra parte, el tipo de orientación con mayor apoyatura de técnicas objetivas de diagnóstico y predicción. (García Hoz, 1994, p. 20).

Esta noción estaría más relacionada con dar información, datos educativos, ayudar en la toma de decisiones vocacionales y profesionales, así como administrar test de aptitudes, intereses e inteligencia para ayudar al desarrollo estudiantil (Valdivia, 1998, p. 77).

2.2.4 El counseling.

En los años treinta surge el counseling, como una actividad específica de la orientación. A partir de este momento es cuando tienden a distinguirse la orientación (*guidance*) y el asesoramiento (*counseling*). Este último adoptará el modelo clínico como método de intervención más característico.

El término *counseling* ha sido traducido por ‘consejo’ o ‘aconsejar’ y se refiere a problemas más propios de la vida particular, privada, de los sujetos. Con esta actividad se intenta ayudar a los estudiantes a planear y prepararse para su papel en la vida, su capacidad de criterio, sus propios propósitos, sentimientos y actitudes. Destaca la importancia de permitir a los estudiantes tomar sus propias decisiones y la responsabilidad de sus acciones más bien que otra

persona tome sus decisiones por ellos. El tipo de trabajo en el ‘counseling’ es predominantemente individual y en él tiene más peso la persona del orientador que la instrumentación técnica.

Para distinguir, podría decirse que el concepto de orientación personal se acerca más al del ‘counseling’ anglosajón, mientras los distintos tipos particulares de orientación son más afines al concepto de ‘guidance’. (...) La ‘guidance’ comprendería la orientación profesional y la escolar, mientras que el counseling podría homologarse a la orientación personal (García Hoz, 1994, p.20).

El origen del consejo o asesoramiento personal e individualizado está íntimamente unido al consejo o asesoramiento psicoterapéutico. A finales de los 60 y comienzo de los 70 se inicia, dentro del asesoramiento y la orientación, un movimiento para establecer y más tarde desarrollar el enfoque del *counseling* de una forma más comprensiva y psicoeducativa (Repetto, 2002, p. 254).

El concepto inicia como *vocational counseling*, como proceso encaminado a ayudar al sujeto en la adecuada comprensión de la información profesional con relación a sus propios intereses, aptitudes y expectativas y se define por primera vez en 1931.

Son los tres autores americanos de la obra *Workbook in vocations*, Proctor, Benefield y Warnn, quienes definen el asesoramiento vocacional (*vocational counseling*) como el proceso psicológico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información profesional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas (Repetto, 2002, p. 63).

Estos autores introducen el concepto de *counseling* como proceso de ayuda individualizado. Lo definen como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales (intereses, aptitudes, expectativas).

Los objetivos del *counseling* pueden sintetizarse en ayudar a los sujetos a:

- 1) Conseguir la máxima satisfacción y eficacia en todas las actividades, tanto escolares como profesionales.
- 2) Comprometerse con las actividades más apropiadas para sí mismos y para la sociedad.
- 3) Formular objetivos educativos y profesionales y planificar actividades acordes con dichos planes.

- 4) Proveerse de la información necesaria para la toma de decisiones (Bisquerra, 1996, p.p. 30-31).

Si bien en un primer momento la práctica del asesoramiento vocacional adopta el modelo clínico, con un fuerte predominio del diagnóstico, bajo la influencia de Super se incorporarán conceptos pertenecientes al ‘desarrollo de la carrera’ y se ampliará su campo hacia la orientación y el consejo profesional (Repetto, 2002. p. 61).

Desde el punto de vista de Ivey, el *counseling* tiene una doble función, la tradicional remedial y la educativa. Después de indicar que se debe prestar atención a los estándares que deben utilizar los orientadores al trabajar en las funciones preventiva/educativa, estima que al consejero se le ve como un psicopedagogo, alguien que emplea muchas competencias, teorías y métodos para facilitar el desarrollo humano (Repetto, 2002, p. 71).

De acuerdo con Rodríguez Espinar (1993) el *counseling* es un tipo de intervención psicopedagógica que se basa en la relación personal como única alternativa que se caracteriza por una comunicación diádica entre quien orienta y quien es orientado. Esta relación suele ser puntual y reactiva, y se lleva a cabo en casos cuya gravedad o urgencia lo exige con objeto de remediar las necesidades específicas de un sujeto determinado, que necesita ser conducido porque ha perdido en alguna medida el control de la situación y en un contexto específico e irrepetible.

Para Valdivia (1998, p. 67):

Counseling es una relación personal, cara a cara, entre dos personas, en la cual el orientador, por medio de la relación y de sus competencias especiales, provoca una situación de aprendizaje en la cual el orientado, una persona normal, es ayudado a conocerse a sí mismo, y conocer sus situaciones presentes y futuras posibles, de modo que pueda hacer uso de sus características y potencialidades, de tal manera que sea a la vez satisfactorio para sí mismo y beneficioso para la sociedad, y para aprender cómo resolver futuras dificultades.

Bajo esta perspectiva, el *counseling* se relaciona con el intento del orientador de apreciar y responder a la persona completa del estudiante, ya que el proceso de ayuda implica también la búsqueda del sentido de vida del estudiante.

Varios autores, incluido Rogers, han utilizado indistintamente los términos *counseling* y psicoterapia, aunque otros como Patterson las diferencian, lo cual para este contexto, resulta lo

más apropiado: “Si la función se desempeña en una consulta médica, o bajo auspicio médico, o con personas con diagnóstico psiquiátrico, se llama psicoterapia. Si se realiza fuera de estos condicionamientos médicos, suele ser denominada *counseling*” (Marroquín, 1991, p. 23).

2.2.5 La tutoría académica

La modalidad orientadora que interesa en este trabajo es precisamente la tutoría académica como forma de apoyo, guía y asistencia en la etapa final de licenciatura.

El inicio de la tutoría universitaria radica en la necesidad de personalizar la atención ante la masificación de universidades y la súper especialización de las titulaciones académicas. La migración académica, la heterogeneidad estudiantil en cuanto a edad, situación socioeconómica e incluso aspectos socio culturales, hacen de la tutoría individualizada una forma de adaptación académica a las necesidades personales de los estudiantes.

De hecho, en varios sistemas educativos, la tutoría es más que un modelo de orientación, una forma de docencia única, especialmente en el ámbito del posgrado. De manera muy general, se ha entendido la tutoría académica como,

Un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que se centra su atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico así como orientar en la elección curricular y profesional (Rodríguez Espinar, 2008, p. 12).

En esta definición está implicado el acompañamiento académico de los estudiantes en las diversas etapas de su paso por la universidad como un seguimiento al conjunto del desempeño escolar.

Latapí cita a Medway (1985), quien distingue tres modalidades de tutoría en la enseñanza superior:

- De apoyo a los cursos regulares, como en el Plan Keller (el tutor explica los contenidos de los cursos y aclara dudas).
- Como medida de emergencia, para preparar a varios estudiantes para un examen.
- Como ‘tutoría estructurada’, en la que se supervisa a los estudiantes para que utilicen materiales previamente estructurados y computarizados.

Para fines del trabajo que aquí se presenta, resulta fundamental destacar la diferencia entre asesoría y tutoría.

Por asesoría suele entenderse la posibilidad de consultas no estructuradas: un asesor esclarece las dudas o ayuda en la integración de planes de estudios a un estudiante o a un grupo de estudiantes cuando éstos acuden a él. Por tutoría, en cambio, es más común entender un sistema de atención educativa en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática. Esto supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, integración de los grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control, etcétera (Latapí, s/f).

“La asesoría es una actividad cotidiana en las instituciones de educación superior que ofrece ayuda a los estudiantes en el ámbito académico, de apoyo al aprendizaje que imparte el personal académico, es de tipo puntual” (Alonso, 2006, p. 91). La tutoría académica como mecanismo docente implica un cambio en el enfoque de los modelos de enseñanza – aprendizaje, así como en la etapa terminal de licenciatura. Se pasa del docente que dirige, para ubicar al estudiante en una relación horizontal y recíproca mediante su participación e intercambio activo. Así, el estudiante tampoco es el centro del proceso: el centro pasa a ser la relación interpersonal establecida entre tutor-tutorado, que es lo que finalmente va a posibilitar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes que el estudiante conseguirá para el cierre de su proceso académico. “Así se potencia un desarrollo respetuoso y promotor de la singularidad que caracteriza a cada persona, proceso en el que se ejercen y practican las libertades en su ejercicio compartido, el único en que están verdaderamente; y que será acompañado por el tutor y el profesor” (Aguilera, 2010).

La tutoría se puede entender como un conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los estudiantes orientándolos para conseguir su maduración y autonomía y ayudarlos a tomar decisiones. Es una acción sistemática, específica, concretada en un tiempo y un espacio en la que el estudiante recibe una atención individual y grupal, considerándose como una acción personalizada (Pantoja y Campoy, 2009).

Con esto, puede verse que la tutoría académica forma parte de la actividad orientadora como una de sus modalidades. La tutoría académica no implica solamente al departamento psicopedagógico o las áreas de atención especializada, sino que consta de momentos, tipos y

características muy definidas que implican la preparación expresa y eficiente de los docentes-tutores.

En este apartado se definieron algunas de las principales modalidades de orientación en educación superior: la mentoría, el coaching, el consulting, el counseling, el guidance y la tutoría.

A pesar de las diferencias establecidas entre estos términos, Repetto (2002) señala tres características comunes a todas las profesiones y modalidades de ayuda:

1. La aplicación de las técnicas de ayuda no puede encuadrarse en la única vertiente del científico, sino enfatizar en la calidad humana de la ayuda.
2. Con el proceso de ayuda se debe realmente ayudar, es decir, beneficiar al otro.
3. Centrarse en una relación interpersonal en la que al menos una de las partes tiene el propósito de promover el desarrollo y la madurez del otro.

En el siguiente apartado, se caracterizará específicamente a la tutoría académicamente como objeto de estudio del presente trabajo con el fin de establecer sus principios teóricos y metodológicos para su correcto encuadre referencial.

2.3 Características y elementos de la tutoría académica como eje de la orientación.

“No basta saber a dónde queremos conducir al estudiante, es necesario acompañarlo.” (Alonso, 2006, p.35).

En este apartado se caracterizan los principales elementos de la tutoría académica concebida como forma de orientación. Se explican las premisas básicas que le dan fundamento a esta noción, conceptualizando la tutoría misma, sus características, tipos, alcances y limitaciones. Asimismo se desglosan las características de los principales actores del proceso tutorial, el tutor y el estudiante tutorado. En la parte final del apartado, se especifica la metodología de la tutoría académica: el contenido general de la misma, así como la entrevista como su principal técnica y la estructura y funciones del Plan de Acción Tutorial como elemento sistematizador de todo el proceso.

2.3.1 Antecedente histórico

Puede decirse que la figura del tutor resulta aparecer incluso primero que la de docente, muy a la par de la del mentor. Históricamente, aparece con la institucionalización de la

universidad, aunque los ejercicios de mentoría son casi tan antiguos como el hombre mismo en su relación social. La práctica de la tutoría proviene de la tutela, de la guía educativa de los aprendices.

La tutoría, como función educativa institucional, aparece a comienzos del siglo X con la creación de las universidades. El tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el modelo en la búsqueda de la verdad científica ante los estudiantes sobre los que tenía encomendada su formación (Lázaro, 2008).

Diversos autores coinciden en situar el origen de la tutoría en este periodo histórico ubicado entre los siglos X y XI e indisolublemente ligado a la institucionalización universitaria en ciudades como Salerno, Bolonia y Montpellier. Incluso ya desde sus orígenes, se concibe la figura del tutor como el educador que se dedica a formar a un estudiante en su totalidad, desde su personalidad como su formación científica.

Sin embargo, se habla de sistematización de la tutoría como tal, con uno de los modelos tutoriales más conocidos: el de la *Open University* inglesa, institución de educación a distancia que inició sus actividades educativas en 1971. Caracterizado por ser un modelo de tutoría académica y personalizada muy difundido en el Reino Unido, los estudiantes trabajan en forma autónoma y cuentan con tutores para resolver problemas concretos de aprendizaje y recibir sugerencias para el avance programático. “En Inglaterra, las tutorías constituyen la forma de enseñanza única para el doctorado; en España se han desarrollado de manera especial en la enseñanza secundaria y en la educación superior es paradigmática la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)” (Aretio, 1996).

Siguiendo el modelo inglés y después el español como los que registran un mayor avance en la tutoría académica, puede decirse que en las universidades mexicanas su introducción es reciente y data a mediados del siglo XX principalmente en el nivel de posgrado, por lo que,

Es posible decir que la implementación y desarrollo de los sistemas de tutoría en la generalidad de las IES (Instituciones de Educación Superior) da inicio a partir de la propuesta de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) para la organización y funcionamiento de Programas Institucionales de Tutoría, en el año 2000. (...) La propuesta de la ANUIES constituye la referencia para determinar un antes y un después en la acción tutorial en México (Romo, 2010. p.20).

Otro antecedente importante se encuentra en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, en el cual la tutoría constituye un pilar de los procesos académicos. Desde la perspectiva de la facultad de Psicología de la UNAM, la tutoría es importante no sólo en su sentido de enseñanza personalizada o de pequeños grupos, sino también como un proceso de *modelamiento*, en el que el tutor se convierte en una figura guía para el estudiante. En ese enfoque se basa la tutoría implementada en esa facultad y en otras como la de Medicina, también de la UNAM, donde la enseñanza tutorial se considera la base para el aprendizaje del *saber hacer* del médico (Beltrán y Suárez, 2003).

Otras instituciones que marcan antecedentes importantes que hay que rescatar a nivel nacional por ser pioneros en la institucionalización de tutorías son la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (donde surge en 1995 el Sistema Institucional de Tutoría) y la Universidad Autónoma de Nayarit (Romo, 2010).

Así, ante estos esfuerzos que al principio aparecieron de manera aislada, a partir del año 2000:

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) priorizó como línea estratégica para el avance de la educación superior el apoyo y desarrollo integral del alumnado, concretamente a través de programas de tutorías (Programas Institucionales de Tutoría), y diseñó propuestas organizativas y metodológicas para su incorporación en las instituciones de educación superior (IES) (Maceira, 2008).

2.3.2 Conceptos y definiciones de la tutoría

Para el correcto encuadre de la tutoría académica, es importante establecer que ésta constituye un eje de la orientación, es una forma concreta de la misma que la mayoría de autores ubica “como una situación didáctica intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase particular” (Lázaro, 1997, p.76).

Se parte primero de que la tutoría es una forma de orientación bajo el marco de la docencia. Al respecto, pueden encontrarse diversas definiciones de tutoría que podrían agruparse en tres supuestos teóricos (Pantoja y Campoy, 1999):

- La *tesis de la disociación*: considera a la tutoría universitaria como ayuda a la enseñanza presencial, ofrecida en un horario específico y con el objetivo de clarificar dudas sobre el programa de las asignaturas. La asistencia es voluntaria.

- La *tesis de la complementariedad*: algunas tareas, responsabilidades y estrategias de tutoría se incorporan a la función docente. La tutoría contribuye a complementar la formación recibida en ámbitos relacionados con la madurez personal y la orientación profesional.
- La *tesis de la integración*: la función tutorial y docente están integradas. Tiene por objetivo la excelencia académica y la consideración del estudiante como un ser activo y proactivo de formación.

Así, dentro de la tesis de la disociación se encuentra la definición de Gallego (2010, p.187) en la que establece que “Tutoría o acción tutorial es el proceso orientador en que se hallan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero ayude al segundo a planificar su desarrollo personal y profesional.” De esta definición se enfatiza el encuadre orientador que se le da a la tutoría y la noción de compromiso de ayuda.

Sendra (2010, p. 41) establece que,

La tutoría se define como la atención continua y permanente que hace el profesor tutor, en coordinación con el resto de profesores, con la intención de conocer a fondo y ayudar u orientar personal, escolar y académicamente a cada estudiante en función de sus características, intereses y necesidades personales.

Aquí destaca el carácter continuo y permanente, pero en un marco hasta cierto punto separado entre el tutor y demás personal docente.

Arnaiz e Isús (1998, p. 12) añaden a la tutoría el adjetivo ‘puntual’ a la que definen:

Cuando hablamos de *tutoría puntual* nos referimos al conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de estudiantes (la clase). (...) Esta delimitación de la tutoría puntual precisará tiempos, horarios, lugares y recursos instrumentales y, lo que es más importante, el asentamiento y crecimiento de unas óptimas relaciones humanas interpersonales. En este segundo punto de las relaciones humanas es donde la tutorización tiene que evidenciarse de una manera permanente. El concepto de tutoría se amplía a todo el centro, a todos los profesores.

Estas tres definiciones son catalogadas dentro del marco de la disociación, en tanto que consideran la tutoría como una tarea aparte con recursos, actividades y diseños hasta cierto punto independientes del resto de la actividad docente.

Pueden agruparse en la tesis de la complementariedad, algunos otros autores como Alonso (2006, p. 96) que define que “La tutoría es un servicio educativo en cuanto proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada con un estudiante y/o con un grupo, por parte del educador-tutor respectivo. Es una modalidad de la actividad docente.” Aquí la noción ya guarda una relación más estrecha con la actividad docente, donde la complementariedad se ubicaría más en la atención personalizada.

La noción de Rodríguez Espinar (2008, p.14) igualmente puede ubicarse bajo la perspectiva de complementariedad desde el punto de vista que abarca intervención y seguimiento con personal y recursos propios: “La tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores/as como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por profesorado especializado o personal técnico.”

Así, se llega a una de las definiciones que van a regir la conceptualización en este trabajo, que es la propuesta de la ANUIES, que bien puede ubicarse dentro de esta perspectiva integradora en la que,

La tutoría busca orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Igualmente, busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Procura poner atención permanente a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, si es preciso, canaliza al estudiante a las instancias en las que se le proporcione una atención especializada, con miras a resolver los problemas que interfieren en su crecimiento intelectual y emocional (Romo, 2010).

Cabe hacer esta categorización para entender que no toda la tutoría es concebida de igual manera. Hay niveles, formas y características que la definen dependiendo del marco contextual y nivel educativo de que se trate. Muchos autores equiparan la noción de tutoría y acción tutorial, como Sendra (2010, p.41) que la define como “un proceso de ayuda y de orientación que lleva a cabo el profesor tutor para contribuir en el desarrollo integral del estudiante” aunque aquí prefiere hacerse la distinción entre ambos términos en tanto que se abordará tutoría académica más como noción conceptual teórica y acción tutorial en un sentido más pragmático y estratégico del término.

En este sentido de acción, Rodríguez Espinar (2008, p.12) la define como,

Un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de una forma personalizada y que centra su atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso el aprendizaje, mejorar el rendimiento académico, así como orientar en la elección curricular y profesional.

Zabalza (2003, p.130) describe la acción tutorial en cuatro dimensiones:

- Relación en la que una persona intenta ayudar a otra, en un contexto individual o en grupo, a explorar un problema, un proceso de desarrollo o un suceso especial, como por ejemplo llevar a cabo una fase de transición de una situación a otra.
- Existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer este proceso. Entre ellas podemos citar la de escuchar, tener empatía, ser capaz de afrontar nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Esas habilidades capacitan al tutor para entender tanto sus propios sentimientos, pensamientos y acciones como los de los demás y para utilizar esa comprensión de una forma productiva.
- Existe la creencia de que la capacidad de autoconocerse resulta muy beneficiosa y que su desarrollo forma parte sustantiva de la formación como tutor.
- Es un proceso de intervención que incorpora pensamientos, sentimientos y acciones.

Así puede afirmarse que la acción tutorial constituye parte inseparable de la función docente, ya no solo de manera complementaria, sino inseparable de la misión educativa de las instituciones. A nivel estratégico, la acción tutorial “debe sustentarse en los distintos niveles de planificación: en primer lugar en el proyecto curricular de etapa por medio del plan de acción tutorial, en segundo lugar en su adaptación a cada ciclo y en tercer lugar, en la programación del grupo de clase y en su ajuste a cada estudiante en particular.” (Repetto, 2002, p.446).

Este último punto resulta muy importante en el contexto que ocupa este trabajo, es decir, además de los planes de acción tutorial que puedan estar en los documentos fundacionales de las instituciones educativas, la tutoría debe adaptarse y tomar formas distintas en función de la etapa, el grupo y el individuo, quien finalmente es el objetivo de esta acción. La acción tutorial debe orientar al estudiante para la toma de decisiones en los momentos coyunturales de su vida, tanto

académica como personal, llevándolo a tomar un papel activo en la elaboración de un proyecto profesional y personal. Sobre todo en la etapa que ocupa este trabajo, que es la línea terminal.

Cabe aclarar que para los fines que persigue este trabajo, debe distinguirse claramente la asesoría de la tutoría. La primera será entendida como “aquella actividad centrada en consultas u orientaciones al estudiante; no tiene un programa preestablecido, toda vez que no es posible determinar el momento en el que las requerirá, ya sea por dificultad en el aprendizaje o por otras causas” (Beltrán y Suárez, 2003), en cambio la tutoría constituye un servicio de apoyo académico sistemático que en este caso la coordinación de licenciatura o en el mejor de los casos, la coordinación institucional de tutorías, le ofrece al estudiante y “conlleva un proceso donde se desarrollan actividades académicas acordadas entre tutor y tutorado bajo los lineamientos de un programa determinado, destacando la responsabilidad compartida entre ambos actores” (Beltrán y Suárez, 2003).

Asimismo, aquí se aborda la tutoría académica como un proceso de atención personalizada y comprometida entre el tutor y tutorado basada en guiar y orientar al estudiante en la elaboración y consecución de un trabajo terminal, que puede ser de distintas naturalezas, con el fin de que el estudiante concluya su licenciatura y obtenga el título universitario.

2.3.3 Tipos de tutoría

En el estudio de la tutoría se encuentran variadas y diferentes tipologías y clasificaciones de esta actividad que abarcan los puntos de vista curriculares, administrativos, institucionales, metodológicos, en cuanto a su contenido e incluso, organizacionales.

Cuatro serían los más modelos más frecuentes resumidos por García Nieto (2008):

- a) *Tutoría burocrática o funcionaria*. Propia de una universidad de tradición napoleónica. El profesor tutor se limita a desempeñar funciones burocrático administrativas: papeleo, calificaciones, revisión de exámenes, reclamaciones, problemas, quejas, certificaciones, cumplimentación de actas y documentos oficiales, etc.
- b) *Tutoría académica*. Es aquella que se centra en el ámbito académico, circunscribiéndose al ámbito científico. El tutor universitario asesora respecto a estudios y asignaturas, bibliografías y fuentes de documentación, elaboración de trabajos de curso, realización de investigaciones o trabajos de campo, etc.

c) *Tutoría docente*. De tradición anglosajona. Pretende un tipo o forma de docencia especial que complete y amplíe la ofrecida en las clases convencionales: docencia en pequeños grupos, realización de seminarios, profundización en algún tema monográfico, realización de debates sobre cuestiones problemáticas, trato/relación especial (participación, estilo dialogante), etc.

d) *Tutoría como asesoría personal*. Procura ofrecer una atención personalizada al estudiante, globalmente considerado, en todos sus aspectos y necesidades intelectuales, sociales, académicas y personales, transmisión de información, orientación, asesoramiento académico, personal, social y vocacional; atención a cualquier problema o ámbito intelectual, afectivo, social, familiar y profesional. Supone la aceptación mutua profesor/estudiante.

Atendiendo a esta clasificación, se establece en este trabajo que la tutoría que se aborda es la tutoría académica en tanto acompañamiento durante la vida universitaria del estudiante.

Aproximado a esta línea clasificatoria, se encuentra Lázaro (1997) que reconoce dos niveles de tutoría: docente y entre iguales, con cuatro enfoques, apoyada por dos ejes fundamentales: el gabinete psicológico y el servicio de orientación, formando entre todos estos elementos un conjunto sistemático que conforma la acción tutorial. El sistema comprende el cumplimiento de las disposiciones administrativas institucionales relativas a la atención de estudiantes, el ámbito académico de asesoría y formación disciplinar del estudiante y la perspectiva docente como eje integral del modelo.

Asimismo, Lázaro (1997) cita a Medway (1991), para quien al menos existen tres modalidades de tutoría universitaria, en el plano docente:

- a) La tutoría de curso, en la que un tutor proporciona al estudiante asistencia y explicación adicional del material que ha enseñado el profesor.
- b) La tutoría de emergencia, que se proporciona a estudiantes que necesitan una ayuda rápida debido a un examen muy próximo, ansiedad o crisis personal.
- c) Tutoría estructurada, que es cuando el tutor utiliza el material de la actividad tutorial programada en un ordenador, de manera que el estudiante sigue las pautas señaladas en el ordenador.

Una de las clasificaciones más completas que abarca casi todos estos ámbitos mencionados es la que presenta Rodríguez Espinar, (2008, p.p.31-32), quien incluso la sistematiza en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipos de tutoría

Criterios	Tipos de tutoría
En relación con los servicios de orientación	<i>*Modelo tutorial puro:</i> El programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución. <i>*Modelo mixto:</i> el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	<i>*Tutoría de materia:</i> se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia. <i>*Tutoría de prácticas:</i> tiene como finalidad el proporcionar al estudiante en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar con competencia profesional las prácticas. <i>*Tutoría de proyecto:</i> asesorar y orientar todo el trabajo e proyecto del estudiante (relativo a demandas de final de algunas carreras. <i>*Tutoría de asesoramiento personal:</i> corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicolopedagógica o bien consiste en el uso de servicios especializaos de la propia universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.
En cuanto a la figura del tutor	<i>*Profesor-tutor:</i> la tutoría es asumida por el profesor. <i>*Tutoría de iguales (peer tutoring):</i> los estudiantes de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.
Con relación al tiempo	<i>*Tutoría de curso:</i> se refiere al seguimiento del estudiante en un tramo de su trayecto formativo. <i>*Tutoría de carrera o de itinerario académico:</i> se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la

	adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
En cuanto a los destinatarios	<i>*Tutoría individual:</i> acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual. <i>*Tutoría grupal:</i> posibilita la acción sobre más estudiantes en menor tiempo al tratar temas comunes, intercambiar experiencias...

Como consecuencia de la diversidad de formaciones, especialidades y universidades, así como de su procedencia, Gallego (2010) reconoce los siguientes modelos de tutoría:

- a) Modelo tutorial inglés, que tiene como objeto principal enseñar a pensar, por tanto va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Utiliza como técnica la lectura extensiva, conferencias y lecciones magistrales.
- b) Modelo tutorial centrado en el aprendizaje de las materias. Busca la adquisición de hábitos y destrezas intelectuales por parte de los estudiantes y la aceptación y compromiso con un conjunto de valores por los cuales se llega a caracterizar. La relación dual profesor-estudiante producida en una situación de entrevista personal es la pieza clave de este modelo.
- c) Modelo tutorial globalizador: tiene la voluntad de abarcar la totalidad de los aspectos de los estudiantes para iniciarlos en el mundo profesional

Otra clasificación interesante que remite más a la idea de orientación en general y a la vez resulta más contemporánea es la que ofrecen Arnaiz e Isús (1998, p.24):

- La tutoría individual: definida como la acción del profesor-tutor con el estudiante, considerando de éste último sus cualidades, sus éxitos, sus fracasos, su manera de ser y de actuar.
- La tutoría de grupo: se refiere a la actuación del tutor en un grupo de estudiantes, generalmente el grupo-clase.
- Las tutorías técnicas. Se refieren a responsabilidades que la Junta Directiva encomienda a profesores que no han sido designados como tutores de ningún grupo de estudiantes.
- La tutoría de la diversidad. Supone que el tutor tiene en cuenta, en un aprendizaje comprensivo, que no existe una pedagogía del estudiante medio o del estudiante

estándar, sino de cada estudiante con sus capacidades y con ritmos de aprendizaje determinados.

- Las tutorías de prácticas en empresas. Son tutorías para cada rama de la formación profesional. Los tutores de práctica en empresas son responsables del control y seguimiento de las prácticas en empresas en régimen de convenio.
- La cotutoría, es decir, la presencia de otro profesor que ayuda al tutor oficial, puede ser necesaria en determinadas circunstancias. El cotutor actúa de refuerzo y ayuda en la realización de determinadas tareas.

Zabalza (2003. p.142) distingue dos estilos del tutor:

- Un enfoque más ‘pastoral’ en el sentido inglés del término: atención a lo personal, apoyo, asesoramiento, tendencia a mitigar las dificultades, etc.
- Una visión más autónoma y de laissez-faire que se basa en dejar que cada uno se busque la vida y resuelva por sí mismo las dificultades que se le vayan presentando.

Un tipo de tutoría que puede ser quizá la más recurrente si se analiza la realidad de su implementación en las universidades, pero que no aparece clasificada como tal en los estudios, es la tutoría informal. Se trata de las relaciones interpersonales que establecen algunos docentes con algunos estudiantes a quienes guían, apoyan o dan seguimiento durante su trayectoria escolar y profesional y que no está institucionalizado en los programas, no se registra ni se le da seguimiento. Es esta actitud vocacional del docente para dar más allá de su contenido programático para fungir como mentor de manera voluntaria. “La existencia de este tipo de tutorías permite a algunas personas –y a otras no- experiencias formativas que favorecen el desarrollo académico y la socialización profesional, así como otras habilidades sociales” (Maceira, 2008).

2.3.4 Características de la tutoría académica.

La tutoría como acción orientadora ha sido caracterizada por varios autores por lo que aquí se presenta un resumen que contiene los principales ejes en torno a los cuales se agrupan las características que se han reconocido en este ámbito y a la vez dan la definición de tutoría que se aborda en este trabajo:

- Es una forma de orientación que implica:

Acompañamiento: ponerse siempre y de continuo en situación de presencia, atención, vigilancia y prevención (Alonso, 2006, p.36).

Asesoría.

Procesos de aprendizaje.

Procesos de elección, alternativa y toma de decisiones. (Jiménez, 1994, p. 108).

- Para potenciar el desarrollo humano y personal.

Acción educativa.

Dinamismo.

Personalizada.

Maduración de la personalidad, (Jiménez, 1994, p.108).

Movido por la voluntad inicial, de continuidad y de acabamiento (Jiménez, 1994, p.109).

Adaptación a su ritmo de crecimiento y desarrollo (Alonso, 2006 p.36).

Favorecer su motivación y autoestima (Alonso, 2006, p.p.37-38).

Conocimiento de sí mismo.

- Como un proceso de ayuda.

En situaciones especiales (Jiménez, 1994, p. 108).

Supervisión efectiva (Di Fabio, 2011).

Integración activa del estudiante en la institución (Rodríguez Espinar, 2008).

Continua y a lo largo de los distintos niveles y modalidades de escolarización (Valdivia, 1998).

Atender las peculiaridades y características de cada estudiante (Valdivia, 1998).

Capacitar al estudiante para su propia autoorientación posterior (Valdivia, 1998).

Ayudar al estudiante a descubrir el sentido de las cosas, favoreciendo un espíritu crítico positivo que le ayude en el descubrimiento de los valores (Valdivia, 1998).

Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las dificultades personales, necesidades afectivas, seguridad e independencia (Arnaiz e Isús, 1998).

- Que implica una metodología:

Implica de manera coordinada a las distintas personas e instituciones que intervienen en la Educación: profesores, escuela, familia y medio social (Valdivia, 1998).

Evaluación temprana (Di Fabio, 2011).

Gestión del conocimiento (Di Fabio, 2011).

Canalización y dinamización de las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante: administrativo, docente, organizativo y de servicios (Rodríguez Espinar, 2008).

Equilibrio entre opcionalidad y directividad (Zabalza, 2003).

Reuniones periódicas y bien planificadas (Zabalza, 2003).

- En los ámbitos:

Socializador y de incorporación a la cultura (Jiménez, 1994, p. 108).

Aculturación en una comunidad de práctica (Di Fabio, 2011).

Educativo.

Profesional.

Cognitivo.

Emotivo-Afectivo (Rodríguez Espinar, 2008).

- Con un énfasis en la relación interpersonal (Alonso, 2006, p.36).

Cercanía del tutor.

Sensibilidad hacia el estudiante.

Atender a la persona.

Retroalimentación inmediata y constructiva (Di Fabio, 2011).

Favorecer el desarrollo de actitudes de valoración, aceptación y afecto hacia los otros (Valdivia, 1998).

Resumiendo las características y acorde con los planteamientos de la UNESCO, para Repetto (2002, p.442) las líneas de acción tutorial son:

- Enseñar a pensar para mejorar la capacidad de aprender y de pensar de los estudiantes.
- Enseñar a ser persona para ayudar a los estudiantes en la construcción de su identidad personal.

- Enseñar a convivir y a comportarse para contribuir al desarrollo de capacidades sociales propias de la buena convivencia y para que los estudiantes mejoren su capacidad de adaptación escolar y social.
- Enseñar a decidirse para facilitar la toma de decisiones académicas y profesionales

De toda esta caracterización cabe detenerse en la relación de ayuda, ya que será la que fundamente como eje principal los planteamientos de este trabajo. Rogers establece los principios básicos para crear una relación de ayuda:

- Ganar la confianza del otro siendo sincero y auténtico.
- Crear una relación de ayuda conmigo mismo.
- Sentir y relacionarnos con el otro como persona hacia la que experimentamos sentimientos positivos.
- Sentir con libertad la capacidad de ser una persona independiente.
- Interactuar con el otro durante muchas entrevistas sin interferir la libertad de este de desarrollar una personalidad muy diferente a la de su tutor.
- Entrar plenamente en el mundo de los sentimientos y significados personales del otro y verlos tal como él los ve.
- Aceptar al otro tal cual es.
- Liberar al otro de las amenazas externas.
- Mantener la relación libre de juicios y evaluaciones.
- Aceptar al otro como un proceso de transformación para ayudarlo a confirmar y realizar sus potencialidades.

El proceso de ayuda puede dividirse en dos grandes fases:

1. La fase descendente o de interiorización.
2. La fase ascendente, exterior o de direccionalidad constructiva. Aquí se ubica también una etapa intermedia, todavía incluida en la primera fase que servía de puente o transición a la segunda. La primera fase o descendente, que puede considerarse dividida, como se indicaba en dos etapas: la inicial y la intermedia. Durante la etapa inicial el asesoramiento comienza a darse a conocer, mientras el asesor debe proporcionar aquellas condiciones facilitadoras que ayuden a aquel a su auto-exploración. La segunda fase está constituida

por la direccionalidad que emerge de una profunda auto-exploración y auto-comprensión, supuestamente lograda en la primera.

El asesor y el asesorado no actúan en el vacío, sino en un contexto muy concreto, con unas circunstancias ambientales determinadas que contribuyen a modificar muchas veces el resultado de la interacción con ambos. Estas variables se pueden dividir las contextuales que se refieren a los diversos aspectos o circunstancias en las que tiene lugar la relación de ayuda y las ambientales, que contemplan más bien los lugares y circunstancias en los que el asesorado se desenvuelve. Las variables contextuales y ambientales son primariamente modificadores de los efectos de la interacción asesor-asesorado.

2.3.5 El perfil del tutor.

Para delinear el perfil del tutor, en primer lugar se establecerán algunas definiciones del mismo para después establecer sus funciones y señalar algunas de las competencias indispensables de este actor del proceso para llevar a cabo su tarea orientadora. Asimismo, se especifican algunas características particulares del asesor-tutor en la etapa de titulación, misma que es el centro de interés en este trabajo.

En las definiciones encontradas, se pueden identificar algunas tendencias en cuanto a la definición de la figura del tutor: las que lo identifican antes que nada como un docente, las que mantienen un corte más burocrático-administrativo y las que lo definen por sus funciones ante el estudiante.

Desde la perspectiva que privilegia la visión del tutor como docente, hay una visión que parece central en este asunto, la de Riart (2010) que señala que “Se es tutor siempre que tengamos delante un estudiante.” Alonso (2006, p.96) señala que “El tutor es el educador encargado de acompañar al estudiante durante su estancia en la institución de educación superior para favorecer su formación integral y lo realiza de manera coordinada con los otros tutores y los demás educadores, esto constituye la red tutorial.”

Estableciendo la preeminencia de las relaciones interpersonales en su función, Lázaro (en Álvarez y Lázaro, 2002, p.251) definen que “Ser tutor no es solo mantener relaciones humanas, sino asesorar el desarrollo del itinerario científico de un estudiante que ha optado como forma de vida el estudio y las aptitudes de solidaridad en el conocimiento.”

De igual manera, para Zabalza el tutor es ante todo un docente (2003, p.126):

Hablamos así de los tutores para referirnos a aquellos profesores especialmente encargados de supervisar el trabajo que se desarrolla en un grupo, una clase o un estudiante individual. Ser tutor significa ser aquel profesor que en representación de los otros profesores que atienden a ese grupo de estudiantes, está especialmente encargado de atender a las necesidades y problemas que vayan surgiendo.

Entre las visiones con un enfoque más burocrático administrativo, puede ubicarse la de Riart (2010) en la que establece que, “Podemos decir que el tutor/a de cualquier edad es la persona capacitada para orientar al estudiante (al estudiante) y al grupo-clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas.” En este sentido también lo define Valdivia (1998, p.15): “El tutor es un profesor del centro que realiza tareas de orientación. O empleando la definición de Jones (1961); ‘Un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del estudiante en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad.’”

Identificados con la perspectiva relativa a sus funciones, Hernández de la Torre (2003, p.144) considera al tutor del estudiante universitario como “la persona capaz de orientar guiar, informar al estudiante considerado individualmente, en su formación intelectual, personal y social, de forma personalizada para que éste aprenda a aprender y a insertarse en su futura profesión y en la sociedad.”

Asimismo, Álvarez Pérez (2002, p.47) detalla las funciones que el mismo desempeña ante el estudiante,

Podríamos decir que el tutor es un profesional de la enseñanza que ayuda al alumnado en su recorrido por el sistema educativo: formando actitudes favorables hacia el conocimiento, hacia el estudio, facilita el mapa para que la ruta se recorra de manera adecuada, retira algunas piedras del camino que dificultan dicho trayecto fomenta la creatividad, la autonomía, la responsabilidad, etc. Es un educador, que involucra al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, abordando distintos aspectos del proceso formativo y madurativo, que no están recogidos de manera específica en el programa de cada materia ni en el plan de estudios (Álvarez Pérez, 2002, p. 47).

Resumiendo y sistematizando muchas de las más importantes perspectivas, Lázaro (1997) presenta un cuadro en el que analiza once definiciones del tutor propuestas por diferentes autores, en las que se detectan algunos elementos comunes en todas ellas:

- El tutor es un profesor.
- El tutor atiende diversos aspectos que no quedan suficientemente cubiertos dentro del aula.
- Su personalidad es predominantemente afectiva.
- Posee conocimientos técnicos especiales.
- Se esfuerza por conocer a los estudiantes.
- Es un encuentro.
- Apoya al estudiante en el conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo.
- Facilita la integración personal de los procesos de aprendizaje.
- Ayuda, orienta y aconseja al estudiante.

Una vez definida la figura del tutor como diferente del docente y con características distintas, puede hacerse una sistematización de sus funciones.

- Relación interpersonal
 - Ayudar al estudiante a conocerse (González Simancas, 1975).
 - Ayudar al estudiante a desarrollar su personalidad (González Simancas, 1975).
 - Relación interpersonal de confianza con el estudiante (Alcázar y Martos, 1994).
 - Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Repetto, 2002).
 - Ganar la confianza del estudiante, acompañándole en su esfuerzo, buscando la cercanía que hace accesible, brindando ejemplo personal (Jiménez, 1994).
 - Fomentar hábitos de rectitud. El ejercicio continuado de la voluntad en una misma dirección termina por engendrar el hábito, el cual, como disposición estable refuerza y favorece a su vez ese mismo ejercicio (Jiménez, 1994).
- Orientación en la toma de decisiones
 - No suplantar la voluntad del estudiante señalándole lo que debe hacer (Alcázar y Martos, 1994).
 - Ayudarle a tomar sus propias decisiones (Alcázar y Martos, 1994).
 - Guiar al estudiante a actuar con libertad personal (Alcázar y Martos, 1994).
 - Guiarlo en la solución de sus problemas (Mendieta, 1990).

- Orientar al estudiante en la adquisición de un procedimiento en la toma personal de decisiones y en su realización que potencie su capacidad de autodeterminación (Jiménez, 1994).
- Orientación académica.
 - Encauzar el trabajo académico del estudiante (Mendieta, 1990).
 - Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los estudiantes para detectar las dificultades y necesidades especiales al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos (Repetto, 2002).
- Gestión y apoyo institucional:
 - Facilitar la integración de los estudiantes en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar (Repetto, 2002).
 - Coordinar el proceso evaluador de los estudiantes y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro (Repetto, 2002).

Para clarificar las funciones, Zabalza (2003. p.144) propone una tabla en la que diferencia las que son tareas del tutor, de los ámbitos que no le competen en sus funciones, lo cual constituye una guía muy pertinente para los fines que aquí ocupan:

Tabla 2. Tareas del tutor

Son tareas del tutor	No son tareas del tutor
• Orientación vocacional • Orientación de capacidades • Orientación reglamentarista, curricular y académica. • Orientación psicológica • Enseñar a aprender y organizar el tiempo. • Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas. • Detectar necesidades, carencias,	• Dar clases particulares} • Crear falsas expectativas. • Aparentar ser amigo • Ser un defensor incondicional • Actuar de cortocircuito en el diálogo normal que debe existir entre estudiante y profesor. • Suplir las tareas propias del jefe de estudios o de las diferentes comisiones.

aciertos y transmitirlas al estudiantado.	• Ejercer de psiquiatra o psicólogo si no se tiene formación para ello. • Comentar en público casos que podrían ser identificables. • Resumiendo: hacer lo que no sabe o que va contra natura.
---	--

Para desempeñar estas funciones y responder a las características del tutor, se han establecido las principales habilidades, conocimientos y actitudes que debe tener o desarrollar el docente-tutor.

En cuanto a conocimientos, Hernández de la Torre (2003, p.144) señala que, “El tutor deberá tener una visión global de las materias que imparte en el nivel universitario, deberá asimismo conocer las características el proceso de aprendizaje adulto y de aquellos que pueden presentar dificultades, determinar las necesidades así como los problemas de los estudiantes en relación con su aprendizaje.” Para Alcázar y Martos (1994, p.195) el aspecto clave de la tutoría es que el tutor conozca las características personales de cada estudiante, además de su tiempo y técnicas de estudio. Asimismo, el tutor deberá poseer las competencias técnicas que implican el dominio de los contenidos y actividades específicos de su tarea profesional y competencias metodológicas basadas en la capacidad para seleccionar y aplicar eficazmente recursos y estrategias idóneas para atender a las necesidades de orientación planteadas. (Rodríguez en Álvarez y Lázaro, 2002).

En cuanto a habilidades, Riart (2010) señala la mediación y la comunicación como las principales. Zabalza (2003, p.198) añade la habilidad de transmitir interés y crear retos, la pasión por el conocimiento, la incorporación de estudiantes a los procesos de investigación y habilidades de metacomunicación, para comunicar cómo se está comunicando. Los planteamientos de González-Simancas (1992) se basan mucho en las habilidades interpersonales del tutor como parte fundamental de su perfil, tales como la habilidad orientadora, que implica capacidad de comunicación interpersonal, capacidad empática, capacidad de crítica constructiva, aptitud investigadora y capacidad directiva y organizadora.

En cuanto a actitudes, Riart (2010) destaca la madurez personal, la actitud positiva hacia la función tutorial, la estabilidad emocional y la empatía. Para Zabalza (2003, p. 141) destacan la

accesibilidad, flexibilidad, locuacidad, credibilidad y paciencia como actitudes centrales para desempeñar la función tutorial. Una de las actitudes primordiales en la acción tutorial, radica en la coherencia, como puntualizan Alcázar y Martos (1994, p.196) aunado a dar buen ejemplo, espíritu de servicio, y respeto hacia el estudiante. González Simancas (1992) las llama actitudes cooperativas, entre las que engloba la coherencia, el respeto, la confianza, la acogida directa, el optimismo, prudente realismo y actitud de servicio como fundamentales en el perfil del tutor. Para Klein (2002) “La actitud fundamental se asemeja al concepto de empatía de Carl Rogers, es decir, la actitud o el hábito de colocarse en el lugar del interlocutor e intentar verlo como él es, porque en el plano psicológico y afectivo, todo ser humano, todo niño, necesita sentir confianza para lanzarse a la acción, a la superación de sí mismo”. Rodríguez Espinar (2008) agrega dos actitudes importantes, la predisposición a trabajar en equipo con el resto de tutores, así como cualidades de liderazgo democrático y una clara preocupación por la innovación docente.

Lázaro (1997) presenta un estudio de las expectativas que tienen los estudiantes universitarios ante la figura del tutor, para destacar cuáles eran las características más deseables en este docente. Para ello aplicaron una encuesta a 514 estudiantes en algunas universidades españolas. En todos los estudios, los estudiantes valoran la importancia de la afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal. Asimismo, enfatizan en que las personas que se dediquen a la acción tutorial deben poseer una formación tutorial más específica y debe ser competente en capacidad de comunicación. Los estudiantes consideran que el tutor debe tener responsabilidades docentes y dar clase. Se manifiesta una falta de información y cierta reticencia y desconfianza ante la tutoría entre iguales y prefieren que el estudiante elija a su tutor.

2.3.6 El papel del tutor en la etapa terminal de licenciatura.

En este trabajo se aborda en especial la perspectiva de la tutoría académica como el acompañamiento que se brinda al estudiante en la etapa final de la licenciatura.

El principal problema que se detecta en esta etapa es la incertidumbre que plantea el individuo en cualquier proceso de cierre y cambio de momento de vida. El estudiante se siente desorientado y angustiado ante la etapa de titulación, la modalidad por la que optará y la falta de habilidades de sistematización de los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios. La

acción tutorial en esta etapa de la vida académica resulta fundamental para orientar al estudiante en la toma de decisiones y elaboración de trabajo terminal que exigen los planes de estudios para la obtención del título. Se impone la necesidad de orientar al estudiante en toma de la mejor decisión para enfocar su trabajo terminal, tanto de modalidad como de tema de tesis, en función de sus intereses vocacionales, profesionales y personales.

Para este fin, Pantoja y Campoy (2009) indican que uno de los mejores instrumentos para asumir el control de este proceso de transición es la elaboración de un proyecto profesional en el que el estudiante, en el marco de la acción tutorial y de la orientación personal, procede a analizar su perfil y potencial profesional y a planificar estrategias de mejora y ampliación de cara a insertarse profesionalmente en el ámbito laboral que ha definido previamente como objetivo.

En esta etapa de fin de carrera, el tutor debe ayudar a construir su proyecto, de cara al futuro que el estudiante visualiza como realización de su carrera profesional. De aquí la necesidad de integrar todos los procesos de orientación en esta etapa en el denominado *Proyecto Profesional* de cada persona como objetivo prioritario en el diseño de los programas de tutoría en la etapa terminal (Pantoja y Campoy, 2009).

Enmarcada en esta realidad, se plantea la figura de tutor desde el punto de vista de que el acompañamiento del proceso terminal de licenciatura, implica actividades más profundas que las de un asesor. Para clarificar estos términos vale la pena identificarlos y distinguirlos entre sí.

El trabajo del docente a cargo de un proceso de tutoría académica a estudiantes en etapa terminal supone la atención predominantemente individual y personalizada que, basada en la comunicación interpersonal, implica un compromiso entre el tutor y tutorado con el objetivo de acompañar y orientar al estudiante en la elaboración y consecución de un trabajo terminal que actualmente puede ser de diferentes índoles, para que el estudiante concluya su licenciatura y obtenga el título universitario en el menor tiempo y a ser posible, dentro del proceso institucional de su licenciatura.

En este ámbito, también se reconoce la figura del director de tesis, que se ha concebido de alguna manera como corresponsable del proceso y consecución del trabajo de titulación.

Bartolini y otros (2008) afirman que las cualidades ideales con las que debe contar un director es que tenga un carácter receptivo, que le dedique tiempo al tesista y que atesore una formación específica sobre el tema del que trata la tesis. Hidalgo y Passarella (2008b), en un estudio reciente sobre el tema, señalan que la mayor ayuda que pueden prestar los directores se articula en las dificultades que encuentra el escritor tanto

en la metodología como en la identificación del problema, en realizar la selección bibliográfica y en estructurar y organizar el tema. Esta ayuda externa rompe el aislamiento y la soledad perenne del tesista en la elaboración del proyecto. (Di Stefano et.al., 2003).

En este sentido, puede verse que ya se distinguen tres figuras docentes involucradas en el trabajo terminal: el asesor, quien eventualmente apoyará al estudiante con algunas líneas de trabajo, pero que principalmente será un experto en el tema sin plena responsabilidad en el trabajo; el director, quien fungirá como un elemento corresponsable del contenido y líneas del trabajo junto con el estudiante y sólo aplica en el caso de titularse mediante la elaboración de una tesis; y el tutor, que aquí se distingue como la figura en la que recaerían las acciones tutoriales que aquí se ha descrito como responsable finalmente de acompañar y guiar al estudiante de manera integral en el proceso y culminación del trabajo de titulación.

Mercado (2008, p.30) hace una precisión importante en el trabajo de lo que él define como el asesor. En cualquier caso, cualquiera de las tres figuras.

Es guía del estudiante en los pasos de su investigación y crítico de la formalidad de ésta y de la consistencia de sus argumentos, pero no debe, por ningún concepto, realizar parte del trabajo ni tratar de imponer su criterio. Es necesario que el asesor esté pendiente del desarrollo de la tesis, con la finalidad de orientar al estudiante acerca de los métodos y técnicas que deberá emplear, así como sugerir el orden de la investigación y comprobar que no se hayan omitido aspectos importantes.

La función tutorial en esta etapa final de licenciatura, debe tender al fortalecimiento de la capacidad de decisión en el estudiante y a lograr en lo posible un alto grado de autonomía y autorregulación que abone a la formación del profesionista en ciernes.

Por esta razón, en este trabajo se pretende trascender la visión de asesor de tesis para llevar al tutor a ejercer una verdadera labor de tutoría que tendría las siguientes características:

La competencia tutorial, se expresa como el conjunto de acciones técnico-académicas, científicas, comunicacionales y profesionales, mediadas por factores cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales del tutor, que este pone en práctica, previo acuerdo con el estudiante, con el propósito deliberado de crear las condiciones apropiadas para que el tesista logre la meta de hacer un buen trabajo de grado, al mismo tiempo que se capacita en el uso de los métodos de investigación. Este constructo está integrado por tres dimensiones, a saber: dominio del área temática o de contenido, experiencia como investigador y entrenamiento como asesor académico o pedagógico (Ruiz-Bolívar, 2005).

En esta línea conceptual, el papel fundamental del tutor de trabajo terminal radica en intervenir de manera integral y sistemática en el desarrollo y evolución del estudiante con el fin de que identifique sus debilidades y potencie sus fortalezas en la elaboración de un proyecto coherente y autorregulado que cumpla con los objetivos de la titulación en la carrera de que se trate. Otra de las funciones importantes de este docente es el rol de mediador en el sentido que refiere Ruíz-Bolívar (2005), en el que el tutor intercede entre el estudiante y el contexto de investigación para ayudarlo a aprender y a crecer cognitivamente, a anticipar problemas en el proceso de elaboración del trabajo de grado y a planificar soluciones para resolverlos exitosamente. Finalmente, el tutor-mediador guía al estudiante hasta llevarlo a ser un investigador consciente y autónomo. En este caso, el tutor pondrá énfasis en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas, más que en el desarrollo de acciones concretas dirigidas a resolver directamente las dificultades encontradas por el estudiante; en el entendido de que el objetivo no es solamente que el estudiante logre culminar exitosamente su trabajo de grado (documento escrito, producto académico) sino que, además, crezca profesional y personalmente a través de dicho proceso hasta llegar a ser un investigador independiente.

Después de esta revisión conceptual en torno al papel del tutor, es importante caracterizar al otro actor importante del modelo de tutoría académica, el estudiante.

2.3.7 El estudiante tutorado.

Actualmente la característica fundamental que define a los estudiantes universitarios es su heterogeneidad. Diversidad de procedencias, edades, estratos socioeconómicos, ámbitos culturales, etc. predominan en las aulas de educación superior. Sin embargo, cuando se llega a la etapa de titulación, toda esta diversidad converge en un objetivo común: obtener el grado universitario. Desde el punto de vista que aquí se propone, se hace fundamental la tutoría en este último momento de los estudios profesionales, ya que el profesor se encuentra ante un estudiante casi completamente formado, pero que muchas veces no ha definido aún su plan de vida más allá de la universidad, así como el mecanismo para lograrlo.

Rodríguez Espinar (2008, p.34) delinea el perfil actual del estudiante universitario:

- Proceden de marcos socioeconómicos y culturales muy diversos: desde hace tiempo se ha perdido la antigua uniformidad de los estudiantes, en el sentido de que mayoritariamente respondían a un determinado perfil personal, social y académico.
- De edad más avanzada y pertenecientes a grupos con claras diferencias entre ellos (sólo estudio, estudio-trabajo, trabajo-estudio)
- Con ritmos de vida agitados en los que tienen que afrontar una presión como consecuencia de una falta de apoyo familiar, social o económico y que genera situaciones de stress y sintomatología de enfermedad.
- El derecho a la enseñanza superior alcanzado en las sociedades desarrolladas ha generado en los estudiantes una percepción de ser beneficiados de una educación superior a considerarse consumidores, y por tanto, clientes: desean ser bien servidos y pronto, como en el hotel o en el supermercado.
- En su estancia en la universidad, su formación universitaria no es el único tema de interés, bien porque han de compartirla con un trabajo necesario o complementario para vivir, o bien porque hay otras muchas cosas que reclaman su atención.

Aunadas a estas características se encuentra la incertidumbre normal de la fase final de licenciatura, y otros factores que afectan a los estudiantes en este nivel:

- Las condiciones económicas desfavorables.
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenecen.
- 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, en algunos casos.
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud del logro o deficientes hábitos de estudio.
- El desinterés por los estudios en general, por la carrera y por 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 estudiantes se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (Beltrán y Suárez, 2003).

Ante todas estas limitaciones, las expectativas de final de licenciatura son altas y difieren según provengan del tutor o del estudiante. A estas alturas, lo que espera el tutor de sus estudiantes es bastante parecido a lo que refieren Phillips y Pugh (2001):

- Que los estudiantes sean independientes.
- Que los trabajos escritos de los estudiantes sean algo más que un primer borrador.
- Reunirse regularmente con los estudiantes.
- Que los estudiantes sean honestos cuando les comunican sus progresos.
- Que los estudiantes sigan sus consejos, en caso de solicitarlos.

Al respecto, González-Simancas (1992) señala algunas actitudes cooperativas que el estudiante ha de poseer en la relación tutor-tutorado:

1. Actitud de autoaceptación, de modo objetivo y realista a fin de que conozca y acepte su realidad personal adquiriendo un concepto realista de sí mismo.
2. Actitud de autoimplicación e interiorización, que supone una disposición interior de ponerse en movimiento por propia iniciativa. Interiorizar supone llegar a hacer propia y personal la tarea propuesta mediante la libre adhesión a ella.
3. Actitud indagadora, no dar nada por supuesto, interrogarse continuamente por el por qué de las cosas, de esas cosas que se dan por consabidas en los libros de texto y en las clases convencionales.

Estas actitudes, deberán ir acompañadas de aptitudes de igual manera cooperativas, señaladas por el mismo autor como las siguientes:

1. Capacidad de admiración ante los temas de estudio.
2. Capacidad de integración. La comprensión acabada es un requisito indispensable para lograr posteriormente un conocimiento integrado, orgánico en el que se sepa establecer el conjunto de relaciones que son necesarias para obtener una visión armónica, equilibrada, del todo que se estudia e indaga. Esta aptitud es particularmente necesaria en la fase de titulación que “consiste en un trabajo de síntesis y de relación de ideas: de ideas, conceptos o teorías entre sí; o de esas ideas, conceptos y teorías con la realidad de la

educación, tal como se da en situaciones vividas, por mis propios estudiantes o por educadores que las narran. No dejo de incluir en ellos la capacidad crítica, de valoración de teorías o realidades en relación con los principios de la educación, que juegan aquí el papel de criterios de valoración.” (pp. 293-294)

3. Capacidad de autorregulación. La meta de toda ayuda es la autoayuda, fomentar la participación activa del educando.

Sin embargo, los escenarios ideales pocas veces llegan a la realidad. La armonía y compromiso mutuo que exige la tutoría de titulación, pocas veces prevalecen en la relación de tutoría al final de la carrera. Generalmente lo que prevalece son relaciones frecuentemente complejas, desiguales y con bajo ritmo de trabajo, por lo que en raras ocasiones se ven cumplidas las expectativas de ambos actores.

2.3.8 Metodología para la tutoría académica.

Las estrategias de carácter general en relación a la orientación individual que sugiere Valdivia (1998) funcionan perfectamente al tratar de establecer una metodología de trabajo tutorial para la fase de titulación:

1. Diagnóstico individual del estudiante, para poder apoyar en él la orientación más acertadamente.
2. Llevar a cabo entrevistas con los estudiantes destacando la importancia de la comunicación interpersonal como objetivo.
3. Disponer de recursos materiales y facilitar ocasiones de consulta para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.
4. Diseñar programas para superar dificultades y atrasos en los objetivos establecidos.

Como en toda actividad orientadora, el tutor de titulación debe partir de un diagnóstico preciso de las posibilidades y limitaciones de cada estudiante, realizado con los datos de su observación personal, el contacto con el estudiante, así como la información proporcionada por otros profesores y la coordinación de licenciatura.

En cuanto al contenido de las sesiones de tutoría, es indispensable manejar una agenda con los puntos principales a tratar en cada sesión involucrando el nivel de avance del estudiante, el trabajo realizado y las correcciones señaladas. El objetivo central de la tutoría de titulación es

“Un trabajo que ha de ser libre y centrado en la persona, no en el resultado del trabajo mismo, para que sea verdaderamente humano. Educar es, en este sentido, despertar en los estudiantes la satisfacción por la obra bien hecha y desarrollar su capacidad para trabajar bien” (Alcázar y Martos, 1994, p.216).

Al respecto, Alcázar y Martos (1994, p.228) sugieren trabajar los siguientes contenidos en las sesiones de tutoría:

- Evaluación de los objetivos propuestos en la reunión anterior y presentación del programa de trabajo de la que comienza.
- Presentación y comentario del objetivo mensual.
- Comentarios de los resultados de los cursos.
- Revisión de avance.

En este sentido, cada reunión resultará eficaz en la medida en que se hayan fijado conjunta y claramente los objetivos que se pretenden, preparando los contenidos para cada encuentro. La relación en este tipo de tutoría funciona bastante bien con cronogramas en los que se proponen de manera conjunta y comprometida las tareas que el estudiante y el tutor han de llevar a cabo durante un determinado periodo de tiempo. Para que estas tareas resulten eficaces, deben ser útiles para el estudiante, por lo cual han de ser establecidas de manera dialogada y flexible para generar un mayor compromiso del estudiante en su cumplimiento.

Para Lázaro y Asensi (1989) citados por Arnaiz e Isús, (1998, p.28) la organización de la acción tutorial tiene cuatro fases:

- Primera fase. *Planificación*: fines, objetivos y recursos. La planificación de la actividad tutorial parte de la formulación de unos objetivos, desarrollándose al señalar los recursos personales, materiales organizativos necesarios para conseguirlos.
- Segunda fase. *Programación*: tiempos, actividades. La programación es una actividad que concreta en el tiempo lo previsto en la planificación, indicando los recursos reales. Incluiría a su vez estos dos aspectos:
 - Distribución de funciones: personas y tareas.
 - Coordinación y cooperación: redes, canales, relaciones humanas.
- Tercera fase. *Realización de actividades*: análisis, métodos, instrumentos. Comprende una gama muy diversa de acciones según las personas, funciones y momentos de actuación. Estas pueden ser actividades de motivación, coordinación, ejecución, cooperación,

dirección, supervisión, evaluación, etc. o bien la realización de tareas concretas dentro de la actividad orientadora.

- Cuarta fase. *Control y evaluación*: instrumentos, feedback. La valoración del funcionamiento de la red tutorial como organización y de los resultados concretos del proceso orientador es fundamental para comprobar si se han cumplido los objetivos previstos y corregir los desajustes entre la planificación inicial y la realidad detectada.

La técnica principal para alcanzar los fines de la tutoría es la entrevista. “Entrevista es una conversación entre el tutor y el tutorado que se mantiene con un propósito definido por su contenido, método y aplicación. Se busca obtener información e influir sobre ciertos aspectos conductuales” (Alonso, 2006, p.92).

El intercambio de mensajes en el encuentro entre el tutor y el estudiante tiene que considerar las siguientes características:

1. El lenguaje, en todas sus vertientes –verbal, no verbal, paraverbal-, que hace posible el intercambio de conocimientos e informa de las actitudes.
2. Las actitudes, siempre presentes en la relación interpersonal permiten crear un clima en la entrevista y en la relación tutorial.
3. El marco de la entrevista, en referencia al lugar en donde se realiza y el tiempo que se le dedica. (Arnaiz e Isús, 1998, p.95).

La entrevista breve pero frecuente con cada uno de los estudiantes es una técnica imprescindible en la función tutorial. Es necesario preparar el contenido de cada una de las entrevistas por lo que puede ser útil registrar una ficha por cada estudiante. Al respecto, según Arnáiz e Isús (1998) para que una entrevista sea efectiva se debe darle una estructura básica de preparación, desarrollo y conclusión de la misma.

- Fase preparatoria.

Respecto al estudiante: Determinar las características generales y personales del entrevistado, el clima previo, la actitud que se espera del estudiante y la relación previa entre los interlocutores.

Respecto al tutor: dominio de las habilidades dialogantes, expectativas ante la situación que desea plantearse, elección de la actitud básica a mantener durante la entrevista,

situación afectiva y personal del tutor en ese momento, datos objetivos del itinerario educativo del estudiante.

Respecto a cuestiones materiales: previsión del tiempo y el espacio físico.

- Desarrollo de la entrevista.

Planteamiento del problema y descripción de los objetivos de la entrevista.

Fase exploratoria para recoger datos

Propuesta de alternativas de solución del problema planteado.

- Elección de soluciones y final de entrevista.

Determinación de la solución por parte del entrevistado.

Análisis de las consecuencias derivadas de la opción tomada.

Anotación de las resoluciones y del plan trazado.

Fijación de la siguiente entrevista.

El registro de la entrevista.

En la entrevista es muy importante la actitud de ambos actores. Arnaiz e Isús (1998, p.104) describen seis actitudes posibles:

- Decisión o resolutoria: Consiste en dar una solución al entrevistado siendo elaborada en función del punto de vista del entrevistador. El mensaje que se transmite es *‘pienso y decido por ti’*.
- Encuesta o exploratoria: consiste en solicitar gran cantidad de información complementaria que permita conocer mejor el problema. El mensaje es *‘El problema es más importante de lo que te imaginabas’*.
- Ayuda o tranquilizadora: Consiste en quitar importancia a la situación, disminuyendo la intensidad del problema del entrevistado a través de la comparación con otras personas para darle a entender que no es una situación especial, sino algo habitual. El mensaje es *‘Te preocupas por cosas sin importancia’*.
- Evaluación o valorativa: consiste en juzgar el comportamiento de la otra persona, en evaluar en sentido moral lo que está bien y lo que está mal. El mensaje es *‘No tienes criterios para evaluar la situación, debes valorarla como ya se te indicó’*.
- Interpretación o clasificadora: Tiende a indicar al otro cómo debe interpretar la situación, basándose en la competencia como experto en el tema, en los

conocimientos y en la experiencia del tutor. El mensaje que transmite es *‘Como experto en el tema, voy a clarificar la situación’*.

- Comprensión o empática: Consiste en intentar captar y comprender los sentimientos de la persona ante la situación. El mensaje que se transmite es *‘Puedes expresar tus sentimientos y valores, puedes tomar tus propias decisiones’*.

Cada una de estas actitudes genera avances, retrocesos o simplemente pausas, tanto en la relación interpersonal, como en el desarrollo mismo del trabajo. Sin embargo, la actitud deberá centrarse en todo momento en mantener un diálogo para conocer al estudiante, sus actitudes, tendencias, intereses y motivación para ayudarlo a esclarecer su propia dinámica o a valorar las opciones a tomar ante una decisión, así como apoyarlo en el establecimiento de los objetivos y planes a seguir en el futuro (Hernández de la Torre, 2003, p.151). “La entrevista, cuando se establecen acuerdos y pautas de comportamiento, se centra en el respeto a la libertad del estudiante. La toma de decisiones debe partir del mismo teniendo en cuenta las propuestas efectuadas por el tutor, el cual deberá tener una actitud no directiva” (Hernández de la Torre, 2003, p.152).

Otro de los aspectos centrales en la metodología de la tutoría académica es la elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT), que obedece a una estrategia más integral por parte de la universidad y al cual debería suscribirse la acción en la línea de titulación. “Se entiende como plan de acción tutorial en la universidad el conjunto de acciones sistemáticas y coordinadas que tienen por objeto guiar, supervisar y acompañar al estudiante durante su carrera universitaria, con el objetivo de contribuir a la formación integral del futuro profesional” (Gallego, 2010, p.195).

Otra definición que engloba ya en sí las características de los PAT es la que propone Álvarez Pérez (2002, p.26):

Los planes de tutoría se entienden como un conjunto de actividades en las que el tutor trabaja con un grupo reducido de estudiantes para lograr el seguimiento personalizado de la actividad académica, conseguir un mejor ajuste del alumnado a la titulación, una mejora de su rendimiento académico, una buena adaptación al contexto de la enseñanza superior, su satisfacción como estudiante y la reducción de la tasa de abandono.”

Pueden englobarse las dimensiones del PAT en: académica, administrativa, normativa y organizacional.

Rodríguez Espinar (2008) refiere los siguientes modelos de PAT :

- Modelo en función de la extensión del plan:
 - o Planes de acción tutorial específicos para primeros cursos de carrera, para primeros ciclos, para segundos ciclos, para la carrera; con inclusión o no de las prácticas o de algunas de ellas.
 - o Planes de acción tutorial específicos para la inserción laboral.
 - o Planes de acción tutorial selectivos para determinados grupos de estudiantes.
 - o Planes de acción tutorial puntuales para determinadas circunstancias concretas.
- Modelos en función de la organización del plan:
 - o Tutoría con un mismo tutor por curso.
 - o Tutoría con un mismo tutor por ciclo.
 - o Tutoría con un mismo tutor por carrera.
 - o Tutoría con distintos tutores por ciclos.
- Modelos en función del nivel de intervención:
 - o Tutoría personalizada (intervención individual).
 - o Tutoría a través de programas (intervención grupal).
 - o Tutoría a través de la consulta (intervención indirecta).
- Modelos en función del tipo de relación:
 - o Tutorías presenciales.
 - o Tutorías semipresenciales.
 - o Tutorías virtuales.
- Otras formas de tutoría:
 - Tutoría entre iguales o semejantes.
 - Grupos tutoriales cooperativos.

En orden de esta clasificación, podría decirse que el Plan de Acción Tutorial de titulación es específico para un ciclo, con un mismo tutor por ciclo, personalizada a través de la intervención individual y presencial. Sin embargo, el plan de acción tutorial no puede ser una planeación coyuntural, sino que debe ser un plan de actuación elaborado a partir de una reflexión compartida sobre las características del entorno, el ideario educativo del centro y las líneas prioritarias de acción orientadora, por lo que debe ser elaborado en congruencia con el resto de documentos organizativos. En concreto, el PAT tiene como referencias obligadas:

- El Proyecto Educativo de Centro (ideario educativo)
- El Reglamento de Régimen Interno, que prescribe las funciones concretas asignadas al tutor.
- El Proyecto Curricular de Etapa, que asegura la continuidad y coherencia de la acción tutorial en las distintas áreas curriculares y debe recoger las líneas prioritarias de la intervención orientadora.
- Las líneas de acción tutorial y orientadora que acompañan al Diseño Curricular Base (Repetto, 2002, p.452).

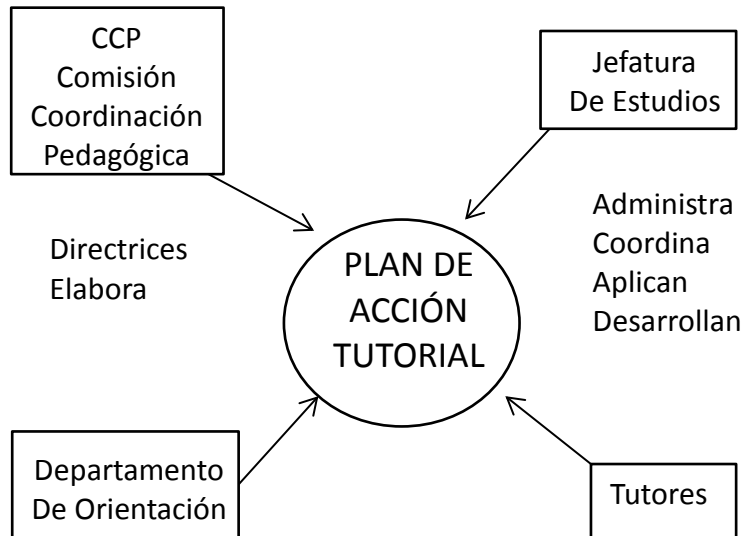
La bibliografía (Rodríguez Espinar, 2008; Repetto, 2002; Alonso, 2006) aporta diferentes elementos que debe contener un PAT, siendo los principales:

- Análisis de necesidades. Justificación en función de un análisis de necesidades y prioridades del centro.
- Metas, Objetivos y Políticas.
- Misión, visión y filosofía.
- Marco conceptual.
- Contenidos. Selección de actividades, establecimiento de la metodología, asignación de tareas y temporización.
- Previsión de los recursos humanos y materiales para el desarrollo del PAT y presupuesto económico.
- Formación de tutores y capacitación.
- Programas (estratégico, táctico y operativo).
- Instrumentos.
- Carpeta electrónica de tutores.
- Carpeta de apoyo al tutor.
- Formatos de registro.
- Trayectoria académica.
- Información del estudiante.
- Herramientas de acercamiento al estudiante.
- Modelo organizativo.
- Normatividad.

- Seguimiento y evaluación. Criterios e indicadores.
- Coordinación: interna, externa e interrelaciones.

Puede verse que la elaboración del PAT es una acción coordinada que involucra a las diferentes instancias universitarias, como en el modelo que explican Zamora y Marín (1994):

Figura 3. Modelo de plan de acción tutorial.



Como conclusión, puede verse que la planificación de la tutoría académica resulta un elemento fundamental para el funcionamiento y óptimos resultados de la misma. El establecimiento claro de objetivos y recursos necesarios y la planeación de los tiempos y actividades que el tutor utilizará para atender a los estudiantes, garantizará la realización de actividades en las que intervienen el análisis, los métodos e instrumentos del trabajo de titulación con miras a obtener los resultados concretos del proceso de orientación.

2.3.9 Limitaciones y retos de la tutoría académica.

A pesar de todas las bondades y sobre todo, potencialidades de la tutoría para el proceso de enseñanza aprendizaje, no está exenta de limitaciones y malos manejos que merman, sobre todo hoy en día, sus ventajas. López Calva (2008) establece principalmente tres retos a los que deberá hacer frente la tutoría:

- La cultura escolar dominante, centrada en el profesor como el que sabe, en los contenidos como la verdad incuestionable, los valores preestablecidos, el poder del que manda y la cátedra tradicional.
- La cultura estudiantil predominantemente pasiva, acostumbrada a la repetición, la memorización, la obediencia, la aceptación acrítica de dogmas, el desinterés y la mecanización.
- La cultura docente establecida, centrada en la enseñanza discursiva del maestro frente a un grupo sin cultura de la interacción personal y programática.

Esto provoca que el estudiante asista a la tutoría por obligación, predominando aún hoy en día en las instituciones educativas el sistema coercitivo. También impera la dependencia, la pasividad con las que el estudiante se acerca al tutor para que le diga qué hacer, así como la indiferencia y el desinterés. Ante esto o provocando esto, también hay limitaciones en el tutor, desde el paternalista que adopta y sobreprotege al estudiante, hasta el autoritario vigilante que todo lo controla, pasando por el tutor indiferente que está ahí para acumular puntos, beneficios, popularidad o sueldo.

Maceira (2008) cuestiona, a partir de reflexiones y datos empíricos del contexto mexicano, las tutorías, evidenciando algunos de sus límites, dificultades y riesgos. Destaca la falta de claridad normativa, organizativa y pedagógica, así como la desigualdad y conflictos vinculados al género dentro del contexto escolar.

Un problema se puede dar cuando no se especifican formalmente el alcance y los límites de las asesorías, ni el tipo de relación que debe establecerse entre el/la tutor/a y el tutorado o tutorada, generándose una serie de expectativas que difieren en todas las circunstancias. Esta falta de claridad supone que los criterios que operan para establecer esa relación de tutoría y sus alcances académicos, trabajan de manera diferenciada y singularizada (por empatía, por afinidad política o de intereses temáticos, por preferencia sobre personas de edad, sexo, preferencia sexual, etnia, clase u otras condiciones particulares), y suelen estar ocultos o al menos no explicitados, por lo que generan distintas posibilidades para el alumnado de aprovechar esa actividad escolar. En algunos casos, la diferencia de expectativas, el desencanto o incluso incomodidad con el tipo de relación educativa establecida, propician que el alumnado reduzca al mínimo sus asesorías (Maceira, 2008).

Repetto (2002) señala que sobre el tutor recae una responsabilidad excesiva, producto de una abundancia de funciones que, en ocasiones, no están bien definidas, lo que ocasiona también

que algunos profesores no se identifiquen con su función tutorial, tanto por falta de motivación, como por no confiar y desconocer los beneficios de la acción tutorial. A esto se agrega la falta de formación, inicial y permanente del profesorado para asumir con eficacia su función tutorial, lo que también provoca dificultades para ejercer las tareas de coordinación entre tutores. Se manifiesta también escasez de tiempo por parte del tutor para preparar, planificar y desarrollar la acción tutorial, debido a que en muchos casos por el volumen poblacional, las coordinaciones tienen que echar mano de los profesores de hora clase para cubrir la tutoría. También se observa la carencia de recursos materiales para la realización de determinadas actividades de tutoría, así como la falta de apoyo especializado y de coordinación por parte del departamento de orientación.

Jiménez (1994) señala tres tipos de limitaciones para la acción tutorial:

a) Relativas al estudiante:

- La libertad del estudiante. El tutor tiene la obligación de promover la autonomía y responsabilidad del estudiante, procurando su bien, la gradualidad en la atención y la ayuda que se le brinda y el respeto básico a su intimidad.
- Las limitaciones personales del estudiante.

b) Dificultades del entorno:

- Ambiente disolvente. Exceso de distractores.
- Falta de coordinación entre los educadores, ya sea otros docentes o los padres de familia.

c) Limitaciones personales del tutor:

- Falta de tiempo.
- Condicionamientos personales. El tutor debe predicar con el ejemplo.
- Desaliento. Falta de resultados, falta de compensación.

Ante este panorama, que podría parecer desalentador, no todo está perdido. Las instituciones de educación superior están haciendo conciencia de la importancia de la acción tutorial y de manera gradual va dándose más importancia a esta actividad de orientación. Sin embargo, hay que considerar los dilemas que observa Zabalza (2003):

- Dilema entre apoyo y control. Deben prevalecer siempre el primero, pero también es cierto que los estudiantes universitarios son adultos y deben hacerse responsables de las opciones personales y de trabajo que adoptan.

- Dilema entre los contenidos académicos y personales.
- Dilema entre la centralidad y la marginalidad de la tutoría.

Entonces, siguiendo a López Calva (2008) como retos de la tutoría actual, el tutor deberá asumir su función de acompañante dialógico de la búsqueda del estudiante, consciente de que es un educador de la libertad que apoya el proceso de toma de decisiones académicas, personales y ciudadanas del estudiante.

Riart (2010) prevé que en el futuro, el rol tutorial tenderá a especializarse, lo que implicará que la formación inicial como tutor deberá plantearse seriamente por parte de las universidades. El tutor deberá potenciar su labor mediadora al estimular el aprendizaje autónomo. Las competencias sociales y sociolaborales adquirirán mayor protagonismo, por lo que se impone la autoorientación, con lo que implica de autonomía y capacidad de toma de decisiones, a nivel individual y a nivel de dinámicas de grupo. Así, los programas integrados o transversales tendrán mayor fuerza e implantación en los centros educativos.

2.4 La comunicación en la tutoría académica.

Para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo, son fundamentales las dos partes del proceso: el profesor (o incluso hoy en día con la introducción de las TIC, el tutor) y el estudiante. “El aprendizaje es un elemento de la construcción guiada del conocimiento.” (Mercer, 1997, p.13). Aprender consiste en obtener un conocimiento, pero sin esta guía, muy probablemente el conocimiento sería parcial o desordenado.

Una de las premisas fundamentales de este trabajo es la comunicación como elemento mediador en la relación interpersonal que lleva implícita la tutoría académica. En este apartado se parte de los modelos clásicos como el de Shannon y Weaver (1949) centrado en la transmisión, el de Wiener (1948) fundamentado en el intercambio y la retroalimentación, el de Bertalanffy (1948) definiendo la comunicación como un sistema de elementos dinámicos, interrelacionados, subordinados y jerarquizados hasta el de Klapper, centrado en las transformaciones que la comunicación provoca en los actores (efectos). Asimismo, se toma en cuenta para la perspectiva general explicativa del enfoque comunicacional, la teoría de comunicación en los sistemas sociales planteada por Luhmann, así como los procesos de significación implicados en ésta.

2.4.1 La comunicación educativa como relación intersubjetiva.

La comunicación en el contexto educativo es aquella que se realiza entre el profesor y el estudiante. Es el elemento fundamental para que se lleve a cabo de manera efectiva y alcance su objetivo didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por comunicación educativa se entiende la capacidad de los docentes de transmitir e interpretar los mensajes teniendo en cuenta el código y utilizando el canal idóneo para evitar el ruido que pueda bloquear dicha comunicación. La comunicación implica la transmisión de un mensaje en un código que el estudiante entienda, así como la interpretación que el estudiante envía para que pueda haber retroalimentación entre ellos. Dicho proceso requiere tener en cuenta todo lo que de alguna manera pueda hacer ruido o interferencia entre el emisor y el receptor cada uno de ellos puede tener un ruido interno, problemas personales de diferente índole que se interponen en el camino del mensaje, de igual manera puede haber factores externos a los sujetos que generen distractores que eviten la buena comunicación (Alonso, 2006, p. 122).

La comunicación humana es el elemento central en la práctica del proceso educativo en todas sus formas. Incluso para la mayoría de autores consultados, educación y comunicación son términos casi equivalentes porque no se puede aprender ni enseñar sin que se establezca una comunicación auténtica entre el docente y el estudiante.

Sin embargo, no puede hablarse de la comunicación sin más, hay que acotar en torno a los niveles de comunicación, yendo desde la más superficial hasta la comunicación más profunda, que es la que pretende caracterizarse como comunicación educativa.

La comunicación educativa puede llevarse a cabo de manera interpersonal o cada vez en mayor medida, vía los diferentes medios audiovisuales e interactivos. Lo que es un hecho, es que la calidad de ésta resulta fundamental en el proceso educativo, como expresa González-Simancas (1992):

Era y es una de mis convicciones más arraigadas, como ya he dicho también desde las primeras líneas de este escrito. La de que, en educación, al girar toda ella en torno al gozne decisivo de la libertad, lo que se convierte en condición *sine qua non* es el hecho de la *comunicación personal, interpersonal*, entre educador y educando. Es solo en el seno de una relación de ayuda bien establecida donde se posibilita y surge con facilidad esa comunicación humana que tiene lugar en el encuentro, en el diálogo cara a cara entre ambos agentes de la educación: entre educador y educando, entre profesor y estudiante, entre padres e hijos. No

hay otro modo más adecuado de que se produzca la influencia formativa de las vidas de unos en las vidas de los otros, que el diálogo verdadero entre quien se propone ayudar a un ser que es libre (p. 197).

De acuerdo con Escudero (1985, p.31) para establecer la comunicación didáctica, se requiere cumplir las siguientes etapas mínimas:

- a) Establecer las características de los estudiantes y del grupo al que se destinará el curso, partiendo del análisis de los participantes y de las condiciones en que se efectuará la comunicación didáctica.
- b) Se deben analizar, estructurar, adaptar, determinar y exponer los objetivos, tanto generales como particulares.
- c) Determinar la estrategia y la táctica didáctica a seguir en la enseñanza-aprendizaje.
- d) Seleccionar y comprobar los medios didácticos más apropiados y oportunos para efectuar la comunicación. Al respecto cabe destacar los siguientes:
 1. El método interpersonal. En este existe un profesor (emisor) y un estudiante (receptor), en el cual las posibilidades de retroalimentación son muy altas, ya que el método se constituye precisamente de la pregunta-respuesta interpersonal inmediata; el emisor (profesor) interroga al receptor (estudiante) y éste responde de inmediato, retroalimentando al emisor.
 2. El método tradicional o clásico. Un emisor con muchos receptores.
 3. El método de la educación nueva. Un profesor emisor receptor y muchos estudiantes pero se pretende que éstos participen activamente teniendo las funciones de emisores y receptores, de manera equilibrada y no que sólo prevalezca la segunda sobre la primera (Escudero, 1985, p.p. 35-37).
- e) Experimentar el curso.
- f) Calificar y medir el aprendizaje alcanzado, es decir, en qué medida se han logrado efectivamente los objetivos propuestos.
- g) Revisar, evaluar y reformular el curso, con base en los resultados obtenidos en la experimentación del mismo.
- h) Aplicar sistemática y operativamente el curso.

Estos elementos resultan una buena guía para emprender la comunicación educativa, sin embargo hay un nivel o característica que resulta de fundamental importancia para el

funcionamiento total de un sistema de comunicación como el que se propone en el modelo y que habrá que definir: la comunicación intersubjetiva.

La comunicación educativa no implica solamente la transmisión de mensajes o información de un actor que sabe, hacia otro que aprende. El proceso, según el modelo que se plantea aquí, va mucho más allá de la teoría de los vasos comunicantes o la aguja hipodérmica, en los que la información se deposita de un emisor a un receptor visto como objeto, terminando aquí el proceso comunicativo.

En la comunicación educativa el aspecto central es la relación entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del trato que se le dé al estudiante, dependerán dos formas fundamentales de comunicación: comunicación objetiva o impersonal y otra que es la que interesa detallar aquí definida como comunicación subjetiva, intersubjetiva o existencial (González-Simancas, 1992, p.p. 201-202).

El nivel que se propone con el modelo de comunicación tutorial es precisamente el que alcanza esta intersubjetividad entre tutor y tutorado, que necesariamente implica una mirada profunda al otro, un encuentro de persona a persona.

Penetrar el fondo implica comunicación profunda con el otro, a quien se considera persona y pasa a ser un 'tú' semejante al 'yo', no se queda en un 'él' exterior al que se estudia como a un objeto. Con un 'tú' se dialoga, a un 'él' se le ve, se le observa o se le habla, pero no como a un igual o a un amigo. La conversación se centra en datos objetivos o en informaciones (González-Simancas, 1992, p. 202).

Sin embargo, no hay que perder de vista los objetivos formativos o educativos de un proceso de tutoría. Se trata de desarrollar un cierto trabajo profesional que tiene un referente en la realidad, en el mundo externo, no puede haber comunicación sin un mensaje cargado de información. Sin embargo esta realidad que ambos actores tienen como contexto referente, se presenta también de manera intersubjetiva compartida entre ambos. La comunicación tutorial implica que tutor y tutorado van a establecer una diferencia de códigos con los demás al referirse a un hecho aparentemente objetivo y que todos pueden ver: ellos han llegado a un nivel de entendimiento tal, que esa realidad compartida va a ser percibida diferente para los demás, pero en común para ellos dos. "En realidad no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros" (Berger y Luckmann, 1989, p.40).

Este planteamiento tiene su fundamento en la teoría del reconocimiento de Hegel, en la que establece que es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto.

Es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Y es por eso que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento. La palabra reconocimiento es muy importante aquí. No me puedo reconocer a mí mismo si no reconozco al otro. Y es ese reconocimiento que el otro tiene de mí lo que me hace existir a mí (Filloux, 1996, p.38).

En este sentido, Hegel establece que el sujeto no existe más que en relación a otro sujeto que lo reconoce. Así, intersubjetividad está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco, tensiones donde se puede analizar también el proceso educativo (Filloux, 1996).

Este reconocimiento mutuo es el que conduce al crecimiento personal. “El verdadero educador es aquel que crece todavía psíquicamente al hacer crecer. Se puede hablar aquí de formador pero con una idea de crecimiento, de desarrollo. El verdadero educador es aquel que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al estudiante” (Filloux, 1996, p.58). Por eso es tan importante que la comunicación sea transformadora, dialógica y que lleve a un cambio en el estado de ambos actores. Esto sólo se consigue en la relación interpersonal. No significa que la educación o tutoría a distancia no consiga una profunda relación de comunicación, sino que simplemente el modelo que aquí se plantea parte de la base de una relación interpersonal cara a cara, fundamentada en el planteamiento de Berger y Luckmann:

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos. En la situación cara a cara e otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi ‘aquí y ahora’ y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro, en tanto dure la situación cara a cara. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya (Berger y Luckmann, 1989, p. 46).

La presencia humana es un elemento fundamental que transforma la comunicación, porque la transmisión del mensaje se complementa con todo el contexto que implica la personalidad: gestos, actitudes, voz, volumen e intencionalidad, lo que incrementa la

participación y manifestación de retroalimentación. “Conviene distinguir, sin embargo, dos modos de estar presentes y dos actitudes de los demás: la presencia física y la presencia humana” (Coronado, 1992, p. 293). La presencia material física tiene sus limitantes, ya que está sujeta a un espacio y tiempo muy limitados y sus grandes efectos desaparecen cuando el contacto físico se pierde, quedando a disposición de la memoria sensorial, que resulta de muy corto alcance. Así, según Coronado (1992, p.294), aunque la presencia corporal es inicio y condición necesaria para complementar el proceso de comunicación significativa, resulta insatisfactoria si no es humana, lo cual implica tres condiciones:

- a) Que unos y otros se den cuenta de que están físicamente presentes;
- b) Que se preste atención a lo que dicen y hacen.
- c) Que se interesen en oír las aportaciones y
- d) Que se desee que estén presentes. La presencia sólo se considera humana, según se dijo, cuando es acto consciente, deseado y aún elegido.

Sin embargo, aquí no se está entendiendo la subjetividad como una limitada percepción de la realidad, como una particular y personal forma de juzgar y decodificar el mensaje. Se trata de superar la barrera que lleva a cada uno a decodificar los mensajes de los demás de acuerdo con el efecto que producen en el sujeto receptor para hacerse consciente de la auténtica intencionalidad de los emisores que hablan o actúan.

El verdadero proceso de comunicación se da, cuando la persona receptora capta el mensaje que el emisor intenta transmitir, no el que por una causa o por otra de hecho se ha transmitido. La no adecuación de la percepción receptora con la intención emisora hace que la auténtica comunicación no pueda darse; de ahí la enorme importancia que adquiere en la comunicación la percepción de la auténtica intencionalidad emisora (Marroquín y Villa, 1995, p.37).

La comunicación en la tutoría parte de este elemento humano concebido en su totalidad como un sistema comunicativo activo, con las características que se explican a continuación.

2.4.3 La visión sistémica de la comunicación

Para abordar la comunicación desde el punto de vista sistémico, habrá que considerar la teoría desarrollada por Niklas Luhmann, en la que plantea que la sociedad es pura comunicación,

existiendo sistemas sociales vinculados por ésta. Para el autor, la lógica de la comunicación supone una organización circular de la interacción social, contraviniendo los modelos lineales de Shannon y Weaver. El argumento básico es que la transmisión de información presupone interacción humana, misma que constituye la comunicación y pone en juego determinado tipo de comportamientos, como el habla o la gestualidad, que cualquier miembro de un grupo puede codificar y decodificar como mensaje. “A partir de estos comportamientos, la formación de patrones implica la formación de reglas, y la interacción regulada implica la formación de una organización social denominada red de comunicación. En la organización circular de la interacción, el receptor desempeña una función tan importante como el emisor” (Pignuoli, 2013).

Para la teoría general de sistemas, en la que Luhmann ancla sus planteamientos, la información no porta una dirección lineal, que va desde un emisor hasta un receptor, sino que existen distintos procesamiento simultáneos de sentido, cuya dirección es como mínimo de retroalimentación circular. Asimismo, Luhmann rechaza la restricción de la selección de la información en el emisor, ya que la decodificación no es pasiva, sino que produce información, y la reintroduce en la unidad de la comunicación. (Pignuoli, 2013)

Luhmann explica que en los sistemas sociales, la comunicación lleva a cabo la autopoiesis del sistema y de ese modo lo delimita de su entorno. Así, la comunicación solamente tiene sentido dentro de un sistema determinado y es una operación social que supone gran número de subsistemas al tiempo que funciona como unidad. “Es social porque de ningún modo puede ser producida una conciencia común colectiva, es decir, no se puede llegar al consenso en el sentido de un acuerdo completo; y sin embargo, la comunicación funciona (...) puede ser producida sólo en un contexto recursivo con otras comunicaciones y, por tanto, sólo en una trama a cuya reproducción concurre cada una de las comunicaciones” (Arriaga, 2003).

La forma de comunicación interpersonal que se establezca en determinado sistema, además de impactar sobre el proceso educativo, forma parte fundamental de la propia configuración como ser humano influyendo de manera determinante sobre la calidad de vida. La visión que aquí se propone parte de concebir a la comunicación como un sistema que tiende a la más a la intersubjetividad y menos a la instrumentalidad.

Como dice Bateson, el nuevo paradigma en las ciencias es haber pasado del estudio de los objetos, al estudio de las relaciones, dejando pues el planteamiento cáusico-etiológico, pasando en las ciencias en general a un planteamiento, sistémico interaccional, en el que, como hemos indicado al inicio, se encuentran

la estructura por un lado y la acción de los individuos por otro, como dos elementos en interacción de la misma realidad, que se condicionan y se limitan, pero también se posibilitan en un espacio de tiempo y lugar, para interactuar en función de unos objetivos de producción y/o de formación que dan cohesión al sistema. (Hernández, 1997, p.165).

Siguiendo a Marroquín y Villa (1995, p.23), se plantea una definición de comunicación que incluye las características del sistema que se propone, definiéndola como:

El proceso interpersonal en el que los participantes expresan algo de sí mismos, a través de signos verbales o no verbales, con la intención de influir de algún modo en la conducta del otro. La conducta comunicativa en consecuencia, exige dos polos dialécticamente implicados, que se influyen mutuamente, no de una manera lineal, como erróneamente suele considerarse en ocasiones, sino a través de un proceso circular, puesto que el escuchar y hablar se ejercitan simultáneamente.

Para Luhmann, la comunicación es siempre una acción selectiva de sentido. “La comunicación toma algo del actual horizonte referencial constituido por ella misma, y deja aparte lo otro. La comunicación es el procesamiento de la selección” (Luhmann, 1998, p.142). Así, si Luhmann entiende la comunicación como síntesis de tres selecciones, como unidad de información, acto de comunicar y acto de entender, la comunicación se realiza cuando y hasta donde se realiza la comprensión. (Luhmann, 1998, p.148).

Así, no puede pensarse este proceso desde un punto de vista lineal, sino sistémico, de mutua interacción, influencia y transformación, donde emisor y receptor existen en el proceso tanto de entrada como de salida. Retomando a Abraham Moles, puede verse que:

El proceso pedagógico es un ‘sistema de comunicación cuya meta, de manera general, es modificar por repetición los actos de comunicación, el repertorio de signos, rutinas, técnicas y formas de comportamiento que se encuentran a disposición del receptor (educación pasiva) o del emisor (educación activa). Explica que el proceso educativo se puede considerar como la adquisición de cierto caudal de elementos culturales. Estos elementos deben ser tan semejantes como sea posible a los establecidos y valorados como tales en el seno de una sociedad global dominante de la que el educador y el propagandista son los transmisores de esos valores (Escudero, 1985, p. 23).

Una vez planteada la naturaleza del sistema, cabe pasar a la explicación de sus elementos y funcionamiento, tanto de manera individual como en la totalidad del sistema. Se parte de tres

elementos básicos que lo conforman: emisor, mensaje y receptor conformando un emirec (emisor-receptor simultáneo) (Escudero, 1985, p.14).

Siguiendo a Coronado (1992), el modelo establece como características del emisor:

1. El emisor es iniciador de la comunicación.
2. El emisor es el dueño de sus puertas.
3. El emisor es un ser dinámico al salir.
4. El emisor va con rumbo hacia el otro.
5. El emisor busca complementarse.

Mientras tanto:

1. El mensaje lleva la impronta del emisor.
2. El mensaje revela algo pasajero.
3. El mensaje es externo.
4. El mensaje es forma.
5. El mensaje es puente.
6. La acomodación al otro.

Así:

1. El receptor determina la comunicación.
2. El receptor centro en los medios.
3. El receptor centro en la comunicación interpersonal
4. El receptor es ser viviente.

Es importante considerar que la identidad de una información se debe pensar en forma paralela al hecho de que su significado es distinto para el emisor y para el receptor. (Luhmann, 1998). En este despliegue de elementos, para Luhmann existirían señales con sentido expresivo y señales sin sentido expresivo y existe una expresión con uso de señales y una expresión sin uso de señales que en el caso de la comunicación coinciden forzosamente: en el discurso comunicacional todas las expresiones fungen como señales. (Luhmann, 1998) Así, “el sentido sólo puede ser entendido en su relación con el contexto y como contexto funge primero lo que para cada quien presenta su propio campo de percepción y su propia memoria” (Luhmann, 1998, p.157).

Alrededor de estos tres elementos se entran las funciones del sistema comunicativo, que de acuerdo con Coronado (1992) serían:

1. Acción
2. Interacción
3. Relación
4. Proceso
5. Sistema
6. Transformación.

La acción mejora la comunicación, fecunda a otros (hace su visión del mundo más ancha), une a los comunicantes (suprime las distancias físicas, psíquicas, ideológicas y sociales). Para Luhmann, los sistemas sociales se basan en un tipo de acción o en un aspecto de la acción y a través de ésta el sujeto entra prácticamente al sistema. (Luhmann, 1998).

El problema radica en que de hecho no se pueden separar (aunque sí distinguir) comunicación y acción, dado que forman una relación que debe ser entendida como la reducción de la propia complejidad. El proceso elemental que constituye lo social como realidad especial es un proceso comunicacional. Sin embargo, para poder dirigirse a sí mismo, este proceso debe reducirse, descomponerse en acciones. Por lo tanto, no se puede plantear que los sistemas sociales estén constituidos por acciones, como si estas acciones fueran producidas con base en la constitución orgánico-física del hombre y pudieran existir por separado. El planteamiento correcto es que los sistemas sociales se descomponen en acciones y obtienen por medio de esta reducción las bases para establecer relaciones con otros procesos comunicacionales. (Luhmann, 1998, p.141)

La interacción mejora al ser humano al dar y recibir complementariamente, se fecunda con aportaciones ajenas, une doblemente, equivale a dos comunicaciones. Contiene tres clases de respuestas: 1. Las reacciones de una comunicación unidireccional (el mensaje llegó) 2) las retroacciones (respuestas que no modifican el mensaje recibido) y 3) las retroalimentaciones (modifican el tema del mensaje, usan los mismos canales, se dan sin tardanza, son circulares. Las relaciones involucran, forman la trama de la existencia, significa relaciones múltiples con el entorno, por ser actividad hacia otros relaciona.

Los procesos, la comunicación es un devenir, es movimiento de elementos conectados e interdependientes. Comprende tres procesos: proceso de salida, proceso en las manifestaciones

(no verbales, verbales y significativas), el proceso de recepción (cuando entra al receptor, es un proceso individual) y hace efectivo el mensaje.

Los sistemas hacen caminos, se descubren, contienen un orden, una organización, un conjunto de elementos unidos que colaboran entre sí. Son dos sistemas en los encuentros que forman una unidad pasajera. Los dos sistemas se individualizan, se conocen poco.

Las transformaciones suponen cambios en los elementos comunicativos, cambian las relaciones, cambian los procesos y los sistemas. La comunicación engendra cambios y mejora a los comunicantes (Coronado, 1992).

Las pautas de comunicación en la relación tutorial no se definen solamente por el estilo personal del tutor. “En cualquier escuela u otra institución educativa, los modos en que los profesores y los estudiantes hablan, estarán formados por tradiciones culturales y por los escenarios institucionales específicos en los que operan” (Mercer, 1997, p.35). Esto da pie a ahondar en el tema de las relaciones, de la forma, distancia y tipos de nexos que pueden darse entre los actores del modelo.

2.4.3 Relaciones de comunicación.

El elemento de la relación es quizá el que permea a todo el planteamiento, ya que de este depende la calidad de las comunicaciones.

La tutoría académica implica la relación entre un orientador y un orientado y la comunicación interpersonal que debe darse entre ambas partes implicadas en el proceso de orientación en un sistema autopoietico. Esta relación es básicamente de ayuda, cara a cara, en el diálogo formativo y transformador, por medio de la entrevista que tiene lugar entre ambos actores, en un encuentro.

Esta relación que está implicada en la tutoría, ha de ser interpersonal, personalizante, con canales de comunicación bien establecidos por medio de los cuales el tutorado se ve facilitado en su desarrollo tanto académico como personal, ya que se siente comprendido, respetado y aceptado.

Repetto (2002) indica que las dimensiones que facilitan el esclarecimiento de la acción a seguir en una relación de ayuda son:

1. La concreción, que implica hacer uso de un lenguaje específico.
2. La confrontación, que se trata de la mejor forma de comunicar las discrepancias.

3. La inmediatez en el proceso de retroalimentación.

En esta relación o nexo de unión entre tutor y tutorado, es difícil separar relación y comunicación, como explica González-Simancas (1992, p.200):

La comunicación no se puede dar sin un cauce establecido por una relación determinada; y una relación que no dé lugar a la comunicación no es relación humana, ni por tanto puede ser educativa. (...) el profesor Emilio Redondo (...) explica lo que él entiende por relación en los siguientes términos: ‘la comunicación, como donación o transmisión de algo, supone justamente la ‘puesta en contacto’ la ‘conexión’ previa entre el que da o comunica y el que recibe o participa. Sin esta condición, la comunicación sería radicalmente imposible. Es precisamente este lazo quien hace posible la comunicación.

La comunicación va más allá de la información, es una interacción que consiste en poner en común por parte de los actores y en formar parte de ese algo es decir: participar activamente en esa relación de encuentro.

Uno de los componentes básicos de la enseñanza es el encuentro. Y es justamente ese encuentro la condición que define buena parte de su sentido formativo. (...) En cierto sentido, toda comunicación conlleva esa orientación a la influencia: quien comunica (la fuente) pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen. (...) La enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones. La enseñanza se construye fundamentalmente a través de la relación interpersonal, del encuentro (Zabalza, 2003, p.p. 114-115).

La importancia del tutor y su formación como tal, no radica tanto en ser experto en el ámbito científico de la disciplina que enseñan, ya que los estudiantes aprenden con los tutores mucho más que los contenidos de la materia o de la investigación: aprenden hábitos académicos, humanos y sociales, aprenden el amor por el conocimiento, interés por la profesión y la actualización, el estilo de trabajo e incluso la visión del mundo adulto. “Eble (1988) partiendo de la idea aristotélica de ‘magnanimidad’ define esta cualidad de los buenos docentes como ‘generosidad’. Algo bien distinto, por cierto, a la imagen del profesor que parece disfrutar haciendo sufrir a sus estudiantes, que endurece más allá de lo necesario las condiciones y dificultades del trabajo en su disciplina” (Zabalza, 2003, p. 197).

Otra cualidad necesaria del docente es el respeto a las características e intereses personales de los estudiantes. La consideración de alternativas tanto de contenido como de método, los apoyos extra a las dificultades concretas de aprendizaje, la accesibilidad y canales abiertos de comunicación, el clima, el seguimiento y acompañamiento personalizados, son altamente valorados por los estudiantes y abrirán mayor posibilidad de encuentro. “El encuentro es, pues, una convergencia de dos líneas que confluyen y significa que los individuos entran dentro del mismo círculo de influencia, en un mismo espacio y en un mismo tiempo. Aquí y ahora” (Coronado, 1992, p. 39).

Al estar hablando de encuentro, resulta importante hablar de la proxémica como la distancia física existente entre los actores de un sistema de comunicación y que el antropólogo Edward T. Hall define como la manera de interrelación de las distancias y para el uso que el hombre hace del espacio como un producto especializado de la cultura. Hall encontró que las distancias entre los individuos son signos culturales usados profusamente en los pueblos del mundo. Son elementos semióticos portadores de significados que las colectividades imponen por tradición. La proxémica se convierte en un verdadero lenguaje verbal y no verbal en las culturas. Se usa para expresar a su modo veneración, cortesía, respeto, familiaridad o intimidad. (Coronado, 1992, p.p. 295-296). Se puede hablar de proxémica individual o social, así como sensitiva (visual, orientativa, auditiva, táctil u olfativa). Sin embargo, no puede hablarse de la proxémica correcta o determinada en una relación de comunicación. Este factor tiene mucho que ver con el contexto: la relación entre los géneros, la distancia generacional e incluso el ambiente y reglas institucionales.

Así, el tipo de relación de comunicación que se mantiene en la tutoría académica exige un análisis claro de todos estos factores con el fin de lograr el conocimiento de las condiciones concretas del contexto que condiciona esta relación. Conocer la realidad del contexto es un requisito fundamental al iniciar una relación de comunicación, por lo que el elemento de insumo-diagnóstico que brinda el contacto inicial, resulta crucial para el inicio, desarrollo y final de la comunicación como un sistema autopoietico. Esto sólo se logra con apertura y diálogo:

Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesado por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la

cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio (Freire, 1998, p.86).

Conviviendo con el planteamiento sistémico, se propone como base teórica la propuesta de relación de ayuda de Carl Rogers en su terapia psicológica, definida como “aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de estos”. (Rogers, 2009, p.46).

Carl Rogers fundó en 1942 la psicoterapia por la conversación como ‘psicoterapia no directiva’, reflejando la naturaleza de la dirección y guía del terapeuta hacia el cliente, lo cual contrastaba con las formas de psicoterapia dominantes en la época. En 1951 Carl Rogers dio a su forma de psicoterapia el nombre de ‘psicoterapia centrada en el cliente’, en la que percibía de forma cada vez más clara los procesos más relevantes que tienen lugar en el cliente durante la conversación. Posteriormente el mismo Rogers y sus colaboradores hablaron casi siempre de ‘psicoterapia centrada en la persona’, lo cual ampliaba el término a la relación de ayuda aplicada al desarrollo de cualquier individuo (Tausch y Tausch, 1987, p. 26).

Con base en su trabajo en materia de asesoramiento y la psicoterapia, Rogers enuncia la ley general de las relaciones interpersonales de la siguiente manera:

Cuanto mayor sea la coherencia entre experiencia, conciencia y comunicación por parte de un individuo, mayores serán las posibilidades de que la relación que establece con el otro presente una tendencia a una comunicación recíproca de coherencia cada vez mayor y determine una comprensión mutua más precisa de los mensajes, mejor adaptación y funcionamiento psicológico de ambas partes y más satisfacción mutua en la relación (Rogers, 2009, p.299).

Así, los principios de esta relación de ayuda que finalmente subyace a la relación tutorial, pueden establecerse:

Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por:

- o Una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos;
- o Una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y
- o Una sensible capacidad de ver a mi cliente y su mundo tal como él lo ve:

Entonces el otro individuo:

- o Experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos;
- o Logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia;
- o Se parecerá cada vez más a la persona que querría ser;
- o Se volverá más personal, más original y expresivo;
- o Será más emprendedor y se tendrá más confianza; se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás, y
- o Podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada (Rogers, 2009, p.p.44-45).

De lo aquí planteado, puede decirse que la relación de ayuda por parte del tutor es el elemento central en el proceso de comunicación.

Así dice Arbuckle (1970) que los asesores que consideran la relación humana como factor crucial en la orientación piensan más en términos de ‘experiencias’ que de comprensión intelectual. Porque el clima que caracteriza la relación de ayuda puede concebirse como una ‘comunicación de comprensión basada en un proceso de mutua colaboración’. Pero esta comunicación de comprensión, gira en torno a las cualidades de la relación y al carácter emocional de ésta. El rapport es considerado como un aspecto de la reciprocidad que tiene que existir en la relación de ayuda (Repetto, 2002, p. 268).

2.4.4 Competencia comunicativa.

El planteamiento que aquí se hace presupone relaciones ideales de comunicación. Sin embargo, para su consideración empírica deberán tomarse en cuenta las cuestiones de personalidad propias de cada actor, tanto tutor como tutorado. A estas actitudes y predisposiciones personales se les llamará aquí competencias comunicativas. Se encuentra una vasta literatura en relación a las competencias, sin embargo aquí se resumirán algunas de las perspectivas más dirigidas a la capacidad humana de la comunicación.

González-Simancas (1992) establece una serie de actitudes que posibilitan la comunicación:

1. Actitud de coherencia.
2. Actitud de respeto
3. Actitud de confianza.

4. Actitud de acogida abierta.
5. Actitud de optimismo.
6. Actitud de prudente realismo
7. Actitud de servicio.

Por su parte, Zabalza (2003, p.82) define la competencia comunicativa del docente como,

Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Poder decir de un profesor que era ‘buen comunicador’ o que ‘tenía muchas tablas’ venía a ser un reconocimiento indiscutible de su pericia didáctica. Se trata, por tanto, de una competencia profesional que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.

Como parte de la competencia comunicativa, Zabalza (2003, p.p.82-92) señala la importancia de la gestión de la información que supone las siguientes características:

- a) Producción comunicativa: Los conocimientos convertidos en mensajes didácticos. Consiste en la capacidad del docente para codificar las diferentes unidades didácticas del curso de tal manera que sean decodificadas por el estudiante de manera correcta y completa.
- b) Refuerzo de la comprensibilidad: Consiste en la capacidad de dejar claro lo que quiere explicar, que los estudiantes comprendan el mensaje. Se puede reforzar la comprensibilidad a través de varios mecanismos comunicacionales como el manejo de la redundancia y el acondicionamiento de los propios mensajes, así como el retorno a informaciones y conocimientos ya poseídos para afianzar los nuevos.
- c) Organización interna de los mensajes: Puesto que aprender supone integrar las nuevas informaciones en las antiguas, esto es, ir ampliando los conocimientos previos a través de la integración sucesiva de nuevos conocimientos y nuevas destrezas, la posibilidad de que esto suceda está condicionada por la propia estructura que posea la explicación.
- d) Connotación afectiva de los mensajes: La característica fundamental de un buen profesor es transmitir ‘pasión’ a sus estudiantes por el conocimiento en general y por los asuntos concretos de su disciplina. La personalización de los mensajes se consigue a través de la incorporación de estructuras interrogativas o admirativas en la expresión.

Estas habilidades de comunicación tanto verbales como no verbales, llevarán al tutor a una comunicación clara y eficaz con énfasis en la comprensión del otro, comprobando que se entendió lo que se quiso expresar, averiguando lo que el otro está pensando; demostrando actitud de escucha activa; preguntando dudas, detenerse y ser claro cuando la comunicación ha terminado.

Así seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el estudiante lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al estudiante para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí. El necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como estudiante, y yo, como profesor, se establezca (Freire, 1998, p. 113).

Así, puede decirse que la competencia comunicativa es fundamental, sobre todo del lado del tutor quien, por su función, es el actor que presta la ayuda y que sustenta la relación al entender que se está ante un contexto de ayuda e interacción.

La cualificación clave para el profesor sería lo que hemos denominado competencia comunicativa, cuya característica fundamental es la capacidad de tomar distancia de un hecho o fenómeno, de las historias contadas por los estudiantes, de las implicaciones resultantes de la interacción grupal. Estos distanciamientos o deslindes, como los denominó Habermas (1987), son necesarios con el fin de poder posibilitar una reflexión discursiva, aquella que surge del efecto de extrañamiento, es decir, que rompe las formas comunes de ver, para abrirse a nuevas formas, que incluyan saber más, saber estar mejor y actuar más adecuadamente a las exigencias y contextos en las estructuras empresariales e institucionales (Hernández, 1997, p.169).

Otro de los elementos del modelo es la empatía, característica fundamental para abrir o cerrar los canales y vías de comunicación entre los actores.

2.4.5 Empatía

En general se entiende por empatía a la sensibilidad para comprender y ponerse en el lugar del otro. Siguiendo a García Hoz (1994) en el contexto de la orientación, la empatía mira al

conjunto y al desarrollo de toda la persona. Mearns y Thorne escriben que ‘empatía no debe ser confundida con simpatía. Mientras la simpatía nace de sentimientos semejantes a los de otro y compartidos con él, la empatía requiere un proceso más complejo y delicado para detener uno su propia marcha y continuarla en los zapatos del otro, viendo el mundo con los ojos de él, olvidándose de la propia realidad de uno mismo.’ Hablar de empatía supone entrar en la subjetividad del otro e implica una continua actitud reflexiva.

De las descripciones e incluso escalas de empatía que se han hecho (Howe, 1993) se infiere que en el proceso de adquisición y refuerzo de la capacidad de comprensión empática se incluyen tres fases fundamentales:

1. La observación de gestos, expresiones y comunicación verbal y no verbal del otro.
2. La identificación del mensaje que el otro envía a través de los distintos actos expresivos.
3. La incorporación y asimilación personal de las condiciones y reacciones del estudiante por parte del tutor (García Hoz, 1994, p.p. 43-44).

Ya Rogers introducía el elemento de empatía en su terapia, pensando que era posible evitar los fracasos en la comunicación y la tendencia a la evaluación por medio de la creación de una atmósfera donde cada una de las partes llegue a comprender a la otra desde el punto de vista de ésta, lo cual ya se basa en un principio empático. “En la práctica esto se logra, aun cuando los sentimientos sean muy intensos, mediante la influencia de una persona deseosa de comprender empáticamente los puntos de vista de cada uno de los integrantes del grupo, quien, en consecuencia, actúa como un catalizador, capaz de facilitar la comprensión recíproca” (Rogers, 2009, p.292).

Sin embargo dentro de la empatía habrá que distinguir entre el acto de entendimiento y el de comprensión.

En específico de la necesidad de distinguir el entendimiento racional del entendimiento sensible o simpatético, ya que el primero, al no estar sometido a una axiomática de lo moral, no necesita juzgar ni buscar el bien con su obrar, en tanto la razón y la explicación son sus mejores armas. Con el entendimiento sensible, también llamado comprensión, sucede todo lo contrario. Al no poseer razones que justifiquen su acción, su axiomática no precisa de juicios, sino solo de sensibilidad, de manera tal que la imposibilidad de construir juicios sensibles ofrece a la comprensión un lugar fuera del mundo de la razón para colocarla en los precios de la intuición, la simpatía, la empatía (Romeu en Portillo y Cornejo, 2012, p. 137).

Con esto se deja en claro que aquí se refiere a la comprensión empática, que consiste en conocer cómo se siente el otro y qué está experimentando sin necesidad de sentir exactamente lo mismo. Comprender significa ir más allá de entender con el intelecto, implica estar abierto al mundo del otro para llegar a conocerlo. Trata de percibir el significado personal del otro, sus experiencias y lo que estas representan para él.

Barret-Lennard presenta una definición parecida de la comprensión empática (1962): ‘la comprensión empática es un proceso activo que consta de las fases siguientes: tratar de entender todos los procesos de conciencia cambiantes y presentes, de la otra persona; esforzarse en obtener la comunicación y la opinión de éste; incorporar las palabras y manifestaciones del interlocutor al significado de la vivencia que afecta por lo menos a los aspectos de su conciencia que él considera más importantes en este momento. Se trata de experimentar el contenido de la conciencia que se encuentra ‘detrás’ de la comunicación hecha por el otro, pero dando por sabido en todo momento que este contenido de la conciencia nace y se desarrolla en la otra persona’ (Tausch y Tausch, 1987, p.36).

Lo que es importante de este concepto es que en el fondo de la información (objetiva o subjetiva) que recibimos del emisor, se encuentra una forma de ser personal que explica el por qué vive de tal o cual manera esa información o hecho y porqué la comunica de esa forma. Para percibir esto, resulta indispensable ir más allá del mensaje verbal y ser sensible a los signos no verbales que lo acompañan. “Si bien es cierto, que nadie es capaz de comunicarse de una manera perfecta, también o es que todos podemos intentar una mutua comprensión a través de una disponibilidad, física y psicológicamente activa, hacia la persona con la que deseamos comunicarnos” (Marroquín y Villa, 1995, p.43). Esta disponibilidad no supone hacerse a un lado como persona individual, sino convivir con la otra persona para recibirla en su manera más auténtica.

Para lograr la empatía, es requisito indispensable que en el proceso de comunicación exista retroalimentación, ya que esta constituye el insumo de las comunicaciones del sistema.

2.4.6 Retroalimentación.

El sistema sienta sus bases en gran medida en el tipo de retroalimentación entre tutor y tutorado. Este elemento resulta fundamental para el funcionamiento óptimo del sistema. El tipo de retroalimentaciones determinan el grado de relación existente entre ambos actores. De acuerdo

con Escudero (1985, p.24), pueden darse los siguientes tipos de retroalimentación en el ámbito educativo:

- a) La retroalimentación con pregunta/respuesta que demanda una respuesta directa. Por ejemplo ¿ha comprendido usted bien?
- b) La retroalimentación a través de un ejercicio o del trabajo práctico; por ejemplo, la nota obtenida por un estudiante que haya sido calificado a través de un trabajo sobre un ejercicio de matemáticas.
- c) La retroalimentación a través de un proceso activo; es decir cuando el estudiante realiza personalmente un trabajo autónomo controlado por el sistema educativo, como sería una tesis de doctorado u otro trabajo de investigación sobre una situación específica que el estudiante elija.
- d) Otro tipo de retroalimentación es la satisfacción experimentada por el estudiante al llegar a la conclusión de un ejercicio de tipo estructural e integral de respuesta fácil, pero que se presenta de forma complicada; por ejemplo acertijos y enseñanza programada.

En este caso, la retroalimentación estaría centrada en cuanto a producto, al tercer tipo, a través de un proceso activo que implica una actitud proactiva por ambos actores del sistema. En la comunicación interpersonal, las respuestas vienen sin tardar mucho y de manera frecuente casi de manera simultánea. Sin embargo no puede hablarse de retroalimentación sólo en la comunicación interpersonal presencial, sobre todo en el caso de la tutoría, donde la presencia física no está de manera permanente. Así también puede hablarse de retroalimentación de los mensajes, que variando los canales y medios, se presenta de manera continua abriendo la posibilidad de diálogo.

Si en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones necesite hablarle a él (Freire, 1998, p. 109).

La existencia de retroalimentación, ya sea física o potencial por medio de otros canales y mensajes, lleva a hablar de relaciones horizontales, que consideran la formación integral del individuo y tienen una intencionalidad bien definida de conducir a los actores al diálogo. De ahí

que la comunicación únicamente sea posible como proceso autorreferencial. Cuando a una acción comunicativa le sigue otra, se prueba siempre si la comunicación anterior se entendió. (Luhmann, 1998)

Para la teoría general de sistemas, la recepción es mucho más importante que la emisión, ya que implica de suyo una selección en la que emerge una relación social porque se presupone una emisión. Desde este punto de vista, la comunicación deja de ser transferencia de contenidos semánticos de un sistema a otro.

2.4.7 El diálogo.

Según Coronado (1992), el diálogo es donde la reciprocidad llega a la cumbre. “La posibilidad de diálogo se da cuando los asuntos se centran en lo más individual de la individual y no en cualquier comunicación se puede” (p.309). Las condiciones para que se establezca un diálogo son:

- Requiere un nivel profundo, requiere que las personas conozcan sus intenciones mutuas.
- No pide igualdad, lo que importa es el aprecio aunque sean muy dispares.
- En el diálogo se descubren las vivencias.

Como elementos del diálogo pueden reconocerse, “la expresión (verbal y no verbal) respetuosa; la escucha sensible y confiada; la reflexión crítica que promueve el desarrollo autónomo del propio pensamiento a partir de las contribuciones de otros” (Escámez en Alonso, 2006, p. 363).

En este sentido, las bases del diálogo son la apertura, el dinamismo y la complementariedad, ya que por medio de este es como las personas se conocen, se aprecia su valor y se mira al otro tanto objetiva, como subjetivamente. Así,

Se puede decir que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento. Finalmente la existencia misma de la lucha por el reconocimiento entre el formador y el formado pasa por algo que tiene que ver con el diálogo, pero no hablo necesariamente de un diálogo explícito. Hablo de un diálogo a nivel subconsciente (Filloux, 1996, p. 41).

Para abrir la posibilidad al diálogo es indispensable contar, como se habló en las competencias comunicativas, de ciertas actitudes dialógicas:

- Actitud positiva y constructiva, contribuyendo con sus actitudes al entendimiento y a la solución de los problemas tratados;
- Voluntad para entenderse y esfuerzo por conseguirlo;
- Respeto a la verdad;
- Respeto mutuo, evitando prepotencia, autoritarismo, coerción, agresión y dogmatismo, creando una situación de igualdad;
- Intercambio de opiniones y razones, considerando las razones ajenas;
- Disposición para buscar alternativas aceptables por todos los interlocutores, adoptarlas y ponerlas en práctica (Escámez en Alonso, 2006, p. 363).

En la relación tutorial todo diálogo orientador y formativo debe ser un verdadero encuentro entre dos personas que se abren desde el principio del contacto si quiere llegarse al entendimiento sensible o comprensión, que va más allá de entender el código y el mensaje, sino que intuye o percibe sensiblemente al otro.

En el proceso del habla y de la escucha la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado (Freire, 1998, p. 112).

Vigotsky afirmaba que el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento, enfatizando que el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo. Señalaba que el límite de la habilidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada (Mercer, 1997, p.84). Ese es el reto, llegar al diálogo profundo y comprensivo como elemento que da cuenta del funcionamiento y comunicabilidad del sistema. Elemento cumbre que elimina la entropía, el

diálogo va más allá del habla y de la conversación objetiva. Para conseguir el funcionamiento del sistema, el diálogo debe ser continuo, mutuo y aceptado para consolidar la comprensión.

Finalmente se ha hecho un ejercicio de metacomunicación del proceso de relación tutor-tutorado. Ese comunicarse sobre cómo se comunica, someter a análisis la propia comunicación es indispensable para plantar cara al modelo que se presenta. Analizar críticamente el lenguaje y la práctica comunicativa cotidiana constituiría un elemento indispensable para el acto de tutorar estudiantes. Este análisis implicaría registrar, observar, seleccionar y relacionar lo que decimos con los resultados que se ven en los tutorados. “Entonces es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador. Es así como uno puede ayudar al formato a ir más allá de la simple absorción de conocimientos” (Filloux, 1996, p. 57).

Así, dialogar a, con y para los estudiantes constituye la base del ejercicio tutorial para formar a los profesionistas que se integrarán al mundo laboral con esta visión de respetar las opiniones de los demás, de la importancia de escuchar y sentirse escuchados, el sentimiento de pertenencia a una institución no solo como un número o un cliente, sino como un individuo, el derecho de expresarse, la tolerancia, la crítica, el análisis reflexivo y el debate. Ese debe finalmente, ser el producto del modelo que se está proponiendo.

Capítulo 3

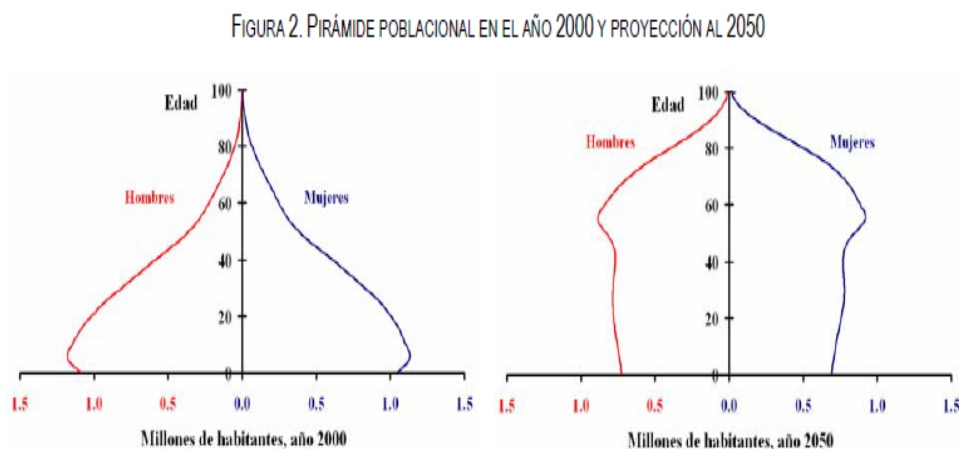
Marco Contextual

La educación superior en México a la par que va en crecimiento y auge, ha presentado cuestionamientos que llevan a la reflexión en cuanto a su funcionamiento, estructura y resultados. En este apartado se revisa el contexto que enmarca dos de las cuestiones en que se han vuelto relevantes especialmente a partir del año 2000: el egreso y la titulación de los diferentes niveles de educación superior, y el impacto y efectos de la tutoría sobre los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

Desde el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportaba que, de acuerdo con el estudio realizado por la Fundación Javier Barros Sierra, la población del grupo de edad que demanda educación media superior y superior, de 16 a 22 años, crecería lentamente hasta el año 2010 y luego descendería hasta que en el año 2025 represente el 95% de la de 1995.

Esta transición demográfica se caracteriza por un estrechamiento de la base de la pirámide poblacional, fruto de la disminución de las tasas de natalidad y el consecuente envejecimiento de la población. La cohorte de edad entre 15 y 24 años representa actualmente la quinta parte de la población del país, que es donde se encuentran los principales demandantes de educación superior (Pérez, 2006).

Figura 4. Pirámide poblacional



FUENTE: Proyecciones del Consejo Nacional de Población. Población de México en cifras.

Puede definirse como educación superior a aquella que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes y que se refiere a la formación de recursos humanos en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades. En 1999 el sistema de educación superior en México estaba conformado por 1250 instituciones que ofrecían programas escolarizados: 515 públicas y 735 particulares. Obedeciendo a su coordinación, dependencia o régimen, las instituciones educativas se clasifican en seis grandes grupos: subsistema de universidades públicas; subsistema de educación tecnológica; subsistema de universidades tecnológicas; subsistema de instituciones particulares; subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas (ANUIES, 2000).

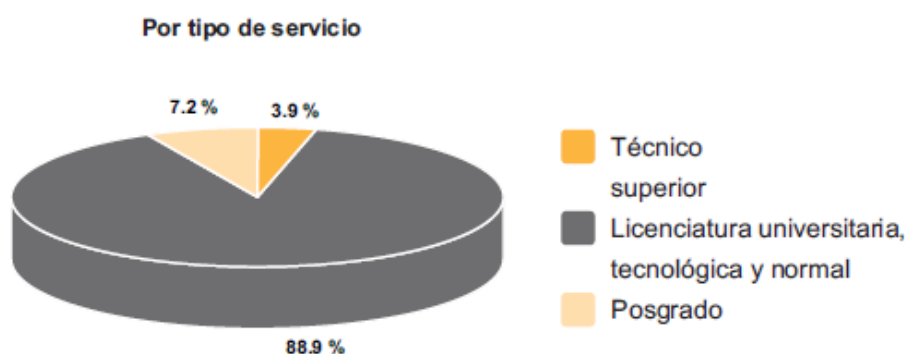
Los casos que se abordan en este trabajo son una universidad que pertenece al subsistema de universidades públicas y una institución particular, por lo cual se analizan sus características en específico.

El subsistema de universidades públicas se integraba, hasta el año 2000, por 45 instituciones, considerando sólo las unidades centrales, las cuales realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En este conjunto están las universidades federales y estatales. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas. Por ley, tienen la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo a los principios del Artículo Tercero Constitucional, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen de las ideas. Dentro de este subsistema se lleva a cabo más del 50% de la investigación en México y se atiende al 52% de los estudiantes de licenciatura y al 48% de los de posgrado (ANUIES, 2000).

El subsistema de instituciones particulares se componía hasta el año 2000 por 598 organismos, sin incluir las escuelas normales, y se clasifican según su nombre oficial en 5 conjuntos: universidades (168), institutos (171) y centros, escuelas y otras instituciones (259). Los estudios impartidos por los particulares requieren, en su caso, del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos de los estados o bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello. En el nivel de licenciatura, este subsistema atiende al 27.6% de la matrícula y en el posgrado al 36.5% (ANUIES, 2000).

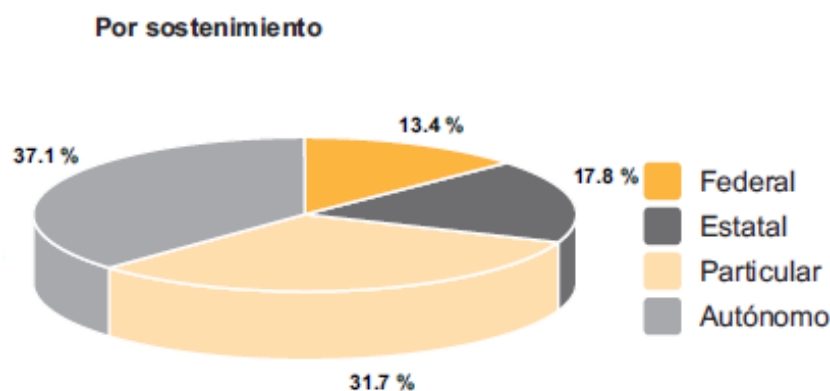
De acuerdo a datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), el tipo de servicios que ofrece la educación superior, se distribuye como sigue:

Figura 5. Distribución de la educación superior.



De la matrícula en educación superior, el 37.1% corresponde al sostenimiento autónomo; el 17.8% al estatal, el sostenimiento federal cubre el 13.4% y las instituciones particulares cuentan con el 31.7% (SEP, 2012).

Figura 6. Tipo de sostenimiento de la educación superior.



Asimismo, la dependencia pública refiere que en Puebla hay 190,583 estudiantes en educación superior, de los cuales el 49% son hombres y el 51% mujeres, atendidos por 17,861 docentes en 463 escuelas y 246 instituciones. De ese total de estudiantes, 153,214 es decir el 80.3% cursan licenciatura universitaria y tecnológica en 377 escuelas (SEP, 2012).

En cuanto a las diferentes licenciaturas que se ofrecen a lo largo del país, el sistema de educación superior atiende marginalmente la formación de recursos humanos para el sector

primario, la matrícula de Ciencias Agropecuarias continúa disminuyendo en términos absolutos y relativos y actualmente representa el 2% de la matrícula total. Lo mismo sucede con el área de Ciencias Exactas y Naturales, en la que está inscrito el 2% de los estudiantes. La matrícula de las Ingenierías y Tecnologías y las Ciencias de la Salud se ha estabilizado en el 27% y 8% respectivamente. El área de Educación y Humanidades, contando la educación normal, representa el 17% (sin considerar la educación normal, a nivel licenciatura, el porcentaje baja a 4%). En el otro extremo se encuentra el área de Ciencias Sociales y Administrativas que continúa con el mayor crecimiento: actualmente absorbe el 44% de la matrícula. Si no se cuenta la educación normal, el porcentaje aumenta al 50%, esto es, uno de cada dos estudiantes de licenciatura universitaria y tecnológica cursa alguna de las carreras de esa área (ANUIES, 2000). En el caso de este trabajo, la problemática se centra en los Departamentos de Ciencias Sociales en ambas instituciones, el cual se ve como una de las áreas con mayor crecimiento en cuanto a matrícula.

Cabe destacar que el crecimiento que se ha referido en el sistema de educación superior ha llevado consigo una mayor atención a su eficiencia. Así, a partir de 1989 los sistemas de evaluación de calidad en educación superior registraron avances en varios frentes: en 1991 se crean los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES), organismos encargados de la evaluación de programas académicos de licenciatura con un enfoque hacia la mejora permanente: en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación A.C. (CENEVAL) cuyo objetivo se centra en la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación a nivel nacional para el ingreso a educación media superior, superior y posgrado así como para el egreso de programas de licenciatura.

El año 2000, fue testigo de la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), asociación civil conformada por representantes del gobierno federal, de las instituciones de educación superior y de los colegios de profesionales de diferentes áreas del conocimiento, cuya finalidad consiste en el reconocimiento de las agencias acreditadoras de los programas de educación superior (Pérez, 2006).

Todos estos organismos han coadyuvado a la vigilancia por el cumplimiento de la calidad en la educación superior y al mismo tiempo han generado competencia por alcanzar determinados estándares en los indicadores de calidad que establecen tanto estos organismos, como las acreditadoras nacionales e internacionales. Dos de estos indicadores que resultan de suma

importancia en la actualidad son la incorporación de las tutorías y el aumento de la eficiencia terminal de su estudiantado, mismos que constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

3.1 Implementación de tutorías en las instituciones de educación superior.

La ANUIES (2000) ha sido el principal organismo promotor de los beneficios de la implementación de las tutorías en el nivel de educación superior. Para este organismo son muchas las situaciones problemáticas que podrían ser atendidas a través de los programas institucionales de tutorías, entre las que destacan:

- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenecen los estudiantes.
- Las bajas expectativas del estudiante respecto a la importancia de la educación.
- 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.
- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura. (Silva, 2008).

A pesar de los esfuerzos y las exigencias de las acreditadoras, la práctica de las tutorías se registra aún en un segmento limitado de instituciones. La ANUIES reporta que de un total de 103 IES convocadas a participar en un estudio sobre la implementación de esta estrategia, sólo 47 respondieron y de éstas el 70% contaba con un programa institucional de tutorías. Del mismo modo, los reportes de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) muestran que entre las instituciones que recibieron apoyo de los Programas de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PIFI) durante los ciclos 2001 al 2003, los proyectos de tutorías se presentaron con una baja frecuencia. La proporción de instituciones que presentaron proyectos en este tema fue baja y decreció conforme avanzó el período señalado; mientras que para el 2001, el 35% de las instituciones presentaron proyectos sobre tutorías, para 2003 esta proporción se redujo a menos de la mitad (16%). En pocas palabras, en la prospectiva de las IES las tutorías no ocupaban un espacio muy importante (Silva, 2008).

No obstante la baja incidencia de proyectos sobre tutorías en los PIFI del periodo 2001-2003, llama la atención que para fines del sexenio la Subsecretaría de Educación Superior (SES) reporta un incremento sustancial de la participación de profesores y estudiantes en dicha estrategia. La proporción de profesores de tiempo completo que brindan tutorías pasó de 33% en

el 2000 a 75% en el 2006 y la atención a los estudiantes se incrementó llegando a 67% en las universidades públicas estatales.

Sin embargo, los reportes de la expansión de las tutorías en este segmento de IES están estrechamente vinculados con los subsidios extraordinarios otorgados por el PIFI. Si bien el número de IES de las que se tiene evidencia de que han incorporado las tutorías no es muy elevado, lo que ocurre al interior de las mismas tiene un amplio alcance, dado que atienden a un importante segmento de la población escolar del sector público, aunque su impacto no sea siempre el deseado ni su incorporación uniforme e institucionalizada (Silva, 2008).

Aunque la ANUIES esperaba de las tutorías el apoyo al estudiante con la metodología de estudio, supervisión en temas de dificultad, la generación de un clima de confianza y la provisión de información académico-administrativa, al explorar el tipo de actividades llevadas a cabo por las IES que recibieron apoyos del PIFI, se advierte que la gran mayoría se concentró en la capacitación de los tutores y en la organización de los mismos en el ámbito institucional. Así, se registra que en cuanto a contenidos de las tutorías institucionales destaca la orientación vocacional que es otorgada por 54.7% de la IES. Se pierde de vista el desarrollo de proyectos especializados para atender las principales necesidades del estudiantado, como el deficiente nivel cultural de los estudiantes o la falta de actitud de logro, por mencionar algunas detectadas por la ANUIES (Silva, 2008).

Si bien en el ámbito oficial se cuenta con datos cuantitativos sobre las tutorías, no existe información suficiente acerca de su funcionamiento, estructura y resultados, lo que lleva a pensar que el hecho de que se otorguen recursos económicos para el apoyo a la tutoría ha dado lugar, al manejo institucional de la información que exige el llenado de los formatos del PIFI; “en otras palabras, puede ser un área susceptible de simulaciones con el objetivo de garantizar el acceso a los recursos” (Silva, 2008).

Ante este escenario y con la escasa información real disponible, se requiere que se enfatizen los programas institucionales de tutoría en la educación superior para acompañar al estudiante desde el ingreso, en la permanencia y sobre todo durante el egreso con un profesor específicamente capacitado y asignado para ello. Aquí se enfatiza sobre todo en la importancia de la tutoría durante la etapa terminal de la licenciatura.

Los estudiantes del último año de la carrera tienen características, ocupaciones y preocupaciones distintas en comparación con sus compañeros de ciclos anteriores. Prepararlos adecuadamente para que culminen sus estudios en los tiempos previstos requiere de un esfuerzo adicional de las instituciones, incluyendo la modificación de los requisitos de graduación a que ya se hizo referencia. Las IES deberán instrumentar acciones conducentes a completar la formación de los estudiantes y prepararlos para el egreso y la transición al empleo o, en su caso, al posgrado (ANUIES, 2000).

Sin embargo, en la práctica, se han hecho visibles muchas de las dificultades para ejercer la tutoría como:

- La elevada relación estudiantes-tutor, como en el caso de la BUAP, donde la ratio alcanza el 50/1.
- La ausencia de tiempo para realizarla en el horario escolar, debido a que no cuenta con un espacio curricular.
- La escasa preparación técnica para ejercerla con garantías por profesores que no conocen ni sus objetivos ni su funcionamiento.
- La tendencia hacia la tutoría remedial, es decir, solamente para los estudiantes que presentan problemáticas especiales.
- La falta de remuneración económica a los tutores, al no ser la tutoría una asignatura curricular en los programas de estudio.

3.1.1 Las tutorías en la institución pública del estudio.

El modelo tutorial actual en la universidad pública del estudio es el SITFI (Sistema Integral de Tutorías para la Formación Integral), implementado desde enero de 2007, el cual está inserto en la Red Universitaria Académica propuesta en su más el modelo universitario vigente actualmente, y complementa al modelo tutorial que existía con anterioridad, denominado SITA (Sistema Integral de Tutorías Académicas).

En el nuevo modelo, todas las actividades tutoriales se enfocan hacia la disminución de las funciones administrativas de los tutores hasta que en un futuro mediano se transformen en funciones de gestión (toma de decisiones) y las funciones de difusión de información utilicen las nuevas tecnologías. La propuesta se basa en el planteamiento de que las tutorías inicien desde la educación media superior, abordando aspectos culturales, físicos, de orientación vocacional y propicien espacios de desarrollo para alcanzar una formación enfocada al desarrollo integral

del/la estudiante. Con el propósito de alcanzar una organización eficaz, eficiente y de calidad, se plantea la organización en redes. El trabajo en red propicia la toma de decisiones y el trabajo horizontal participativo facilita una conectividad entre procesos y participantes comprometidos/as que involucran a nuevos participantes (Documentos oficiales de la universidad pública, 2007).

En el modelo universitario que actualmente rige a la institución, se la define como una comunidad de aprendizaje, es decir, capaz de colaborar para resolver sus problemas, interactuar con su entorno y sistematizar las experiencias, conocimientos y aprendizajes individuales y colectivos, para compartirlos y desarrollar nuevas capacidades en los individuos y en los grupos. Para alcanzar este fin, el modelo propone iniciar la conformación de la Red Universitaria Académica (RUA), como un sistema de interacciones flexibles cuyas partes fundamentales son los nodos, sus relaciones y la información que fluye entre ellos (Documentos oficiales de la universidad pública, 2007).

De las premisas planteadas por el modelo universitario, se desprende uno de los documentos que respalda la implementación de tutorías. El Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la institución (1998) en cuyo artículo 50 señala que: “Al estudiante de licenciatura se le asignará un tutor, que será un docente responsable de orientarlo adecuadamente en la toma de decisiones académicas y administrativas inherentes al sistema de créditos.” Y el artículo 51 complementa: “El estudiante tendrá derecho a recurrir a su tutor ante el Secretario Académico de su Unidad, por causa plenamente justificada. En este caso, se le asignará un nuevo tutor.” Estos artículos sustentan tanto el objetivo y función de las tutorías, como el derecho del estudiante de renunciar a un determinado tutor. Aquí puede verse que la perspectiva de la universidad es completamente académica que, aunque implica acompañamiento, éste se refiere únicamente al ámbito escolar.

Para obtener información de primera mano sobre este aspecto, se entrevistó a la actual coordinadora del Programa Institucional de Tutorías en institución, quien se desempeña en esta área desde el año 2000, primero como coordinadora de tutorías en la Facultad de Computación, y a partir de febrero de 2013 a cargo de la Tutoría Institucional.

Ella señala que las tutorías surgen al cambiar el sistema de elección de materias por bloques semestrales a selección por créditos y tienen su origen en el objetivo de que el tutor orientara al estudiante en la toma de decisiones al seleccionar su carga académica, aspecto al que se le da forma plenamente en el Reglamento de ingreso, permanencia y egreso, hacia 1997.

Refiere que en la institución las tutorías siguen los lineamientos que ANUIES indica para las Instituciones de Educación Superior, mismos que están incorporados en el programa universitario vigente.

Señala que en la universidad se encuentra mucha diferencia en cuanto al manejo de tutorías por facultad, ya que establece que en cada una se hace prácticamente de manera diferente, por lo que el reto está en reestructurar todo el sistema y homologarlo mediante la comunidad de tutorías que compartan formatos que sean institucionales, sistemas de cómputo iguales y mecanismos de comunicación. De hecho, indica que se tiene como objetivo a corto plazo hacer esta homologación para capacitar y certificar a los tutores de manera institucional.

En cuanto a la existencia de un Plan de Acción Tutorial, señala que en teoría existe el modelo universitario vigente, pero de manera muy general señalando los *qué* de la acción tutorial, aunque lo que faltaría sería diseñar las metodologías que indiquen los *cómo*, la parte operativa que no está detallada en el modelo, por lo que considera importante introducir la evaluación y el seguimiento, los formatos y la normativa para la asignación de tutores para que esta sea uniforme e institucional.

En cuanto al perfil del tutor, señala que sólo son candidatos a ser tutores los profesores de medio tiempo y tiempo completo, ya que esta no es una opción para profesores de hora clase, por normatividad, dado que se retribuye con puntos de estímulo académico que no tienen validez para los profesores de hora clase.

El número de tutorados por profesor es muy variable, yendo en casos de 1 a 3 estudiantes por profesor o tutores de grupo que tienen a su cargo de 40 a 60 estudiantes. Indica que en este sentido, la cantidad y calidad de tutorías es libre, no se da un seguimiento específico a la misma, porque en la realidad el tutor no sabe bien qué hacer.

Los casos y problemáticas que el tutor no puede atender porque trascienden el ámbito de su competencia, son canalizados a las diferentes dependencias con las que cuenta la institución para este tipo de atención, desde el bufete jurídico, hasta una institución de salud, a los cuales los estudiantes tienen acceso sin costo alguno.

En cuanto a la formación de tutores, señala que antes de 2013 no había ninguna como tal, sino que cada coordinador de carrera los guiaba según su criterio, pero sin capacitación orientada. En este sentido señala que percibe falta de liderazgo en los coordinadores de tutores de las facultades para manejar la capacitación. Menciona que actualmente ya hay un curso institucional

(diplomado) que se les ofrece a los coordinadores de tutores de las facultades, mismos que tienen la obligación de replicar a sus tutores, aunque en la realidad esto no se está bajando de manera completa y eficaz.

Señala que organizacionalmente el SITFI (2000) Sistema de Tutoría para la Formación Integral, está encabezado por la Coordinación institucional de tutorías que ella coordina, el segundo nivel lo constituirían las coordinaciones de tutores por unidad académica para posteriormente ubicar a los tutores, que pueden ser de cuatro tipos:

- Abre espacios
- Asesor
- Investigador
- Orientador

Es importante destacar que la institución presenta una gran diversidad académica que se expresa en las singularidades y diferencias observadas en cada unidad académica, cada una de las cuales presenta diferentes grados de desarrollo y enfrentan problemáticas distintas. Esta diversidad coloca a los diferentes actores de la vida universitaria y, especialmente, al cuerpo de tutores en la búsqueda de un crecimiento con equidad en cada unidad académica y una política de desarrollo institucional que fomente la cooperación y el desarrollo equilibrado y respetuoso de las diferencias (Documentos oficiales de la institución, 2007).

Por otra parte, se entrevistó a la coordinadora de tutorías de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCCS) desde octubre de 2013 y antes fungió como tutora y docente hora-clase, actividades que aún sigue desempeñando.

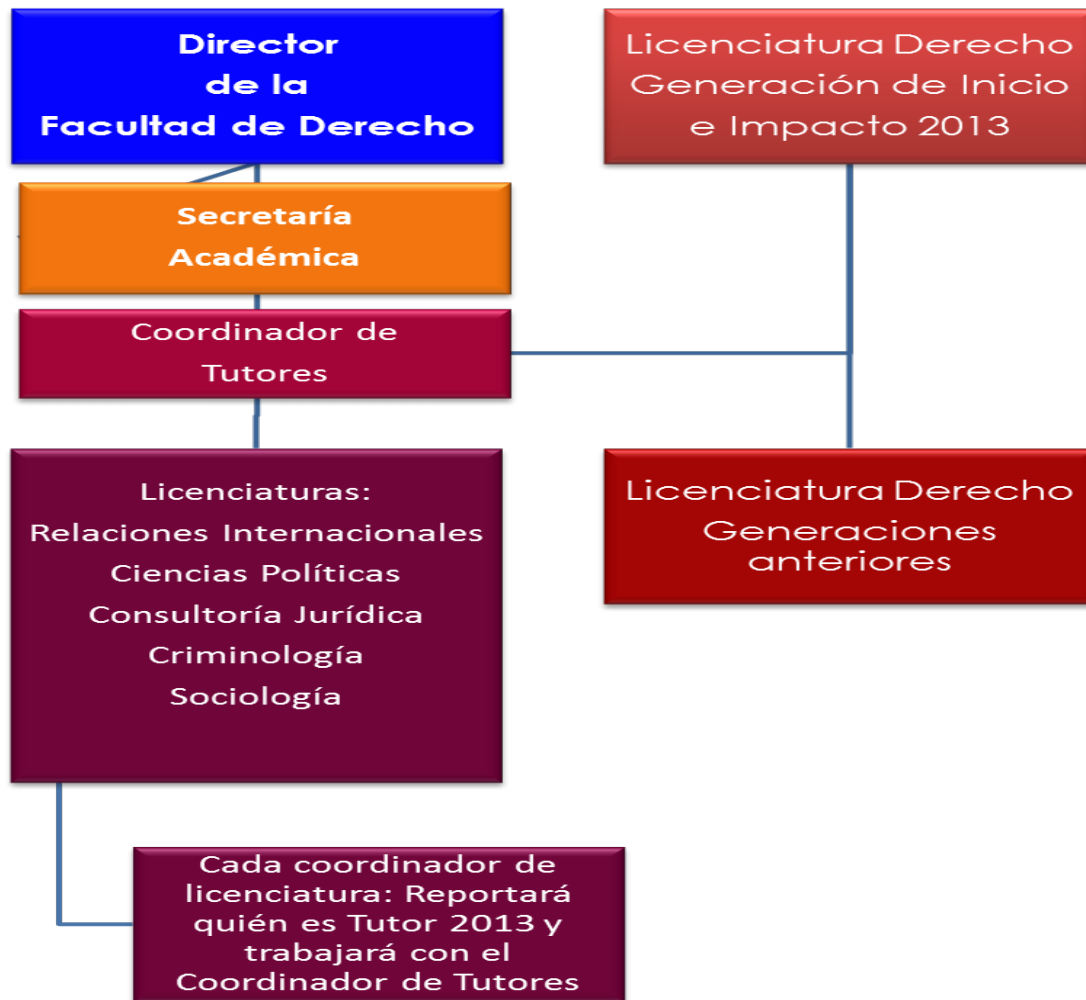
En cuanto al tipo de tutorías existentes en la institución, indica que existen tres tipos de tutores:

- Tutor orientador, que está al frente de grupo o brindando tutoría individual.
- Tutor gestor, que se encarga de aspectos administrativos.
- Tutor investigador, quien entrega cada año una investigación referente a tutoría, pero no tiene estudiantes a su cargo.

Indicó que el tiempo de antigüedad de las tutorías en la institución data de hace más de 19 años y su fundamento se encuentra en el modelo universitario vigente. En la Facultad de Derecho

y Ciencias Sociales, que es en la que se centra este trabajo, el organigrama de tutorías se presenta de la siguiente manera:

Figura 7. Organigrama de tutorías.



Refiere que encuentra diferencias entre las tutorías que se ofrecen en las diversas facultades, sobre todo en cuanto a los estilos. El mecanismo consiste en que cada Coordinador de Tutoría de facultad nombra a sus tutores y lleva a cabo los registros de tutorías por su parte. La retribución por tutoría a los profesores consiste en puntos de estímulo académico para los docentes de medio tiempo y tiempo completo, aunque para profesores de hora clase no existe retribución alguna, hasta el momento. En cuanto a la metodología tutorial, refiere que cada coordinador de licenciatura nombra un tutor de generación, mismo que también debe ser aprobado por la Secretaría Académica y la Coordinación de Tutores de la facultad. La Licenciatura en Derecho, que es la más grande de la Facultad, tiene 12 tutores por generación y

existen aproximadamente 18 tutores en total sumando los otros programas en la FDCE, sin olvidar los tres campus regionales: Chignahuapan, Tehuacán y Huauchinango, con sus respectivos tutores.

Para los profesores, a la tutoría se llega por invitación de los coordinadores de licenciatura, pero para los profesores de tiempo completo sí es obligatorio por reglamento, es parte de su carga horaria. Existe tutoría tanto individual como grupal, hay un tutor de generación que tiene a su cargo de 40 a 50 estudiantes. La tarea es básicamente de orientación cada semestre para la carga de materias, la planeación y problemas en general.

Existe una instancia, la DAU, (Dirección de Acompañamiento Universitario), a la que se canaliza a estudiantes con problemas para intervenciones directas remediales como psicológica, pedagógica, de adicciones, deportiva, etc. Hay una ficha de canalización en el manual de tutores de la Facultad de Derecho y la dirección brinda atención inmediata a los estudiantes.

El tutor gestor se ofrece libremente para la parte administrativa. Solo se puede ser un tipo de tutor, porque el sistema solo da de alta una sola función, aunque en realidad hacen de todo. La población de la FDCE es muy grande, entre 4000 y 5000 estudiantes, lo que habla de un gran número de estudiantes para los pocos tutores que se tienen.

Actualmente los trabajos de tutoría en la FDCE se están centrando en torno a 4 ejes:

- Equidad y género.
- Valores, como eje transversal.
- Diplomado de formación para tutores.
- Junto con la Tutoría se está llevando un programa piloto basado en el modelo de Mentoring.

En cuanto a capacitación de tutores, se está programando llevar a cabo un diplomado de formación de tutores que será semi presencial. El taller será anual y los tutores deberán entregar cuatrimestralmente su avance de tutorías. Antes de esto, no se hacía nada en el tema de controles ni de capacitación.

Señala que desde la actual Coordinación de Tutorías de la FDCE, se trabajó un material para los coordinadores de licenciatura que consiste en hacer un Facebook como elemento de portafolio del tutor con el objetivo de generar una herramienta de comunicación para interactuar con los tutorados y compartir su espacio, aunque señala que el problema es que la planta docente se resiste a entrar a redes sociales. Menciona que la permanencia de la tutoría personal es

complicada, por lo que se está planteando el acercamiento con los estudiantes vía las redes sociales.

Indica que existe un Plan de Acción Tutorial en la coordinación de tutorías de la FDCE, que se llama ACCTUA, que significa Acción de Tutoría Académica que contempla:

- Plan para la facultad de Derecho. (que se encuentra en edición)
- Manual del tutor (a nivel diplomado que se abre en junio 2014 y libro en edición)
- Ejes transversales de género y valores.

Este programa inició con la generación 2013, debido a que las generaciones anteriores se encuentran perdidas en este aspecto, aunque se hará un programa de rescate de tutorías, ya que indica que la FDCE presenta un gran atraso respecto a otras facultades de la universidad, como la de enfermería que lleva muy bien su programa.

Asimismo, indicó que la FDCE es la primera unidad académica con un manual para tutores con formatos para desarrollar la tutoría, lo que los lleva a tener participación por primera vez en el libro de tutorías. En este sentido se pretende desarrollar una jornada de tutoría con registro ante docencia, realizar materiales de apoyo a la tutoría e incluir un link de tutoría en la página de la FDCE con el fin de difundir la actividad tutorial y materiales de apoyo.

Agrega que en el PIEVA (Programa Institucional de Evaluación Académica), se evalúa el trabajo de los tutores, la entrega de documentos, la asignación de atributos por tutor y la evaluación de evidencias. Señala que existe un formato de informe de tutorías, que registra los problemas detectados y el status académico de cada estudiante. Para este fin, todos los tutores llevan un portafolio de evidencias, el cual se sistematizará y evaluará de manera más controlada después del taller de formación. Agrega que el portafolio de evidencias tiene como objetivo la evaluación de la acción de tutoría y puede estar integrado por las trayectorias académicas (análisis del avance académico de los estudiantes), evidencias de acciones tutoriales, análisis del perfil de ingreso (análisis de lectura y comprensión, canales y estilos de aprendizaje, razonamiento científico, matemático, autoestima, producción de textos, nivel de inglés, factores vocacionales, etc.), planes de vida académicos, sistemas de información (blogs, foros, páginas web, plataformas instruccionales que fortalezcan una comunidad de tutorías).

En cuanto a la vinculación con la ANUIES indica que sí la hay, desde el punto de vista que son parte de esta asociación, aunque se hace a través de la Coordinación Institucional de Tutorías.

Señala que no se ha contemplado brindar la tutoría al final de la licenciatura, aunque indica que resultaría interesante implementarla para incrementar la eficiencia terminal.

Destaca que anteriormente a su gestión nunca se había solicitado recurso económico adicional, pero que esta coordinación tiene planes para obtener recurso del Programa de Fomento Institucional (PIFI), ahora PRODES que pertenece al programa de fortalecimiento de la calidad en instituciones educativas de la SEP. El recurso se utilizará para apoyo didáctico, realizar un encuentro anual de tutorías, reforzar la formación de tutores y editar material impreso de apoyo a los mismos.

Como limitaciones de la tutoría, señala el volumen de estudiantes por atender, la falta de estímulo económico a los profesores, la falta de compromiso en algunos casos de los mismos y la falta de apoyo y reconocimiento institucional de una labor más allá de la carga académica.

Así, puede decirse que la tutoría en esta institución funciona más en los documentos y discurso institucional, que en la práctica cotidiana. Ante un universo tan grande de estudiantes, las tutorías han quedado sin el control adecuado, dependiendo de muchas voluntades y en realidad con bajo impacto entre los estudiantes. Sin embargo, parecen estarse encaminando los esfuerzos para darle orden y estructura a los trabajos que se realizan aisladamente en cada facultad, aunque los resultados sólo podrán verse en el mediano plazo.

3.1.2 Las tutorías en la institución privada del estudio

La universidad privada de este estudio, la tutoría se ha brindado a los estudiantes desde 1985, aunque inicialmente no era para todos los estudiantes, sino solamente para los casos que se consideraban necesarios y se detectaban en los exámenes de selección. En ese entonces, cuando se detectaba algún ‘problema’, el estudiante ingresaba condicionado elaborándose un reporte de las causas por las cuales podían ingresar a la institución con esta reserva y asignándosele un tutor para trabajo individual en esos casos.

Preocupados por alcanzar la excelencia académica, en 1989 surge la necesidad de establecer un dictamen que, de alguna forma, permitiera identificar y darle seguimiento a los estudiantes de nuevo ingreso con el apoyo de funcionarios del Departamento Psicopedagógico (actualmente desaparecido) y algunos maestros de la Universidad interesados en el desarrollo integral de los estudiantes.

Hacia 1994, se comienza a impartir el curso *Formación de Paraprofesionales de la Orientación Educativa*, en respuesta a la necesidad de formar a maestros y funcionarios para brindar un apoyo a los estudiantes en los ámbitos personal, familiar, escolar y social. Esta forma de acompañamiento da lugar al registro de la antología del curso, en el año 1995 ante la Dirección General de Derechos de Autor. Es así como se comienza a ofrecer a los estudiantes, un programa de tutoría de una forma más ordenada y sistematizada.

A petición de la entonces secretaría académica, en el año 2003 se hace un seguimiento personalizado de cada estudiante de nuevo ingreso o por cambio de carrera, ofreciéndoles la información pertinente desde el momento en que recogen directamente su dictamen hasta cumplir un año dentro del programa académico.

Desde el otoño 2004 y hasta verano 2005, se aplicó por última vez el examen de admisión, que tenía como finalidad obtener información de cada uno de los aspirantes respecto a sus habilidades de pensamiento, intereses y personalidad. En este lapso, se hicieron varias revisiones del programa y se estableció seguir los lineamientos de la ANUIES en cuanto a las tutorías, pero respetando la identidad y estilo institucional. Se logra con ello establecer de forma institucional el modelo, que hoy se denomina Programa Institucional de Tutoría (PIT).

Nuevamente, se revisa el proceso tutorial en Primavera 2007, reafirmando algunos puntos y tomándose otros acuerdos aplicables a partir del periodo de Otoño 2007 a la fecha para refinar los criterios de tutoría.

En 2009 se indicó que el PIT se orienta a la detección de expectativas y oportunidades de los estudiantes, generando intervenciones individualizadas para su formación personal y profesional. Puede considerarse que actualmente en casi todos los departamentos académicos de la institución, la tutoría es un servicio educativo que se brinda a los estudiantes de nuevo ingreso que lo solicitan voluntariamente, a los estudiantes de microrregiones y aquellos que son canalizados por algún cuerpo docente o administrativo. En todos los casos, es el acompañamiento que un funcionario o catedrático de la institución, brinda a los estudiantes que requieren de apoyo para cumplir con sus expectativas dentro de la universidad, y así lograr un desarrollo integral en dos áreas: académica y personal (Documentos institucionales oficiales, 2007).

En el actual Programa Institucional de Tutoría, se manifiesta el enfoque centrado en la formación integral del estudiante, mismo que se busca sea apoyado por un proceso tutorial, establecido ya dentro del marco del modelo educativo de la institución. La conformación de un

Programa Institucional de Tutorías busca ante todo potenciar el desarrollo de la formación integral del estudiante e impactar directamente en el logro del perfil de egreso. La acción tutorial potencia el desarrollo de competencias genéricas fundamentales y profesionales de los estudiantes, a partir de un proceso planificado de acciones formativas integrales en diferentes niveles de intervención en los que el tutor, apoyado en una red multidisciplinaria de colaboración institucional, hace posible brindar un acompañamiento y seguimiento adecuado y oportuno de los estudiantes.

Como antecedentes de formación de tutores para el acompañamiento, se registra una primera aproximación desde 1985 con el mencionado Diplomado en Paraprofesionales de la Orientación de 1990-2005, las líneas de orientación dentro de las Maestrías en Pedagogía y en Desarrollo Humano y Educativo y desde 2009 en las áreas de Ciencias de la Salud y desde Apoyos Educativos.

En este aspecto, actualmente se configura un manual del tutor en el que se delinean las líneas estratégicas de la tutoría en la institución, sus objetivos, la metodología del acompañamiento integral, el perfil y funciones del tutor, elementos de la acción tutorial, así como estrategias de tutoría y la información de la Red de Apoyo Institucional. Este manual va acompañado de la propuesta de un diplomado en formación de tutores con el objetivo de que los mismos fortalezcan su acción tutorial y consoliden su rol en el marco del modelo institucional, desarrollando competencias de acompañamiento, orientación y seguimiento al estudiante (en los ámbitos académico y personal), a partir de aprendizajes conceptuales y experienciales orientados al ser, hacer, conocer y convivir, a fin de que su trabajo directo con los tutorados redunde en mejores acciones de formación integral.

Tomando en cuenta este marco institucional, en entrevista la coordinadora del Programa Institucional de Tutoría mencionó que la institución cuenta actualmente con un aproximado de 9500 estudiantes en 42 licenciaturas, lo cual la vuelve un universo importante de referencia en cuanto a instituciones de educación superior en el estado de Puebla.

Indicó que la tutoría surge de manera formal en 1992 con lo que se llamó de inicio “asesores académicos”, siendo el área de salud la primera en adoptar las tutorías y la que continúa llevándolas por separado de las demás áreas académicas. Señaló que el tipo de tutoría que se ejerce en la institución depende mucho del área académica de que se trate porque, aunque tienen el objetivo común de orientarse a la formación integral, hay áreas como la de salud, que la

abordan más del tipo remedial. Agregó que en este aspecto, en general el modelo tutorial en la institución en la práctica se está enfocando más a evitar la deserción escolar y la reprobación, aunque en los documentos institucionales se supone que se enfoca a la formación integral.

Indica que existe una vinculación con ANUIES como instancia rectora de la tutoría a nivel de educación superior, aunque esta relación solamente se ha llevado a cabo con el fin de compartir experiencias exitosas, aunada a una colaboración importante de esta instancia en el manual del tutor que la universidad está configurando.

Destaca como antecedente, que en el verano de 2012 ella visitó dos universidades en América del Sur como una experiencia colaborativa, y notó que la tutoría, llamada “asesoramiento académico” en esas universidades, es de gran importancia en los espacios formativos de estas instituciones, tanto en el aspecto curricular, como en el físico y de infraestructura, ya que cuentan con todo el apoyo tanto material como humano, dedicado a la atención tutorial. Enfatiza la diferencia que encuentra aquí, donde se da una gran importancia a las tutorías en el discurso, pero no así en los apoyos institucionales, tanto económicos como humanos y de infraestructura.

En la universidad se definen las tutorías como un proceso formativo de acciones colaborativas, desde el punto de vista de que éstas no se ejercen en solitario, sino que se cuenta con una red de apoyo para la canalización de casos que van más allá de las competencias del tutor como son: asesoría espiritual, psicológica, penal, en cuestiones de salud y adicciones, grupos, etc. Existen instancias en la universidad que tienen su propia coordinación, pero que prestan atención a las tutorías. En este sentido, la tutoría se vincula con el área de orientación mediante dos instancias:

- El Laboratorio de Psicopedagogía, que forma parte de la Red de Apoyo y que se dedica a realizar evaluaciones y psicometría.
- El Departamento de Orientación Psicológica, que depende del área de salud y se dedica más al aspecto clínico y de intervención en crisis, aunque tiene el inconveniente de que sus servicios se cobran aparte al estudiante.

Afirmó que existe un Programa Institucional de Tutoría y un manual del tutor, documentos a los que se tuvo acceso para información y referencia. Informó que la población atendida por las tutorías es alrededor de 2500 estudiantes pertenecientes a las áreas de salud, biológicas, económico-administrativas y 3 escuelas de humanidades, quienes están vinculados a

dos tipos de tutoría: la voluntaria y la obligatoria. La tutoría voluntaria consiste en ofrecer el servicio a todos los estudiantes que así lo deseen, quienes lo solicitan con su coordinador y les facilita un tutor. En cuanto a la tutoría obligatoria, se da en cuatro casos:

- Estudiantes en riesgo académico de reprobación o baja.
- Estudiantes adscritos al programa ‘Una apuesta de futuro’, con estudiantes provenientes de la Sierra de Puebla y regiones marginadas que se incorporan a la universidad.
- Estudiantes que se cambian de carrera, en cuyo caso deben tomar un año de tutoría obligatoria como mínimo con un tutor de la nueva carrera.
- Estudiantes en condicionamiento de ingreso y permanencia por problemas psicológicos, de promedio, adicciones, etc.

El tiempo de tutoría se decide por la condición de cada estudiante, pero es un mínimo de dos semestres.

En cuanto a los tutores, señala que no cualquiera puede ser tutor, éstos se proponen entre el coordinador de carrera y la coordinación del programa institucional de tutorías. A cada tutor se le asigna un máximo de 15 estudiantes tutorados, la tutoría puede ser grupal o individual y se requieren al menos 3 entrevistas al semestre.

En cuanto a la capacitación de los tutores, indica que la universidad ofrece el Diplomado de Formación para Tutores de manera optativa para los docentes seleccionados. Aunado a esto se está elaborando el manual del tutor.

Como problemas y limitaciones de las tutorías, mencionó la falta de pago a profesores tutores, lo cual lleva a la falta de compromiso de los mismos, aunado a la falta de espacios, la baja institucionalización, selección y formación de los perfiles, la informalidad de los profesores y la falta de sistematización del trabajo tutorial.

Así, puede verse que en esta institución, como en la mayoría de entornos académicos, el discurso sigue claramente la ideología institucional basada en el eje de la formación integral y humanista del estudiante, donde las tutorías juegan un papel muy importante como acercamiento y preocupación central por la persona. Sin embargo, las necesidades cotidianas rebasan en gran parte de las ocasiones los recursos materiales y humanos con los que se cuenta en una institución privada. La obligación de dar respuesta a los problemas cotidianos de los estudiantes, los altos índices de reprobación y deserción, así como los problemas sociales que absorben la vida

personal de los estudiantes, hacen de la tutoría una práctica más bien remedial que de formación y acompañamiento permanentes hacia el desarrollo integral de la persona.

Después del análisis de los dos casos por separado, puede establecerse un resumen comparativo de la situación de la tutoría en ambas instituciones en la tabla que sigue:

Tabla 8. Resumen comparativo de la tutoría

Tutorías en la universidad pública	Tutorías en la universidad privada
Tutoría orientada al desarrollo integral. Existencia de redes de apoyo. Se reconoce diferencia por facultades (salud como avanzada). Solo profesores de medio tiempo y tiempo completo. Práctica no remunerada (solo puntos académicos). No existía programa de formación de tutores implementado. Parte de la carga académica de profesores de tiempo completo y medio tiempo. En proceso de creación del manual del tutor y diplomado de formación de tutores. Vinculación parcial con ANUIES. Falta de recursos y apoyos institucionales.	
Orientar al alumno en la toma de decisiones para su carga académica. No hay metodologías operativas. No hay seguimiento y los tutores desconocen su función. La cantidad de alumnos va de 1 a 50 tutorados por tutor. Existe la figura del tutor de generación. Mala comunicación coordinadores-tutores Tres niveles: coordinador del PIT, coordinador de tutorías por facultad y coordinador académico.	Orientada a nuevo ingreso, cambio de carrera y remedial. Existe metodología operativa. El seguimiento está a cargo del coordinador de licenciatura. La cantidad de alumnos por tutor es de 5 a 10. Las tutorías son opcionales. Canales de comunicación abiertos de coordinadores y tutores. Dos niveles: Coordinador de tutorías, coordinador académico.

Enfoque en bloque: tutor de generación.	Enfoque remedial.
---	-------------------

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Eficiencia terminal y rezago en la titulación en licenciatura.

A lo largo de la historia, las sociedades han buscado aumentar la cantidad de productos obtenidos por unidad de trabajo invertido. Si el incremento de la producción no reduce la calidad, entonces se da la noción de eficiencia. Su aplicación al campo de la educación superior es directa: la principal función de una institución de educación superior (IES) es la docencia y, por tanto, su eficiencia depende principalmente de la proporción de estudiantes que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado eficiencia terminal (López, Albíter y Ramírez, 2008).

En el contexto internacional, la eficiencia de un sistema educativo (*educational efficiency*) ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión resultado en la educación. (UNESCO, 2007). Se observa que son dos las variables que determinan la eficiencia de un sistema educativo: cuánto se gasta en él y qué resultados se obtienen de su funcionamiento. El concepto se basa en la medición de cuántos productos aceptablemente terminados (egresados o titulados, en el caso de la educación superior), obtiene una IES en relación con los estudiantes que en su momento ingresaron (López, Albíter y Ramírez, 2008).

En México, la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (DGPPP/SEP) define la eficiencia terminal como “la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo dado y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de este nivel educativo n años antes” (López, Albíter y Ramírez, 2008). Sin embargo, puesto que los programas educativos tienen distintas duraciones, para unificar el criterio de cálculo la Subsecretaría Educación Superior (SES/SEP) define a la eficiencia terminal, para el caso de carreras de cuatro años o más, como el número de egresados en un año dado, dividido por el número de estudiantes de nuevo ingreso seis años antes (SEP, 2006). (López, Albíter y Ramírez, 2008).

Uno de los principales problemas del sistema de educación superior es precisamente el de los bajos índices de eficiencia terminal, tanto si se considera la tasa de egreso de licenciatura como la de titulación: la primera era del 69% en promedio y la segunda del 39%, de acuerdo a información de ANUIES al año 2000. Sin embargo, hay que considerar que la fórmula de cálculo comúnmente utilizada (egreso o titulación en un año dado sobre el ingreso cinco o siete años antes, respectivamente) es imperfecta y no refleja la complejidad del fenómeno. La eficiencia terminal real está sujeta a distintas variables que aún no han sido bien analizadas como son, entre otras, las trayectorias escolares de los estudiantes (repetición y reingreso), la inscripción real a un programa académico en una institución y la migración entre instituciones, por lo que se requiere de mayor información para evaluar el asunto (ANUIES, 2000).

En el estudio realizado por Roger Díaz de Cossío con información de la Dirección General de Profesiones de la SEP y de los Anuarios estadísticos de la ANUIES, se encuentra que, como un promedio nacional, "de 100 estudiantes que ingresan a licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hacen a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años" (ANUIES, 2000).

Al respecto, ya desde la década de 1980, algunos estudios evidenciaban el bajo índice de titulación en México, frente a cual el Dr. Jorge Carpizo elaboró el Programa Académico de 1985 en la UNAM, en el que se decide afrontar el problema elaborando una serie de lineamientos destinados a permitir los ajustes jurídicos, administrativos y escolares necesarios a fin de mejorar la eficiencia terminal, disminuir el rezago en la titulación y actualizar los procedimientos. Para este fin, profesores e investigadores presentaron diferentes alternativas de titulación a la modalidad convencional que era la presentación de una tesis, a la que agregaron los seminarios de titulación, el examen de conocimientos y la educación continua, hoy traducida en los diplomados de actualización y los estudios de posgrado. Estas formas persisten hasta hoy en día, aunque no se ha demostrado que hayan sido eficaces para solucionar el problema (Alvarado, 1990).

Hacia los años noventa y posteriormente en 2002, continuaba en el ámbito universitario la identificación de los problemas relacionados con la titulación y la elaboración de propuestas para elevar sus índices. Como política nacional, se presentaban iniciativas muy específicas para atender tanto a la formación profesional como a los bajos índices de titulación; entre ellas

destacaba la propuesta de la ANUIES, que sostenía que los índices de titulación podían mejorarse a través del desarrollo de programas institucionales de tutoría que abarcaran la trayectoria escolar de los estudiantes en la licenciatura (Calvo, 2009).

Asimismo, en los años noventa algunas investigaciones abordaban el problema de la falta de titulación identificando diversos factores intervinientes como la historia personal, la formación previa de los estudiantes y la experiencia universitaria. Hacia el año 2000 la temática de la titulación se centró en los factores que dificultan la realización de la tesis, entre otros, problemas de enseñanza, de asesoría, de formación previa y en curso de los estudiantes, así como inoperancia de las prácticas curriculares con el proceso de la tesis. Asimismo se analizaban la rigidez de los reglamentos, la visión homogénea de la titulación dentro y afuera de la institución y las prácticas prevalecientes en la asesoría (Calvo, 2009).

Una de las variables que incide de manera muy importante en la ineficiencia terminal del nivel licenciatura es el abandono de los estudios. Cabrera et.al. (2006) profundizan un estudio en torno a esta temática centrando el análisis básicamente en tres grupos de variables: el alumnado, el profesorado y la institución. En cuanto a las variables del alumnado caracterizan el nivel de integración social y académica que logre en la institución universitaria, la falta de capacidades o habilidades para hacer frente a las demandas de los estudios universitarios, los conocimientos previos no adecuados, las actitudes inapropiadas hacia el aprendizaje, la no correspondencia entre las expectativas del alumnado y las características de la licenciatura elegida, inadaptación a la estructura y organización académica, estilos de aprendizaje no acordes con la licenciatura cursada, etc.

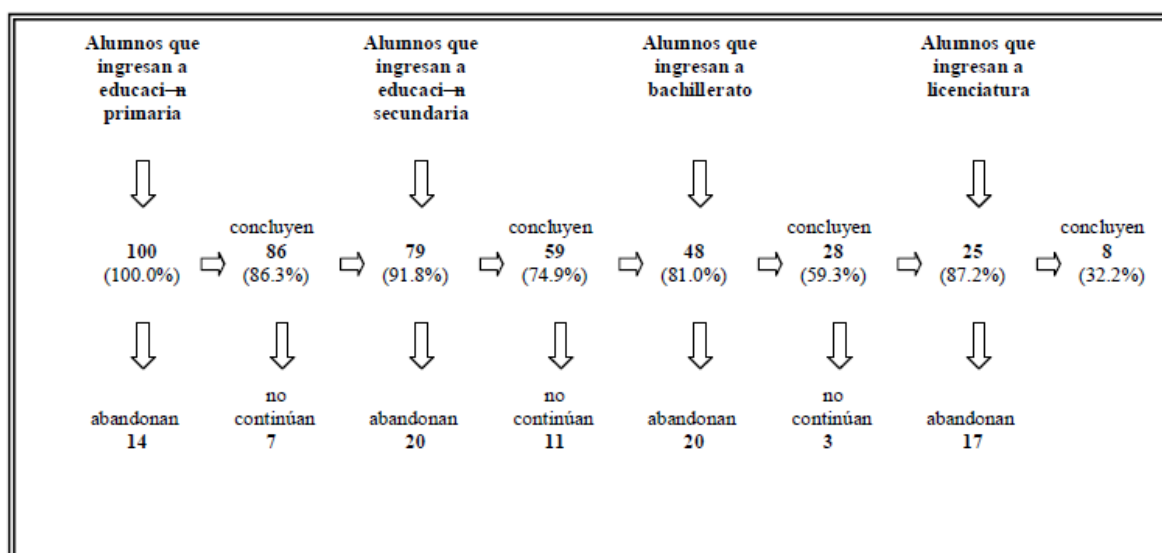
En relación con los factores del profesorado el estudio destaca las deficiencias pedagógicas, la falta de atención individualizada al estudiantado y escasa dedicación hacia sus tareas profesionales, lo que podría apuntar al fracaso en el sistema tutorial en este nivel de estudios. Entre los factores de la organización académica señalan la ausencia de objetivos claramente definidos por parte de la institución, la falta de coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado de una misma carrera y el sistema de acceso a los estudios, restricción en la oferta de determinadas carreras, etc. (Cabrera et.al; 2006).

Pérez (2006) señala que el fenómeno de la deserción escolar no es exclusivo de ciertos estratos sociales, aunque existen indicios que coinciden en señalar una fuerte correlación entre los índices de marginación y la baja eficiencia terminal. Los mayores índices de abandono ocurren en

educación media superior y superior en las que tampoco se han logrado abatir de manera significativa, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 10. Trayectoria académica y eficiencia terminal en México.

FIGURA 1. TRAYECTORIA ACADÉMICA Y EFICIENCIA TERMINAL EN MÉXICO



FUENTE: Vicente Fox Quesada (2003), con base en datos de la Secretaría de Educación Pública. Los datos correspondientes a la licenciatura se obtuvieron de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

En Puebla, la situación no es muy diferente de la del entorno nacional. La SEP reportaba que en 2011 había 41,938 estudiantes de primer ingreso contra 20,235 egresados y 14,802 titulados, lo que generó un aproximado de 48% de egreso y 35% de titulación en la entidad, con lo cual Puebla se encuentra por debajo del 53% de egreso nacional y del 39% de titulación nacional (Sánchez, 2011).

Cuadro 11. Resultados de porcentaje de eficiencia terminal

Cuadro 1
Resultados de porcentaje de eficiencia terminal
en instituciones públicas y privadas en el periodo 1999-2003

EFICIENCIA TERMINAL	1999	2000	2001	2002	2003	PROMEDIO
Universidades públicas	33.4%	36.2%	36.3%	41.3%	32.8%	36%
Universidades privadas	23.9%	34.9%	38.8%	20.4%	26.2%	28.8%

Fuente: Rodríguez (2008)

En este trabajo, el análisis se centra en la etapa final de la licenciatura entendiendo por las áreas terminales “el conjunto de unidades didácticas (asignaturas, cursos, laboratorios, talleres, módulos, etc.) ubicadas en los últimos ciclos escolares de un plan de estudios determinado, tendiente a lograr la preespecialización e una profesión o la profundización del conocimiento en una fracción específica de la misma.” (Alonso, 2006, p.91). También el área de formación terminal “es el conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional”. (Beltrán y Suárez, 2003). Este espacio curricular actualmente ha adoptado diversidad de perfiles que dependen desde el eje del conocimiento del que proviene la licenciatura, hasta las mismas características ideológicas de la institución de que se trate y serán analizadas en los casos que ocupan, en los apartados dedicados a cada institución.

3.2.1 Nuevas formas de titulación

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos que la UNESCO celebró en 1997 en Hamburgo, estableció que las nuevas formas de titulación no representan otra cosa que la expresión lógica acerca de los cambios que se están produciendo en relación con la concepción del ‘aprendizaje adulto’, lo que llevó a proponer también sistemas de evaluación y de titulación flexibles que reconocieran las capacidades o competencias básicas (UNESCO, 1997c; párrafo 23). Por esta razón, además de cuestionarse la manera tradicional de evaluar los aprendizajes, se hablaba de los nuevos y originales métodos de evaluación y validación para los educandos adultos (UNESCO, 1997c; párrafo 26 en Medina, 2006).

Esto coincide con la situación actual en la que la creciente demanda de mano de obra cualificada por parte de los empresarios y la competencia cada vez más fuerte para lograr y mantener un empleo, está llevando a una necesidad de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca. En toda la Unión Europea, la preocupación por modernizar los sistemas y las prácticas nacionales de certificación para que se ajusten a nuevas condiciones económicas y sociales se ha convertido en un tema estratégico y profesional de primera importancia (Medina, 2006).

En este marco internacional aunado a las reformas de 1980 en la UNAM mencionadas en el apartado anterior, en el estado de Puebla, el 4 de febrero de 2005 se publica en el periódico oficial el acuerdo del Secretario de Educación Pública del Estado por el que regula las opciones para la obtención del Título profesional, del Diploma de Especialidad y de los Grados

Académicos. El objetivo es que, ante las diferentes opciones para la sustentación de exámenes profesionales, de especialidad y de grado académico se evite la inequidad, falta de seguridad y diversidad en los procedimientos para regular dichos exámenes. Por tal motivo, se consideró necesario establecer normas que, por un lado, permitieran ofrecer diversas opciones de titulación y obtención de diplomas de especialidad y grados académicos a todos los egresados y por el otro, garantizaran a todos los aspirantes presentar examen bajo las mismas condiciones, con información acerca de las características del examen y del proceso de evaluación; teniendo como meta que en las condiciones fundamentales –modo, término y supervisión- no hubiera diferencia (Gobierno del Estado de Puebla, 2005).

En el artículo 9 de este Acuerdo, se estipula que: “los egresados y candidatos, después de concluidos sus estudios, procurarán realizar el trámite para obtener el Título, Diploma o Grado respectivo, en un término máximo de tres años” (Gobierno del Estado de Puebla, 2005).

En el artículo 13 se establecen y detallan las opciones de titulación para los egresados de licenciatura (Gobierno del Estado de Puebla, 2005):

- I.- Elaboración de tesis, con sustentación del examen profesional en defensa de la misma;
- II.- Elaboración de un libro de texto, con sustentación de examen profesional en defensa de su trabajo;
- III.- Elaboración de material didáctico multimedia, con sustentación de examen profesional en defensa de su trabajo;
- IV.- Elaboración de un curso didáctico, con sustentación de examen profesional en defensa de su trabajo;
- V.- Elaboración de un manual de prácticas de laboratorio, con sustentación de examen profesional en defensa de su trabajo;
- VI.- Sustentación del examen general de egreso del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval)
- VII.- Memoria de experiencia profesional, con sustentación de examen en defensa de la misma;
- VIII.- Escolaridad por promedio mínimo general de nueve punto cinco (9.5) en la carrera; u
- IX.- Obtención del Título Profesional por Estudios de maestría cursados en su totalidad.

El documento contempla para todas las opciones la obligación de contar con asesoría docente por parte de la institución educativa, como señala en el artículo 24: “La elaboración particular de cada tesis deberá ser supervisada por el asesor designado por la Institución, quien deberá pertenecer al personal docente de la Institución, tener experiencia docente y profesional

mínima de cinco años y cédula de ejercicio profesional de licenciatura o posgrado; o bien, autorización para ejercer una especialidad, compatible con el nivel educativo y la asignatura referentes” (Gobierno del Estado de Puebla, 2005).

Bajo este contexto, las instituciones de educación superior en el estado elaboraron sus propios reglamentos de titulación para licenciatura, mismos que, sin contravenir la disposición oficial aquí mencionada, regulan de manera particular sus procesos en esta materia.

Cabe destacar que el hilo conductor de la temática que aquí se aborda se basa en la visión del sistema de educación superior que la ANUES presenta al año 2020, en la que reconoce la correlación existente entre una adecuada orientación educativa y una mayor eficiencia terminal y señala que “sistemas de tutoría que ofrecen apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación y son pieza clave de los esfuerzos institucionales por mantener elevados los índices de permanencia y desempeño”. Así también, la SEP como instancia del gobierno federal ha destacado la atención individual y de grupo a estudiantes mediante programas institucionales de tutoría como un medio para lograr la mejora de las tasas de retención y titulación oportuna y la regularización de estudiantes rezagados (SEP, 2001 en Pérez, 2006).

Así, en los siguientes apartados se analizan las experiencias concretas en materia de titulación de las dos instituciones que ocupan este trabajo.

3.2.2 La titulación en la institución pública del estudio.

De acuerdo al artículo 56 del Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la institución pública(1998), “titulación es la acción de obtener el título profesional, habiendo cumplido con el plan de estudios y los requisitos establecidos en este Reglamento, dentro del lapso de cinco años posteriores a la fecha de haber acreditado la totalidad de las asignaturas del plan de estudios”.

Sus documentos institucionales reconocen como formas de titulación únicamente el examen profesional y la titulación automática. En este contexto, los estudiantes pueden también hacerse acreedores a recibir las distinciones académicas Distinción Ad Honorem y Distinción Cum Laude.

También se señala que la modalidad del examen profesional, dependerá de lo establecido en el plan de estudios correspondiente y la titulación automática aplica para aquellos egresados con un promedio general mínimo de 8.5 y que además no hayan recurrido asignaturas. En la

página web institucional, hay un micrositio de titulación en el que, en conjunto con otras instancias académicas se ofrece al estudiante información sobre el proceso de titulación como los tipos y modalidades de exámenes, requisitos, costos y tiempos para obtener la documentación oficial que acredita la culminación de los estudios universitarios así como la autorización para ejercer la profesión.

En este sitio se reconocen como formas de titulación:

- Examen Profesional
- Seminario de Titulación.
- Examen Ceneval
- Titulación automática
- Titulación por especialidad o grado.

Asimismo, se indican como pasos para la titulación de Licenciatura:

1. Certificado de estudios
2. Liberación de bibliotecas
3. Liberación de Servicio Social.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS), que es en la que se centra el trabajo existe una Coordinación de Titulación y Egreso, en la que los estudiantes deben registrar su proyecto de tesis con el 80% de créditos de su programa académico concluidos, con el objetivo de terminar su investigación a la par de que concluyen su carrera. Además se ofertan dos seminarios de titulación al año y los estudiantes cuentan con la Titulación por CENEVAL si se obtiene un puntaje de 1050 en el examen. La facultad académica objeto de estudio está constituida por 6 licenciaturas: Criminología, Sociología, Relaciones Internacionales, Derecho, Ciencias Políticas y Consultoría Jurídica.

Es importante describir la naturaleza de esta Facultad, que es una de las más numerosas en cuanto a población estudiantil en la institución, sumando más de 6 mil estudiantes con una amplia predominancia de la licenciatura en Derecho, que acapara al 67% seguida muy de lejos por Ciencias Políticas con el 11% del alumnado.

Cada una de las licenciaturas maneja de manera diferente su tronco terminal. De acuerdo a los planes de estudios publicados en la página oficial de la institución, la línea terminal está estructurada como sigue:

Tabla 11. Tronco terminal de licenciaturas en la institución pública.

LICENCIATURA	MATERIAS	DESCRIPCIÓN
Criminología	Procesos de Titulación I Procesos de Titulación II	Área de Titulación. Optativas disciplinares
Sociología	Seminario de Tesis Área de Investigación de Tesis I Área de Investigación de Tesis II	Forma parte del bloque llamado “Asignaturas integradoras” que incluye 9 materias en total.
Relaciones Internacionales	Seminario de Titulación	Forma parte del Área Teórico Metodológica que incluye dos materias.
Derecho	No hay materia de titulación.	Hay un área de investigación jurídica que incluye 5 materias y un área de asignaturas integradoras con una materia.
Ciencias Políticas	Seminario de Investigación I Seminario de Investigación II	Forman parte de las asignaturas integradoras, que incluye 7 materias.
Consultoría Jurídica	Seminario de Investigación Jurídica	Forma parte del Área de Investigación Jurídica que incluye dos materias.

La Facultad cuenta con su propia página de internet dentro del sitio web institucional. En la misma refiere el número de egresados y titulados por cada una de ellas. Lo que llama la atención es el alto índice reportado para la licenciatura en Derecho, única que no cuenta con ningún seminario de titulación.

Asimismo es importante leer el dato del porcentaje de egresados colocados en el mercado laboral por programa educativo, mismo que refleja una gran eficiencia para colocar egresados empleados a menos de 6 meses de su salida de la Universidad.

En contraste, a pesar de este panorama que puede parecer alentador por las cifras y datos oficiales, los coordinadores de las 6 licenciaturas reconocen que su eficiencia terminal es muy baja, aunque con las nuevas modalidades, como el diplomado, los indicadores van en tendencia a la alza.

3.2.3 La titulación en la institución privada del estudio

En la institución privada del estudio, la titulación está regida por el Reglamento de Titulación para Licenciatura. En este documento se indican como requisitos indispensables para obtener el título profesional:

- I. La aprobación de todas y cada una de las asignaturas que comprenden el programa escolar del plan de estudios.
- II. El cumplimiento del servicio social conforme a los lineamientos que señale el Reglamento General de Servicio Social.
- III. Haber pagado cualquier tipo de cuota y no tener adeudo alguno.
- IV. Entregar oportunamente toda la documentación que le hubiere sido requerida.
- V. El cumplimiento de cualquiera de las opciones de titulación
- VI. Cumplir con los requisitos establecidos en el Reglamento General Académico de Licenciatura y los propios del Departamento Académico al que pertenece el programa de Licenciatura.

Institucionalmente se reconocen las siguientes opciones de titulación:

- a) Elaboración de tesis y sustentación de examen en defensa de la misma.
- b) Elaboración de trabajo práctico y sustentación de examen en defensa del mismo.
- c) Cursos de posgrado con presentación de ensayo o monografía y sustentación de examen en defensa de los mismos.
- d) Elaboración de una monografía y sustentación de examen en defensa de la misma.
- e) Elaboración de un prototipo didáctico y sustentación de examen en defensa del mismo.
- f) Sustentación de un examen general de conocimientos – oral o escrito.
- g) Elaboración de un artículo especializado, publicado en una revista arbitrada y sustentación de examen en defensa del mismo.
- h) Titulación extemporánea.

i) Titulación automática: se podrá optar por esta opción en el caso de haber obtenido un promedio general mínimo de nueve punto cinco (9.5) durante su carrera, y no haber reprobado ninguna asignatura a lo largo de la misma. Se podrá optar por la “Mención Honorífica” sustentando examen profesional general de conocimientos – oral o escrito – y que a juicio del jurado resulte excelente.

Asimismo, se indica que el estudiante, cuando menos seis meses antes de la fecha tentativa de titulación, deberá manifestar su opción de titulación, que en cualquier caso será registrada por el director del departamento, quien posteriormente, aprobará al solicitante la opción de titulación de conformidad con los siguientes criterios:

I. Expediente académico del estudiante.

II. Tendencias o inclinaciones que se desprendan.

III. Beneficios mediatos o inmediatos para el estudiante, el departamento y la propia universidad.

En esta institución, el objeto de estudio está centrado en el Departamento de Ciencias Sociales, que consta de 6 licenciaturas: Cine y producción audiovisual, ciencias políticas, comunicación, derecho, relaciones internacionales y economía.

En esta universidad la población es de casi del 10% de la de la pública, lo que hace una gran diferencia en todos los sentidos. Aquí no se encuentra una predominancia tan marcada, aunque la licenciatura más numerosa en alumnado es de igual manera Derecho, que concentra el 37% de los estudiantes, seguida por la Licenciatura en Comunicación. Respecto a sus índices de titulación, la institución registra que su eficiencia en cuanto a estudiantes titulados se encuentra alrededor del 50%.

Los troncos terminales que manejan las licenciaturas del área de Ciencias Sociales, de acuerdo a los planes de estudios publicados en la página Web institucional, están estructurados de la siguiente manera:

Tabla 12. Tronco terminal de licenciatura en la institución privada

LICENCIATURA	MATERIAS	DESCRIPCIÓN
Relaciones Internacionales	Seminario de Titulación	6 Créditos. Solamente una materia.
Economía	Seminario de Investigación I Seminario de Investigación II	Incluidas en el tronco terminal que consta de una materia de integración y las

		dos de investigación, cada una con 4 créditos
Ciencias Políticas	Seminario de Titulación	Forma parte del tronco terminal, que se compone de 5 materias. Cuenta con 6 créditos.
Derecho	Seminario de Titulación	En un tronco terminal con dos materias de integración y dos de investigación. Cuenta con 4 créditos.
Cine y Producción audiovisual	Seminario de dirección artística. Seminario de Estructura Narrativa Seminario de Postproducción	Forman parte del tronco terminal 4 materias de integración e investigación, dependiendo la terminal de cada estudiante. Estos seminarios tienen 6 créditos.
Comunicación	Seminario de Titulación	Antecedido por dos materias en las que se elabora el trabajo terminal: Diseño de Proyectos y Evaluación de Proyectos en las que prácticamente se termina el trabajo, por lo que en el seminario de titulación el estudiante solamente integra su trabajo

En conclusión, se ve que las preocupaciones alrededor de los bajos índices de titulación en México han cobrado fuerza desde la década de los 90, obedeciendo claramente a los sistemas de acreditación a los que se han sometido las instituciones de educación superior tanto en el ámbito nacional, como en el internacional, lo que llevó al planteamiento de nuevas formas que

flexibilizan o aceleran estos procesos. Sin embargo, esto no se ha traducido necesariamente en una mejora en la calidad de la educación y ni siquiera en un sistema de evaluación eficiente de sus procesos y estructura y tampoco ha demostrado fehacientemente su eficacia para elevar los indicadores de titulación. En cuanto a la tutoría, puede verse su énfasis coincidiendo en momento histórico, aunque con mucho menos esfuerzos tanto humanos como materiales para volverla una realidad. Con un carácter predominantemente remedial, la tutoría no ha alcanzado su verdadero potencial como proceso de acompañamiento tendiente a la formación y desarrollo integral de los estudiantes. Aunque se ha avanzado en el respaldo institucional que se plasma en los documentos e ideologías universitarias, las prácticas cotidianas no han madurado con miras a impulsar de manera definitiva su operación. En el siguiente apartado, se revisará con instrumentos empíricos este proceso de acompañamiento enfatizado en la etapa terminal de la licenciatura hacia la titulación.

Capítulo 4

Metodología

Ante la amplia gama de métodos que se trabajan en la investigación educativa, la selección del más adecuado para cada tipo de estudio básicamente debe regirse por la pregunta de investigación y los objetivos concretos que se pretendan alcanzar bajo el enfoque teórico-metodológico que lo fundamenta.

En este capítulo se parte de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de la tutoría académica -en cuanto a información y acompañamiento-, que se brindan al estudiante en la etapa de titulación de licenciatura con el fin de que éste concluya satisfactoriamente su proceso escolar? A partir de esta interrogante, se pretende identificar las características de la tutoría académica que se brinda al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en el área de Ciencias Sociales en dos universidades de Puebla. Asimismo se analiza la tutoría académica tanto de los docentes, como de los coordinadores y el mismo entorno institucional como factor que incide en la percepción de acompañamiento personal del estudiante de último semestre. Finalmente, se evalúa la influencia de la calidad de las relaciones personales en el tipo de acompañamiento que percibe el estudiante en la etapa final de la licenciatura.

4.1 Definición de las variables.

Las variables que se analizan en este estudio son: tutoría académica y acompañamiento, sin embargo también cabe acotar tanto conceptual como operacionalmente, cómo se determinó la etapa terminal de licenciatura.

Basados en el marco teórico del estudio, el acompañamiento se define conceptualmente como el proceso de ayuda que facilita al estudiante recursos cognitivos y afectivos para la toma de decisiones académicas, profesionales y personales por medio del asesoramiento, coordinación y mediación continuas y permanentes a lo largo de su proceso académico. Operacionalmente, el acompañamiento se mide por la cantidad y calidad de los contactos y relaciones interpersonales establecidas con el estudiante, la cercanía percibida a nivel personal, la cantidad y calidad de información académica brindada para la toma de decisiones y sobre todo la percepción de continuidad y permanencia de estos contactos y relaciones a nivel personal y afectivo.

Para la definición conceptual de tutoría académica, se toman como base los planteamientos de Rodríguez Espinar (2008), así como los lineamientos establecidos por la ANUIES (Romo, 2010)

para definirla como un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que centra su atención en orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Operacionalmente, la variable se mide en el grado de institucionalización de la tutoría académica en general abordada por niveles, yendo desde el Programa Institucional hasta su implementación en las licenciaturas del estudio. Asimismo, se mide la tutoría en función de qué tanto el alumno la considera presente y significativa en su vida académica y en quiénes son los actores que él percibe con relevancia, influencia y motivación para apoyarlo a resolver problemas tanto personales como académicos.

Por etapa terminal de licenciatura, se entiende el último semestre curricular de la misma. Así, los sujetos de estudio se delimitaron a los estudiantes de último semestre cursando la materia de titulación correspondiente, según su licenciatura.

4.2 Diseño Metodológico.

La cuestión de la elección del método de investigación tiene que ver con una actitud concreta frente al problema y que sitúa la manera precisa en la que se abordará desde una determinada explicación filosófica del mismo. Comprende “una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual” (Ander-Egg, 1986, p.41). Resulta clave en la elección del método la pregunta de investigación, así como los objetivos y el enfoque teórico con el que el investigador construye su problema, de tal manera que la metodología constituirá una integración de los niveles metateórico, teórico y empírico (Bericat en Zapata, 2005).

En este trabajo de investigación se optó por un diseño de método mixto, ya que se encontró en éste una propuesta epistemológica que permitiría observar el problema desde sus diferentes actores y perspectivas para lograr con esto una diversidad metodológica integradora que permitiera tener una concepción compleja del tema. La combinación de las potencialidades de lo cualitativo y lo cuantitativo integradas en un mismo método posibilitó tener una interpretación más significativa del problema del estudio, ya que ambas técnicas ofrecieron evidencias diferentes pero complementarias de una misma realidad, así como un significado más profundo de los resultados obtenidos.

Creswell y Plano-Clark (2007) definieron cuatro etapas en la evolución histórica de las investigaciones mixtas: período formativo (años de los 50 a los 80), período del debate paradigmático (de los años 70 a los 90 tardíos), período del desarrollo procedimental (de los años 80 tardíos al 2000), y la *advocacy* como un periodo separado del diseño (del 2000 en adelante). Así, se dio por llamar métodos diseños mixtos a aquellos estudios e investigaciones en los cuales se procedió a mezclar los enfoques cualitativos y cuantitativos (Pereira, 2011).

Asimismo, los autores definen cuatro tipos principales de diseños de los métodos mixtos: el diseño de triangulación, el diseño imbricado, el diseño explicativo y el diseño exploratorio.

En el caso de este estudio, se optó por un diseño exploratorio, que de acuerdo con Creswell y Plano (2007), se denomina de exploración secuencial que consta de dos etapas:

- a) Etapa cualitativa, en la cual se da la recolección, análisis y hallazgos para el desarrollo de un instrumento que formará parte de la,
- b) Etapa cuantitativa, en donde se generará una recolección, análisis y hallazgos con los cuales se dará la interpretación del fenómeno.

El supuesto en el cual se basa el uso de este diseño es que la exploración del estado de las tutorías y la titulación en cada licenciatura, fue un requisito necesario para identificar las percepciones y opiniones de los estudiantes en la fase cuantitativa del estudio. Este diseño fue especialmente útil porque la fase cualitativa era indispensable para desarrollar y probar el instrumento cuantitativo e identificar las variables importantes en esta fase. Con la información obtenida de la administración de las entrevistas a los coordinadores de tutorías y de licenciaturas, se construyó un cuestionario que se aplicó a los estudiantes de último semestre. La entrevista permitió la identificación de temas que el investigador hubiera pasado desapercibidos en la medición cuantitativa. Asimismo, con los hallazgos cualitativos se logró identificar el tipo de lenguaje a utilizar en el planteamiento de las preguntas.

Así, el diseño estuvo constituido de la siguiente forma:

Fase 1: En un primer momento se llevan a cabo entrevistas a las coordinadoras de los Programas Institucionales de Tutorías en ambas instituciones. Estas entrevistas tuvieron como objetivo llevar a cabo el primer acercamiento exploratorio al tema y a la situación contextual de las tutorías en cada una de las instituciones. Con base en sus resultados, se redactó la guía de entrevista del segundo momento. En éste, se entrevistó a los 12 coordinadores de las 6 licenciaturas del área de Ciencias Sociales licenciatura en ambas instituciones. Esta entrevista

tuvo como objetivo identificar la situación tanto de las tutorías como de la titulación y eficiencia terminal en el caso de cada licenciatura. Con base en los resultados de esta entrevista, se construyeron los ítems que correspondían con la realidad que viven los estudiantes y en el lenguaje más apropiado para su correcto encuadre y comprensión.

Fase 2: Aplicación de un cuestionario, cuyos sujetos de estudio fueron los estudiantes que se encontraban cursando su último semestre de las 12 licenciaturas del área de ciencias sociales en ambas universidades durante el periodo de Otoño de 2014.

4.3 Fase de entrevistas.

“La entrevista es una conversación durante la cual se formulan preguntas y se reciben respuestas, un arma esencial del periodismo y una herramienta y recurso metodológico muy útil en la investigación cualitativa” (Zapata, 2005, p. 150).

Esta técnica tuvo diferentes objetivos:

1. Contextualizar el problema de la titulación en cada una de las licenciaturas.
2. Definir la naturaleza de la línea terminal de cada licenciatura.
3. Obtener datos, contactos y entrada para aplicar los instrumentos cuantitativos.

El tipo de entrevista a desarrollar fue la entrevista focalizada, en la que las preguntas fueron dirigidas a un problema específico cuyo objetivo fue lograr información por parte del entrevistado acerca de su visión, percepción y datos sobre el mismo. El entrevistador pudo opinar y colaborar a esclarecer el problema, siempre orientando pero sin sugerir o influir (Zapata, 2005, p. 152). Este tipo de entrevista no contó con una estructura formal, aunque sí con una guía temática para orientar la conversación. El registro se llevó a cabo por medio de anotaciones personales por parte del entrevistador.

Estas entrevistas fueron útiles para construir la base contextual de la situación particular de las instituciones de estudio y permitieron obtener muchas de sus ventajas (Valles, 1999, p. 196):

- Permitieron la obtención de una gran riqueza informativa.
- Proporcionaron al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la encuesta.

- Sirvieron para las primeras inmersiones o trabajos de reconocimiento, de los que se beneficiaría la técnica cualitativa. En este uso cumplió un papel estratégico de previsión de errores que podían resultar costosos.
- Ofrecieron un contraste cualitativo a los resultados obtenidos mediante el procedimiento cuantitativo y facilitó su comprensión.

Tabla 13. Muestreo de entrevista.

Número de Sujeto	Cargo que desempeña
1	Coordinadora de Programa Institucional de Tutorías de la universidad privada.
2	Coordinadora de tutorías de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la universidad pública.
3	Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías de la universidad pública.
4	Coordinador de la Facultad de Comunicación de la universidad privada.
5	Coordinador de la Escuela de cine y Producción Audiovisual de la universidad privada.
6	Coordinadora de la Escuela de Relaciones Internacionales de la universidad privada.
7	Coordinadora de la Facultad de Ciencias Políticas de la universidad privada.
8	Coordinador de la Facultad de Derecho de la universidad privada.
9	Profesora de tiempo completo de la Facultad de Economía de la universidad privada.
10	Secretaria académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y coordinadora de la Licenciatura en Derecho de la universidad pública.
11	Coordinador de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad pública.
12	Coordinadora de la Licenciatura en Criminología de la universidad pública.
13	Coordinador de la Licenciatura en Consultoría Jurídica de la universidad pública.

Se elaboraron dos guías de entrevista, una para los coordinadores de los Programas Institucionales de Tutorías y otra para los coordinadores académicos de licenciaturas. Para los entrevistados que están a cargo de los programas tutoriales institucionales la guía se basó en los siguientes temas:

1. Tipo de tutorías existentes en la Universidad.
2. Tiempo de antigüedad de las tutorías (historia).
3. Vinculación con ANUIES u otro tipo de institución.
4. Objetivo de las tutorías.
5. Existencia y funcionamiento de Plan de Acción Tutorial.
6. Población atendida.
7. Formación de tutores.
8. Principales resultados de las tutorías.
9. Limitaciones de las tutorías.
10. Retos futuros de las tutorías.

Para los coordinadores académicos de licenciatura del área de Ciencias Sociales:

1. Número de estudiantes por licenciatura.
2. Tipos de titulación aceptadas en el área. (Basados en los reglamentos de titulación)
3. Manejo académico de la línea de titulación (materias, bloques, acreditación).
Naturaleza del área.
4. Número de población atendida en titulación (estudiantes por materia, bloque...)
5. Número de profesores atendiendo el área de titulación.
6. Formación de profesores de titulación.
7. Limitaciones del área de titulación.
8. Seguimiento, evaluación y control del área de titulación.
9. Vinculación con el programa institucional de tutorías.

4.4 Fase cuantitativa

La fase cuantitativa se basó en la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes de último semestre de las licenciaturas de estudio con el fin de identificar sus opiniones y

percepciones tanto de la titulación como de la tutoría como acompañamiento en este proceso. La encuesta puede definirse como un “conjunto de técnicas destinadas a reunir, de manera sistemática, datos sobre un determinado tema o temas relativos a una población, a través de contactos directos o indirectos con los individuos o grupos de individuos que integran la población estudiada” (Zapata, 2005, p.189).

Para el desarrollo de esta técnica cuantitativa se diseñó un primer cuestionario con 21 ítems de respuesta cerrada para complementar la medición de los indicadores. El muestreo fue no probabilístico y los criterios de inclusión de la población se basaron en estudiantes de licenciatura del área de ciencias sociales de la universidad pública y privada, que se encontraran cursando el último semestre de la licenciatura en el periodo de otoño de 2014.

4.4.1 Encuesta piloto

Se llevó a cabo el levantamiento de una encuesta piloto durante el periodo de verano de 2014 con dos grupos de titulación abiertos en ese momento. Se levantaron 17 cuestionarios, 7 a estudiantes de Seminario de Titulación de la Licenciatura en Derecho de la universidad privada y 10 estudiantes del Seminario de Investigación II de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad pública, debido a que las unidades de observación se delimitaron como “estudiantes de último semestre de licenciatura”. El instrumento que se utilizó se presenta en el anexo 1.

Como resultado de la aplicación de la prueba piloto, el instrumento fue objeto de modificaciones importantes, producto tanto de las respuestas encontradas, como de la dificultad para la codificación de respuestas que eran imprecisas y contenían pocas instrucciones para su llenado correcto.

En primer lugar, se agregó como encabezado un espacio para registrar el folio de cada instrumento y la universidad. Asimismo, en el rubro de identificación se eliminó el dato del semestre, debido a que el criterio de inclusión es el último semestre, sin importar el número que sea para cada estudiante. Se eliminó el rubro materia, por ser improcedente para la mayoría de estudiantes.

En cuanto a formato general, se alinearon tanto las preguntas, como las opciones y se agregó un cuadro para tachar la respuesta. Esto con el fin de hacer el instrumento más organizado y amigable a la vista.

La pregunta 1 quedó sin modificación. En la pregunta 2, se acotó a que el estudiante seleccionara solo una opción, para forzarlo a reflexionar y precisar la codificación, porque en el piloto se reveló que por facilidad, contestaban más de una opción.

La tabla que constituye la pregunta 3 se modificó agregando una columna para que todas las opciones fueran marcadas y se completara la codificación. En las opciones de la pregunta 4 se agregó el signo de \$ y se aumentaron los montos, al tener la información correcta de éstos.

La pregunta 5 se eliminó tal como estaba planteada por varios motivos. En primer lugar, no permitía la codificación cuantitativa y en segundo lugar, se consideró conceptualmente repetitiva con la tabla presentada en la pregunta 6, por lo cual se cambió solamente a preguntar si el estudiante cuenta con un tutor, lo que se complementa con que anote su nombre, con el fin de elaborar una base de datos que potencialmente podría permitir una ampliación del trabajo que aquí se presenta.

La tabla de la pregunta 6 se modificó, acotando al estudiante a que señalara una sola opción de manera explícita, debido a que también se observó en el piloto que los estudiantes señalaban varias opciones, lo cual dificultaba la codificación. Las opciones de las columnas también se modificaron, eliminando la figura de “profesor de esta materia” debido a que no todos estarían dentro de una materia de titulación. Asimismo, para reducir la posibilidad de que el estudiante contestara más de una opción, se agregó la columna “Todos ellos”.

Se eliminaron las preguntas 7, 8, 9 y 10 debido a que no todos cursan materia de titulación, la exploración no se centrará tanto en la tesis como producto de titulación y se perdían de vista tanto la tutoría como el acompañamiento.

En las preguntas 11 y 12 se amplía el concepto de titulación simple, a “requisitos y modalidades de titulación” para empatar más con la terminología manejada en las entrevistas. La pregunta 13 se acotó a que el estudiante señalara una sola opción, por lo que se cambió el estilo a preguntar ¿Por qué medio te enteraste por primera vez de los requisitos y modalidades de titulación? Se eliminó la pregunta 14, porque se redactó de tal manera que quedara incluida en la anterior.

En las preguntas 15 y 16, se acotó la redacción para que el estudiante contestara una sola opción inclinándolo hacia la que prefiriera sobre las demás. Las preguntas 17 y 18 se mantuvieron igual. La pregunta 19 se eliminó, debido a que no se pueden iniciar trámites de titulación mientras los estudiantes no terminen los créditos de su licenciatura y al momento de

levantar la encuesta, los estudiantes se encontrarían cursando el último semestre. Las preguntas 20 y 21 se mantuvieron igual, así como el recuadro cualitativo para recopilar información sobre estudiantes que elaborarían tesis, con el fin de elaborar una base de datos para estudios posteriores.

El instrumento definitivo (ver anexo 2) se conformó con los siguientes indicadores e ítems:

<i>Indicador</i>	<i>Ítems</i>
Decisión por formas de titulación	1, 2
Nivel de conocimiento de formas de titulación	3
Grado de información respecto a titulación	4, 7, 8, 9, 10, 11
Inclusión en tutoría	5,14
Acompañamiento y Comunicación	6, 13

4.4.2 Muestreo y recolección de datos.

Producto tanto de la prueba piloto como de la información obtenida en las entrevistas, el instrumento y las unidades de observación fueron modificados. En primer lugar, se cambiaron las unidades de observación al encontrar que en los planes de estudios de varias de las licenciaturas ya no existe como tal la figura de Seminario de Titulación o equivalente. Ante esta realidad, tuvo que descartarse la delimitación previa que se había considerado para este espacio académico y las unidades de observación pasaron a ser los estudiantes que se encontraban cursando el último semestre de su plan de estudios en las licenciaturas del área de Ciencias Sociales de las universidades de estudio. A la mayoría de ellos se les ubicó en las materias de titulación, pero no en todos los casos, por lo que no se tuvo un universo definido del cual partir, debido a que se encuestó tanto a estudiantes en situación regular, así como a remisos, siempre y cuando cumplieran con el criterio de estar cursando el último semestre. Así, el número de encuestas efectivamente realizadas, se refiere en las siguientes tablas.

Tabla 14. Encuestas realizadas.

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Privada	46	26.4
Pública	128	73.6
Total	174	100.0

Se aplicaron 174 cuestionarios, de los cuales el 26% correspondieron a la universidad privada y el 73% a la universidad pública, debido a la población total que es significativamente mayor en esta última.

Tabla 15. Aplicación de cuestionarios en universidad pública.

Licenciatura	Número de cuestionarios	Observaciones metodológicas
Criminología	45	Se logró el total de cobertura de estudiantes cursando último semestre.
Sociología	9	Cobertura muy baja, debido a la falta de acceso e información.
Relaciones Internacionales	30	Más de la mitad de cobertura.
Derecho	0	No se obtuvo autorización para acceder al campo.
Ciencias Políticas	22	Aproximadamente la mitad de cobertura.
Consultoría Jurídica	12	Cobertura alta aproximada del 80%

TOTAL: 118 estudiantes encuestados

Tabla 16. Aplicación de cuestionarios en universidad privada

Licenciatura	Número de cuestionarios	Observaciones metodológicas
Relaciones Internacionales	7	Solo faltó una encuesta para tener la cobertura total.
Economía	4	Cobertura total
Ciencias Políticas	5	Faltaron dos encuestas para cobertura total.
Derecho	20	Cobertura total.
Cine y Producción audiovisual	16	Cobertura total.
Comunicación	4	Cobertura muy baja. Falta de acceso e información.

TOTAL: 56 estudiantes encuestados

Los principales obstáculos para el levantamiento en el caso de la universidad pública fueron la falta de acceso a la información, la baja sistematización de la misma, la inasistencia al aula y en el caso de la Licenciatura en Derecho la falta de autorización para la entrada a campo. En el caso de la universidad privada, la cobertura fue casi la totalidad de estudiantes dentro de los criterios de inclusión, a excepción de la Licenciatura en Comunicación, misma que cuenta con tres ejes terminales, uno de los cuales no contaba con estudiantes de último semestre, otro que dio el acceso con 4 estudiantes y un eje terminal más en el que no se pudo contactar con los estudiantes debido a que el trabajo era por asesoría. De las 174 encuestas, 20 fueron aplicadas vía correo electrónico y 150 fueron administradas presencialmente.

Capítulo 5

Análisis de resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos en las fases 1 y 2 de la metodología. Se recordará que las entrevistas llevadas a cabo en primer lugar del diseño metodológico, fungieron como insumos para la construcción del marco contextual de este trabajo. Así, en este apartado se reportan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los coordinadores académicos de las licenciaturas, así como los datos recopilados mediante las encuestas a los estudiantes.

5.1 Las entrevistas: hacia las oportunidades y los retos.

Para obtener los datos de fuentes oficiales y de primera mano respecto a la situación del área de titulación en cada una de las licenciaturas se llevaron a cabo 13 entrevistas semi estructuradas a los coordinadores académicos de licenciatura y cada una contó con una duración aproximada de 30 a 40 minutos por entrevistado durante los meses de abril y mayo de 2014. Las citas se gestionaron por medio de redes de contacto en cada una de las instituciones abarcando los departamentos de ciencias sociales tanto en la institución pública como privada del estudio. Las conversaciones tuvieron lugar en la oficina de los entrevistados y fueron registradas en notas escritas. Para todos los casos, la guía de entrevista constó de 10 áreas temáticas que se manejaron en forma de conversación para generar el flujo de datos, mismas que se presentan en el capítulo anterior. Al respecto, el análisis de la información se presenta por temas siguiendo el orden de la guía de entrevista.

Identificación de la población.

Para contextualizar y ubicar a la población objeto de estudio, se plantearon a los entrevistados preguntas en cuanto al número de estudiantes en cada licenciatura, el promedio aproximado de estudiantes cursando la línea terminal por semestre, (aunque en algunos casos se obtuvo el dato anual) y el número y nombre de profesores atendiendo esta área.

Así, el resultado de estas tres preguntas fue el insumo para la elaboración de las siguientes tablas resumen de la información.

En el departamento de Ciencias Sociales de la universidad privada, se entrevistó a los cinco coordinadores y un profesor de tiempo completo de las 6 licenciaturas que lo conforman, obteniendo los siguientes datos:

Tabla 17. Identificación de la población en la universidad privada.

<i>Coordinador de licenciatura entrevistado</i>	<i>Número de estudiantes en la licenciatura</i>	<i>Población atendida en titulación por semestre</i>	<i>Profesores a cargo de Titulación</i>
Licenciatura en Cine y Producción Audiovisual	135	25 estudiantes Anual	De 5 a 7 docentes, solamente se abre la materia en otoño.
Licenciatura en Ciencias Políticas.	54	10 a 15 estudiantes Anual	2, la coordinadora y un profesor de tiempo.
Licenciatura en Relaciones Internacionales	120	12-15 estudiantes por semestre	1 profesor de tiempo completo
Licenciatura en Economía. Se entrevistó a la profesora de tiempo completo.	60	10 estudiantes Anual	1 profesor de tiempo completo
Licenciatura en Comunicación	134	7-10 estudiantes Anual	1 profesor de tiempo completo.
Licenciatura en Derecho	281	3 grupos de 18 estudiantes Anual	1 profesor de tiempo completo

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de universidad pública, la situación se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 18. Identificación de la población en la universidad pública.

<i>Coordinador de licenciatura entrevistado</i>	<i>Número de estudiantes en la licenciatura</i>	<i>Población atendida en titulación por semestre</i>	<i>Profesores a cargo de Titulación</i>
Licenciatura en Derecho	4000	Aprox. 550 graduados por año	25 profesores atendiendo las materias de especialidad
Licenciatura en Criminología	450	90	2 profesores.
Licenciatura en Ciencias Políticas	650	75	8 profesores con grupos de 15 estudiantes
Licenciatura en Sociología	180	20	7 profesores. Abriendo

Entrevista con el coordinador y con el ex coordinador de la licenciatura y tutor de la generación 2013.			grupos por tema terminal
Licenciatura en Relaciones Internacionales.	682	60	6 profesores
Licenciatura en Consultoría Jurídica	413	30	1 profesor.

Como se ve en las tablas anteriores, el estudio se ubica en dos universidades de naturalezas distintas. La universidad privada con una población significativamente menor, lo que hace que por un lado se tenga mejor atención a los estudiantes o, al menos más personalizada con grupos pequeños a cargo generalmente de un solo profesor que guía la titulación, lo que concentra mucho los esfuerzos y beneficia para encauzarlos en una sola dirección, que en lo general, es la que plantea la propia coordinación académica como objetivo a alcanzar por sus egresados. En la pública, que es considerada la universidad más grande del estado, la población es muy extensa, aunque sin embargo, no es tan amplia la proporción de estudiantes que llegan a la etapa de titulación, aproximadamente un 20 o 30% de la población total por semestre, lo que hace inferir que el avance académico es de alguna manera, lento.

Esto puede obedecer a las características socioeconómicas propias de la población, aunado al volumen de la misma, que no posibilita dar un seguimiento tan personalizado a la carrera de cada individuo. Así, cada licenciatura abre de 5 a 8 grupos de titulación por semestre con el mismo número de profesores, lo que en muchos de los casos lleva a que los esfuerzos sean fragmentados, con poca comunicación y vinculación entre docentes y por consiguiente, se sigan caminos muy diferentes en cuanto a las metas académicas de cada licenciatura. Sin embargo, el carácter público de la institución le permite tener un mayor número de profesores investigadores y de tiempo completo que, en principio, podrían acompañar de manera mucho más eficaz el proceso de titulación.

Tipos de titulación

En general, en ambas instituciones a pesar de los más de 10 mecanismos que ofrecen los reglamentos oficiales de titulación, las formas más utilizadas son el examen CENEVAL, la Tesis, el Diplomado y la titulación automática o por promedio, de acuerdo a los datos ofrecidos por los coordinadores. Señalan que la mayoría de estudiantes se ha concentrado más en la elaboración de tesis o tesina con examen de defensa y la titulación vía curso o diplomado de actualización, que

en algunas licenciaturas cuenta con un examen final de conocimientos y en otras, basta con cursar la totalidad de los módulos para acreditarlo y obtener el título. Como ejemplo del caso más estricto se señala la licenciatura en Relaciones Internacionales de la universidad privada, donde la acreditación del diplomado supone la presentación de tres exámenes: uno de conocimientos generales con 200 reactivos, un ensayo y un reporte de lectura en inglés, según señala su coordinador.

En la universidad pública existe una instancia llamada Coordinación de Titulación y Egreso cuyo titular fue entrevistado y señaló que para la titulación hay dos fuentes normativas válidas en la actualidad: el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso que resultó de la reforma al estatuto universitario en 2008, que contempla como formas de titulación la tesis y por promedio (titulación automática). La segunda fuente normativa es el programa del Modelo Universitario vigente en la institución, que contempla ocho formas de titulación que se adaptan dependiendo de las necesidades disciplinarias de cada licenciatura.

En cuanto a las funciones de la Coordinación de Titulación y Egreso en la universidad pública, el coordinador indica que básicamente radican en vigilar la calidad del egreso y la legalidad de la titulación. El estudiante llega a esta coordinación, una vez que ha concluido con los créditos de su programa académico, el servicio social liberado y las prácticas profesionales concluidas. La coordinación revisa las liberaciones, acreditaciones y el kardex legalizado, por lo que básicamente la función es avalar que el estudiante terminó su programa académico. Con este aval, el estudiante puede tramitar el título ante el departamento de control escolar. Asimismo, los estudiantes que realizarán tesis, deberán registrar su protocolo y cronograma en esta coordinación para darle seguimiento a su proceso.

Por su parte, el coordinador de la Maestría en Ciencias Políticas de la universidad pública señaló que, aunque en principio los lineamientos rectores los regula el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Egreso de la institución, cada licenciatura tiene un Consejo de Unidad Académica que determina las modalidades y formas de titulación aceptadas en cada caso. Se llega a acuerdos que se turnan a la Dirección de Administración Escolar, que es la instancia que finalmente los ejecuta y valida.

En ambas instituciones se encuentra un cierto grado de autonomía por parte de las coordinaciones de licenciatura para adecuar sus procesos de acuerdo a las necesidades tanto disciplinarias, como sociales de su propio contexto. Uno de los ejemplos más representativos de

este fenómeno es la licenciatura en cine y producción audiovisual de la universidad privada, que incluso generó su propio reglamento de titulación con base en el perfil práctico y creativo de esta licenciatura. Asimismo, en la licenciatura en comunicación de la misma institución, el coordinador señala que las formas de titulación más recurrentes son las monografías, los trabajos prácticos y las tesis.

Estudiantes de todas las licenciaturas optan también por la titulación automática o por promedio, misma que aplica con puntajes variables dependiendo de cada licenciatura, que van desde el 8.5 que pide la licenciatura en Ciencias Políticas de la institución pública, hasta el 9.5 que solicita la mayoría de licenciaturas, aunque para optar por la mención honorífica tendría que presentarse adicionalmente una tesis con defensa. Aunado al promedio, la mayoría de coordinadores solicitan no haber recurrido ni reprobado ninguna asignatura a lo largo del programa académico.

Se encuentra que a la fecha de la realización de las entrevistas, en una gran mayoría, que en algunos casos alcanza el 80% de estudiantes que están optando por los cursos y diplomados de actualización, aunque estos tienen el inconveniente de generar un costo extra, por lo que si la razón de la falta de titulación es económica, ésta no es una opción viable para un sector del estudiantado. Para ilustrar este aspecto, la coordinadora de la Licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad privada, señaló que el año pasado se registraron 15 titulaciones, 11 de las cuales fueron por curso de actualización y cuatro por elaboración de tesis. El coordinador de la Licenciatura en Derecho de la universidad privada, señala que no está estipulado oficialmente en el reglamento de titulación, pero que en la práctica los estudiantes tomaban el diplomado de actualización que era válido como mecanismo de titulación, aunque actualmente en Derecho ya no es aceptado.

Por su parte, el ex coordinador de la Maestría en Ciencias políticas de la universidad pública, reconoció que el diplomado es una de las formas más impulsadas actualmente con el objetivo de incrementar los índices de titulación en los casos de rezagos y atrasos importantes. Explicó que en la universidad cada licenciatura debe ofrecer un diplomado al semestre con una duración de 120 horas, en modalidad modular y con todos los criterios establecidos por la vicerrectoría de docencia en la instancia de Educación Continua, área encargada de validar y otorgar registro a estos estudios. Estos diplomados de manera ideal incluyen la aplicación de un examen final por medio del cual se acreditan y, en su caso, se validan como forma de titulación.

Son candidatos a ingresar al diplomado como vía de titulación los estudiantes que cursan el último cuatrimestre de su licenciatura o una vez que terminan sus créditos. Al finalizar el diplomado, el estudiante tiene 3 meses para tramitar su título por esta vía.

En este sentido, el coordinador de la licenciatura en Sociología de la universidad pública, señaló que el año pasado la licenciatura ofreció el diplomado de 6 módulos y 150 horas totales en “Herramientas Teórico Metodológicas para el análisis de procesos sociales de exclusión y vulnerabilidad” del que egresaron 25 estudiantes. Señala que estos diplomados han representado una forma de incrementar la titulación, aunque no están reglamentados en cuanto a su evaluación y acreditación, por lo que en un principio se hacía un examen por módulo y un examen final, posteriormente se flexibilizó la política por el alto grado de reprobación y en el caso de Sociología, se solicita una tesina final, aunque señala que no es así en todos los casos, ya que en muchos diplomados han terminado por acreditar a los estudiantes tan solo con la asistencia.

La mayoría de las licenciaturas aceptan el examen de conocimientos, que por lo general se hace vía la prueba del CENEVAL. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Este organismo avala los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura, EGEL para 40 licenciaturas, de acuerdo con la información de la página de internet institucional. El examen de CENEVAL refiere tres resultados: reprobatorio, satisfactorio y sobresaliente, siendo este último el que será válido casi en todos los casos para obtener el título. Cabe mencionar que la inclusión del examen CENEVAL como forma de titulación válida está sujeta a aprobación de cada licenciatura y a que exista disponible el EGEL para evaluar dicha disciplina.

El coordinador de titulación y egreso de la universidad pública, señala que han impactado positivamente para la titulación tanto el diplomado de actualización, como el examen de CENEVAL. Destaca que el diplomado se ha tomado como una medida de emergencia ante la ausencia de la relación entre la academia y la investigación y de alguna manera ha contribuido a llenar ese vacío, aunque desde su punto de vista, este no fomenta el aprendizaje e investigación. Señala que sin embargo, permanecerá como forma de titulación, aunque reconoce que habrá que

depurarlo para no abusar de él y hacer que sea percibido como el último recurso. Para él, la primera opción debería ser la tesis, ya que esta provee de conocimientos permanentes en materia de investigación.

Gran parte de las licenciaturas en ambas instituciones excluyen de sus formas de titulación los prototipos, modelos e instructivos para prácticas de laboratorio, que si bien se incluyen en los reglamentos, académicamente no van acorde a los contenidos de las licenciaturas que se imparten.

En todos los casos, los coordinadores reconocen aceptar la titulación por posgrado, siempre y cuando éste sea en un área afín a la licenciatura.

La titulación extemporánea aplica a partir de los dos años de haber terminado materias y se acredita en la mayoría de los casos con el diplomado de actualización y la presentación de un trabajo práctico o examen, de acuerdo al criterio de cada programa académico. Al respecto, el coordinador de la Licenciatura en Derecho de la universidad privada, señala que hay opciones remediales para los estudiantes en rezago de titulación, como la memoria, que es opción para personas con más de 3 años laborando y que consiste en la presentación de evidencias laborales, mismas que se someten a una presentación en la que se hacen preguntas y se deja una sistematización en la universidad para su posterior consulta. Esto mismo aplica para varias de las licenciaturas en esta institución.

Manejo académico de la línea de titulación.

Por lo general, la estructura curricular de las licenciaturas estudiadas consta de 8 a 10 semestres configurados por tres bloques principales: una línea básica disciplinar, una línea profesionalizante, en la que generalmente el estudiante opta por alguna de las terminales o especialidades de su licenciatura, y la línea terminal. En este sentido, se hizo la revisión de las currículas de estos programas de estudios, a la par que se cuestionó a los coordinadores en torno a lo planteado en los programas y el manejo real en las prácticas de la línea terminal, porque en algunos casos se detectó que estas diferían de lo programado en las currículas.

Las materias que conforman el bloque terminal son de naturaleza muy variada, tanto en número como en contenido. La realidad va desde las licenciaturas que no cuentan con materia alguna destinada a la titulación, hasta las licenciaturas que cuentan con tres materias para este fin, siendo predominantemente en la modalidad didáctica de Seminarios.

En el caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la universidad pública, se encuentra que la licenciatura en Derecho no cuenta con ninguna materia destinada a la titulación, sino que cuentan con 6 líneas terminales conformadas por varias materias tendientes a la síntesis e integración de conocimientos de la licenciatura, dentro de las cuales se elabora la tesis (en la minoría de los casos que los estudiantes optan por esta forma de titulación). La licenciatura en Consultoría Jurídica cuenta únicamente con una materia titulada *Seminario de Investigación Jurídica*, en el que solamente se lleva a cabo el protocolo de investigación, pero tiende más a ser una materia de contenido metodológico, que para realizar un trabajo de titulación como tal. Asimismo, Relaciones Internacionales sólo cuenta con un *Seminario de Titulación*. La licenciatura en Criminología cuenta con dos materias llamadas *Procesos de Titulación I y II*, al igual que Ciencias Políticas con *Seminario de Investigación I y II*. Sociología cuenta con un *Seminario de Tesis* y de dos a tres materias adicionales, dependiendo de la línea terminal elegida por el estudiante, que se conciben como *Área de Investigación de Tesis I y II*.

Destaca en el plan de estudios de la licenciatura en Consultoría Jurídica, la ausencia de materias de titulación. Únicamente se cuenta con materias sueltas en cuanto a Metodología de Investigación hacia los primeros semestres y un Seminario de Investigación Jurídica al final que se abre únicamente en el cuatrimestre de primavera y que tiene como objetivo elaborar un protocolo de investigación, aunque no necesariamente sea para desarrollar una tesis. En esta licenciatura, los estudiantes cursan materias de manera homogénea, es decir, en bloques ya armados que cursa toda la generación simultáneamente.

La licenciatura en Derecho es la única que no cuenta con ningún seminario de titulación ni materia similar, debido a que los estudiantes que optan por realizar una tesis (aproximadamente un 5% del total de egresados por generación, de acuerdo con el testimonio del coordinador académico) se ponen en contacto con la Coordinación de Titulación y Egreso de la institución para que les asignen tutor o director de la planta de profesores con la que cuentan y que se divide en 6 academias: básico, civil y mercantil, ciencias penales, internacional, jurídico político y social. Cada una de estas cuenta con alrededor de 25 profesores.

La licenciatura en Criminología cuenta con las materias *Procesos de Titulación I y II*, mismas que son obligatorias y tienen como objetivo revisar elementos metodológicos y elaborar y desarrollar un protocolo de investigación, aunque sin tener el carácter de una tesis. Destaca que antes de estas materias, ya llevan un Seminario de Titulación en el que se ven más bien aspectos

metodológicos. Al finalizar estas dos materias, el estudiante que opte por la elaboración de tesis, deberá por su parte, buscar un asesor temático para el desarrollo del trabajo que se lleva a cabo ya fuera del contexto de la materia.

La licenciatura en Ciencias Políticas cuenta con dos Seminarios de Investigación de carácter obligatorio, independientemente de la modalidad de titulación que se elija. En Seminario de Titulación I, los estudiantes realizan el protocolo de investigación y en el II se pretende que ya se presente algún avance de la tesis, aunque el terminarla no es el objetivo. Indica que los protocolos de investigación tienen que ser registrados en la Coordinación de Titulación y Egreso y después del registro el estudiante tiene de 3 meses a un año para concluir el trabajo con un asesor de contenido y metodológico que le asigna la coordinación.

Para el manejo académico de la línea de titulación en la licenciatura en Sociología, se tienen 3 materias: un seminario de tesis, avance de investigación de tesis I y II, en las que se pretende que se elabore desde el protocolo hasta un trabajo tipo tesina de 70 cuartillas mínimo. En Avance de Investigación de Tesis se abre un grupo por cada una de las líneas terminales que son cuatro: sociología del medio ambiente, sociología del trabajo, sociología criminal y género y sexualidad, mismas que atienden entre 7 profesores de tiempo completo y algunos de hora clase.

La licenciatura en Relaciones Internacionales cuenta con solamente un seminario de titulación que tiene como objetivo elaborar un protocolo terminado. Posterior a esta materia, a los estudiantes que continuarán a tesis se les asigna un director de contenido y uno metodológico de los profesores con los que se cuenta en la licenciatura.

En el Departamento de Ciencias Sociales de la universidad privada, se encuentra sin materia específica de titulación, la licenciatura en cine y producción audiovisual, en la que el coordinador señaló que el tronco terminal que aparece actualmente en los planes de estudios de la licenciatura, no es el que realmente se lleva a la práctica, debido a que el original data de 2009 y no se ha publicado el rediseño de 2014 que ya registra estos cambios. El coordinador indica que la licenciatura no cuenta con seminario alguno de investigación, debido a que en los tres últimos semestres los estudiantes cursan tres materias comunes y dos especializadas dependiendo de la línea terminal que hayan seleccionado (artístico conceptual o artístico técnico), que ya de suyo tienen como objetivo encauzar al estudiante hacia su trabajo recepcional.

Por otra parte, se encuentra la Licenciatura en Relaciones Internacionales que cuenta con solo un *Seminario de Titulación*, al igual que las licenciaturas en Ciencias Políticas, Derecho y Comunicación. En Economía se imparten *Seminario de Investigación I y II*.

La coordinadora de la licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad privada, señala que la licenciatura imparte cuatro materias de investigación: seminario de investigación, análisis cuantitativo, análisis cualitativo, métodos comparados y Seminario de Titulación en el que se guía el trabajo terminal, aunque como materia terminal únicamente se ubica la última, que se cursa entre 7° y 8° semestre y tiene como objetivo que los estudiantes elaboren un proyecto académico orientado a la toma de decisión de su forma de titulación y tengan un asesor temático para el mismo.

La coordinadora de la licenciatura en Relaciones Internacionales refirió que existe solamente un Seminario de Titulación que se imparte cada semestre con un promedio de 12 a 15 estudiantes, con el objetivo de elaborar el protocolo de la investigación y posterior a la acreditación de la materia, se les asigna un director, quedando el trabajo por su cuenta.

La profesora de tiempo completo de la licenciatura en Economía señaló que el plan de estudios consta de dos Seminarios de Investigación, en el primero se elabora el protocolo del trabajo y en el segundo los estudiantes trabajan su modelo económico, aunque no necesariamente se termine el trabajo, debido a que tienen dos años para terminar y presentar, trabajando con el director que ellos buscan por su cuenta. Estos seminarios se abren de manera anual con un promedio de 10 estudiantes para cada uno.

En la licenciatura en Comunicación existe un solo seminario de titulación, aunque éste va antecedido por dos materias en las que se elabora el trabajo terminal: Diseño de Proyectos y Evaluación de Proyectos en las que prácticamente se termina el trabajo, por lo que en el Seminario de Titulación el estudiante solamente integra su trabajo para ser evaluado por su director y los dos sinodales que le tomarán examen profesional.

Formación y perfil de los profesores de titulación.

En lo general, las licenciaturas comparten entre sí el hecho de que el proceso de titulación no tiene un acompañamiento claramente definido ni por reglamento, ni en el plan de estudios, ni mucho menos en los hechos. Hay coordinadores que visualizan el seguimiento de la titulación como un trabajo colegiado en sus academias, donde más de un profesor interviene y apoya

académicamente el proceso. Es el caso de la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual de la universidad privada, donde no hay un solo profesor a cargo de titulación, sino que los estudiantes cuentan con varias materias desde las cuales se les apoya con diferentes perspectivas abonando a sus proyectos. Igualmente se concibe en la licenciatura en Derecho y Sociología de universidad pública, donde más que un director de tesis o proyecto de titulación, hay líneas terminales dentro de las cuales se enmarca el proceso de titulación por cualquiera de las vías que el estudiante opte. En estos casos, la planta de profesores de la academia dependerá de la demanda de materias que se abran para ese periodo, aunque el perfil general deseado en estos profesores es que sean especialistas en su materia.

En cuanto al perfil de los profesores de los seminarios de titulación, en general los coordinadores señalan que deben ser expertos en metodología de investigación y tener experiencia en este ámbito aunque no precisamente en los temas de los trabajos, debido a que extracurricularmente a los estudiantes que optan por tesis, se les solicita que busquen por su cuenta un director que sí deberá ser un experto temático en el proyecto, con el que continúan su trabajo al terminar las materias terminales de cada caso. Solo en el caso de Ciencias Políticas de la universidad pública, el coordinador señaló que los profesores de estos seminarios deberían pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores.

Se coincide en todas las entrevistas, en que no hay una capacitación ni ningún tipo de orientación para los profesores que guían la línea terminal. En la mayoría de los casos, el seminario de titulación está a cargo de los profesores de tiempo completo, medio tiempo e incluso el coordinador de la licenciatura. Solamente en la universidad pública se considera también a profesores de hora clase por el volumen de estudiantes a atender.

Generalmente, los coordinadores son los que se encargan de la evaluación de los perfiles de estos profesores y su contratación, aunque destaca la información proporcionada por la coordinadora de la licenciatura en Criminología de la universidad pública, en el sentido de que a partir de 2014, la rectoría emitirá una convocatoria para el reclutamiento de profesores para toda la universidad.

Destaca que solo un coordinador, el de la licenciatura en Relaciones Internacionales, agregó como perfil deseable incluso por encima de la preparación y la experiencia en investigación, actitudes como la dedicación, la vocación, la seriedad y la flexibilidad como principales características del perfil de este docente.

Eficiencia, limitaciones y seguimiento de la titulación

La mayoría de los coordinadores calificó como baja la eficiencia terminal de las licenciaturas, aunque hay programas académicos que son muy jóvenes y aún no presentan generaciones egresadas para medirla como es el caso de la cine y producción audiovisual en la universidad privada, así como Criminología y Consultoría Jurídica de la universidad pública.

Los bajos índices de eficiencia terminal y titulación, pueden relacionarse directamente con las limitaciones que los coordinadores perciben en la línea terminal. Un aspecto que coincidió casi en todas las entrevistas, es la limitación económica. El alto costo de los trámites de titulación genera deserción al no poder ser costado por los estudiantes, sobre todo en el caso de la universidad pública, aunque en la universidad privada también fue mencionado como uno de los factores principales en el rezago. Otra limitante cada vez más importante, es el número creciente de estudiantes foráneos que al terminar las licenciaturas regresan a sus lugares de origen, dejando inconcluso el proceso de titulación. Asimismo retrasan el proceso otros requisitos propios de las universidades como el examen TOEFL y la burocracia en los trámites.

Un problema importante que señala el coordinador de la licenciatura en Derecho de la universidad pública, es el bajo número de profesores de medio tiempo y tiempo completo y las pocas áreas de especialidad, lo que hace que las tutorías y asesorías de tesis recaigan en su mayoría en los profesores de hora clase que no tienen la misma dedicación hacia los estudiantes.

Otra limitante que señala el coordinador de la licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad pública es que en los programas académicos se necesitaría otro Seminario de Investigación aunado a otros tres cursos, al menos, de metodología de investigación que complementarían al único que se imparte actualmente en segundo semestre y que se vincularían con el seminario de titulación, debido a que se percibe entre los estudiantes ese vacío en la formación metodológica.

El coordinador de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la universidad pública reconoce como limitante en el área de titulación el estrato social de procedencia de los estudiantes, ya que la diferencia cultural dificulta su permanencia y egreso, aunada al factor económico, laboral y cuestiones personales como los embarazos no deseados en esta etapa. Otro factor importante que señala, a diferencia de los demás entrevistados, es la misma motivación y vocación por la carrera, ya que el hecho de poder elegir cualquier carrera en el proceso de

selección, hace que los estudiantes no vayan debidamente orientados vocacionalmente. Concluye señalando que “La opción para titularse es lo que el estudiante quiere hacer de su vida.”

Por otra parte, hay coordinadores que señalan que no hay limitaciones en el área de titulación, como el coordinador de la licenciatura en Comunicación de la universidad privada, quien se muestra optimista al indicar que él no considera que haya ninguna limitación para la titulación, ya que la universidad provee de las mayores herramientas posibles a todos los estudiantes para que culminen con éxito su proceso, sin embargo éste ya depende de cada uno de ellos, siendo los factores económicos y laborales los que afectarían de manera principal a la titulación en esta licenciatura.

Esta misma línea discursiva se observó en el coordinador de la licenciatura en Consultoría Jurídica en la universidad pública, quien sostiene que la falta de titulación tiene que ver más bien con las cuestiones personales de los estudiantes, dado que actualmente la oferta para hacerlo es muy vasta, aunque sí reconoce el peso del factor económico en este problema. Contrario a este discurso, la coordinadora de la licenciatura en Criminología de la misma institución, señala que son muy pocas las opciones para titularse, por lo que señala que en su plan de trabajo se encuentra el abogar por más alternativas, además de que señala que son muy pocos profesores en el área de titulación para el número de estudiantes que demandan atención en este proceso.

En sentido contrario a todas las versiones encontradas, la coordinadora de la licenciatura en Derecho de la universidad pública, sostiene que la eficiencia terminal va en aumento, debido a que la generación que egresa del actual modelo educativo ya tiene más opciones que han aprovechado para titularse, por lo que considera que las limitaciones para la titulación serían básicamente relativas al estudiante como la desidia y el desinterés.

Por su parte, el coordinador de Titulación y Egreso de la universidad pública indica que un obstáculo para la titulación en parte se debe a una falta de exigencia de las coordinaciones académicas en materia de investigación, lo que ha redundado en un relajamiento en esta área. Asimismo, la tendencia a la masificación demanda más atención y grupos más grandes para menos profesores en las materias de titulación. Así que, aunque en la práctica se presentan muchas dificultades, sostiene que las políticas institucionales son las correctas para incrementar la titulación, ya que de eso depende el flujo de recursos que recibe la universidad. Otra limitación importante para la titulación se ubica en el tipo de contratación laboral de los profesores de hora clase, a los que no se les pagan las asesorías ni direcciones de tesis, lo que impacta de manera

negativa en el grado de compromiso, por lo que considera que sólo los profesores de tiempo deberían dirigir las tesis.

A pesar de las versiones institucionalmente optimistas, el coordinador y excoordinador de la licenciatura en Sociología de la universidad pública señalan que hay un retraso importante en la titulación debido en gran medida al factor económico, ya que el diplomado de actualización tiene un costo de entre 3000 y 7000 pesos aunado a una erogación de unos 9000 pesos aproximadamente para el trámite de titulación ante la Dirección de Administración Escolar. Asimismo, reconocen que la falta de elaboración de tesis ha ocasionado que un buen número de estudiantes de las licenciaturas sean rechazados en los posgrados, por no contar con antecedentes de investigación, problemática con la que coincidió la coordinadora de la licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad privada. Otro factor que los doctores señalan como limitante para la titulación es la falta de motivación del estudiantado que, al no percibir experiencia de investigación en sus profesores, no cuentan con la suficiente motivación, lo que va ligado con la limitación metodológica en sus docentes, quienes a veces no tienen clara ni la diferencia entre metodología e instrumento. Por esto, también es necesaria mayor capacitación para los profesores y la voluntad de ellos para recibirla. Identifican también la falta de coordinación y acuerdo de criterios entre los profesores de las materias de la línea terminal, dado que cada uno exige cosas diferentes y grados de avance distintos. También reconocen que: “No hemos entendido la magnitud de la importancia del acompañamiento”, idea que parece resumir las problemáticas señaladas.

Seguimiento, evaluación y control del área de titulación

La mayoría de coordinadores coinciden en señalar que no hay un correcto ni eficiente mecanismo de seguimiento, evaluación y control de los estudiantes efectivamente titulados. La versión institucional de la universidad pública, otorgada por la secretaria académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, indica que las coordinaciones no tienen que hacer esto entre sus funciones, debido a que existe un área que se encarga de ello de manera institucional. Sin embargo, otros coordinadores señalan que la coordinación de titulación que actualmente existe en la universidad pública es solamente burocracia, centralización y duplicidad en trámites. Sin embargo, el coordinador de la licenciatura en Consultoría Jurídica de esta institución señala que para este seguimiento, la coordinación le asigna un tutor al estudiante que decide elaborar

una tesis para que trabaje con él pero en forma extracurricular. Este tutor es un profesor de la academia que puede ser de tiempo completo o de hora clase y que al ser pocos estudiantes, los ubican de manera muy personalizada y se les da seguimiento vía un directorio actualizado.

En la universidad privada, el coordinador de la licenciatura en Derecho señala que falta mayor comunicación con el área de egresados para hacer más eficiente el proceso de titulación, ya que considera que se pierde el contacto con los estudiantes una vez que terminan sus materias y el seguimiento queda a criterio de cada coordinador, lo que hace que haya un bajo control de los egresados que hay sin titular, lo que redundará indudablemente en el bajo índice de titulación. Coinciden con esta versión los demás coordinadores en la institución, quienes señalan que a los estudiantes que deciden hacer tesis se les asigna un director extracurricularmente, pero no hay un seguimiento y control por parte de la coordinación, quedando el proceso extracurricularmente en manos del director y el estudiante.

Después de esta revisión de la titulación en ambas instituciones, puede resumirse lo encontrado en la siguiente tabla:

Tabla 19. Análisis comparativo de la titulación.

Titulación en la universidad pública	Titulación en la universidad privada
Se reconocen las 11 formas establecidas por la SEP. Prevalece la titulación por promedio, por elaboración de tesis y en muy baja medida, por diplomados ofrecidos por las diferentes licenciaturas. Cada licenciatura maneja el tronco terminal distinto que va de 0 a 2 asignaturas. Derecho es la licenciatura con mayor densidad estudiantil. Autonomía de las coordinaciones para normar sus modalidades de titulación. En las materias de titulación únicamente se elaboran los protocolos, los alumnos que continúan a tesis llevan a cabo el trabajo de manera extracurricular con un director. Existen líneas terminales y la titulación se maneja de manera colegiada. Alto costo de trámites de titulación como un factor de rezago. Falta de acompañamiento, seguimiento, control y evaluación en esta etapa.	
Se rigen por el reglamento general universitario.	Acordes con el reglamento general, cada licenciatura puede establecer sus propios lineamientos.
Población de 30 alumnos por seminario de	Población de un máximo de 10 estudiantes

titulación, hasta 3 seminarios abiertos simultáneamente por semestre por licenciatura.	por seminario de titulación, con un seminario abierto por semestre por licenciatura.
Inasistencia y falta de sistematización en seminarios.	Control y seguimiento personalizado en seminarios.
Mayor número de profesores de tiempo completo y medio tiempo de apoyo a la titulación (6 a 15 profesores por licenciatura)	Pocos profesores de tiempo completo de apoyo a la titulación, teniendo que complementar con profesores de asignatura para las academias (2 a 5 profesores por licenciatura).

Fuente: elaboración propia.

Vinculación de las licenciaturas con las tutorías.

En general, los coordinadores reconocen estar poco vinculados con las tutorías institucionales y en algunos casos las otorgan supervisadas directamente por ellos mismos y sus academias de profesores. En la universidad privada, los coordinadores coinciden en señalar que no todos los estudiantes son sujetos de tutoría, sino solamente los casos especiales, lo que la posiciona como una herramienta más remedial que formativa e integral, como establecerían los documentos institucionales.

En el caso de la licenciatura en Ciencias Políticas de la universidad privada, donde la coordinadora señaló a una profesora de tiempo completo como responsable de las tutorías en la licenciatura, mismas que se llevan a cabo extracurricularmente y no todos los estudiantes son sujetos de éstas, sino solamente los de primer semestre y casos especiales. Indica que una de las fortalezas de la licenciatura es que cuenta con 6 profesores de tiempo completo que reúnen cada 8 días en academia, lo que da cohesión a su planta docente y posibilita la atención a los estudiantes en las tutorías. En el mismo caso se encuentra la Licenciatura en Comunicación con 5 profesores de tiempo completo que fungen como tutores.

En el caso de la licenciatura en Derecho, el coordinador señala que las tutorías en cierta forma se introducen en el curriculum debido a que se llevan a cabo en el marco de la materia Teoría del Derecho, que se cursa en primer semestre en la que una de las cuatro horas clase de la

semana, se destina a la tutoría para todos los estudiantes. Sin embargo, señala que falta generar evidencias de este proceso, así como más vinculación con las tutorías institucionales.

En otros casos, la tutoría la lleva a cabo directamente el coordinador a los estudiantes que el Programa Institucional de Tutorías le remite, como en la licenciatura en Economía en la universidad privada.

En cambio se encontró que en la universidad pública, la tutoría está en una etapa de integración institucional. Algunos coordinadores reconocen que ha empezado a haber acercamientos por parte de la coordinación de tutorías de la Facultad como en la licenciatura en Consultoría Jurídica, Ciencias Políticas y Sociología, pero otras licenciaturas todavía no reconocen este proceso de vinculación, como Derecho y Criminología. La mayoría de ellos señala que por parte de cada coordinación se asigna un tutor de generación, el cual tiene la misión de dar seguimiento y acompañamiento tanto académico como personal a los estudiantes. Los coordinadores calculan que aproximadamente son de 30 a 50 estudiantes por un tutor, que generalmente es un profesor de la licenciatura asignado por el coordinador y puede ser de tiempo completo preferentemente o de hora clase. El valor agregado de la tutoría para el profesor de tiempo completo son los puntos académicos que recibe, pero para el profesor de hora clase no hay ninguna retribución.

Señalan también que cada tutor puede o no llevar un registro de sus tutorados, pero no hay ningún instrumento de evaluación, seguimiento o control por parte de las coordinaciones. Asimismo, algunas licenciaturas cuentan con una página de Facebook para atención y canalización de problemáticas de los estudiantes y en otros casos es el coordinador quien funge a la vez como tutor de los estudiantes de la licenciatura, como es el caso que refiere el coordinador de Ciencias Políticas.

Una información que llama la atención porque ninguno de los coordinadores la mencionó, fue la que proporcionó el coordinador de la licenciatura en Relaciones Internacionales, quien indicó que se acaba de crear la Dirección de Seguimiento Universitario como un interés prioritario del Rector por fortalecer la tutoría, pero con un enfoque psicológico. Esta área dará nuevos lineamientos a las coordinaciones en cuanto al perfil de los tutores y los exámenes psicométricos que deberán aplicárseles. Indica que actualmente hay 120 tutorados por cada tutor, aunque en lo general la tutoría se ha malinterpretado por los estudiantes debido a que no hay una estructura, reglamentación ni eje rector.

Como conclusión, puede reafirmarse la tendencia que se había previsto: en la universidad privada la población de estudiantes atendida en el área terminal para cada licenciatura no rebasa los 25 estudiantes por semestre, mientras que en la universidad pública las generaciones de egresados van de 30 en las licenciaturas más pequeñas, hasta los más de 500 en licenciaturas muy pobladas como Derecho, lo que da idea de la diferencia de atención y seguimiento que puede darse al proceso en los casos de sobrepoblación. Esto en muchos de los casos lleva a que los esfuerzos sean fragmentados y con poca comunicación entre docentes, aunque el carácter público de la institución tiene la ventaja de tener un mayor número de profesores investigadores y de tiempo completo que, de manera ideal, podrían acompañar de manera mucho más eficaz el proceso de titulación.

A pesar de que en ambas instituciones los reglamentos se han flexibilizado aceptando los más de 10 mecanismos para la titulación, las formas más utilizadas son el examen EGEL de CENEVAL, el Diplomado, la titulación automática o por promedio y en menor proporción, la tesis. Se registra que la modalidad de diplomado ha sido muy exitosa entre los estudiantes y ha impactado positivamente en los índices de titulación, pero cuenta todavía con grandes lagunas a nivel curricular, así como en su metodología y evaluación, por lo que está en duda y es muy temprano para evaluar integralmente su funcionamiento.

En todos los casos, los coordinadores perciben la necesidad de elaborar una tesis, sobre todo por el conocimiento que le provee al estudiante y como antecedente para estudiar un posgrado, sin embargo no hay los suficientes apoyos ni teórico - metodológicos ni de acompañamiento y tutoría que motiven a los estudiantes para elegir esta vía de titulación sobre las demás. Asimismo, no se cuenta con una asignatura que dé acompañamiento curricularmente al proceso de elaboración de una tesis, lo que hace que el trabajo por fuera con un director y de manera extracurricular, deje este mecanismo a criterio muy discrecional.

En casi todos los casos se observa que en la línea terminal de las licenciaturas tienden a desaparecer las asignaturas dedicadas a la investigación y elaboración de proyectos, siendo sustituidas por bloques de materias tendientes a la síntesis e integración de conocimientos en un área de especialización disciplinar.

Destaca también que hay poca homogeneidad en lo que se espera de un profesor o tutor de seminarios de titulación, aunque todos coinciden en que debe ser experto en metodología. En

ninguna coordinación se indicó que hubiera algún proceso de capacitación u orientación a los profesores para dar seguimiento a los estudiantes en esta etapa.

La mayoría de los coordinadores calificó como baja la eficiencia terminal de las licenciaturas. Como razones principales de este hecho señalan la cuestión económica, los factores personales, la masificación y la falta de profesores y recursos para el seguimiento de egresados.

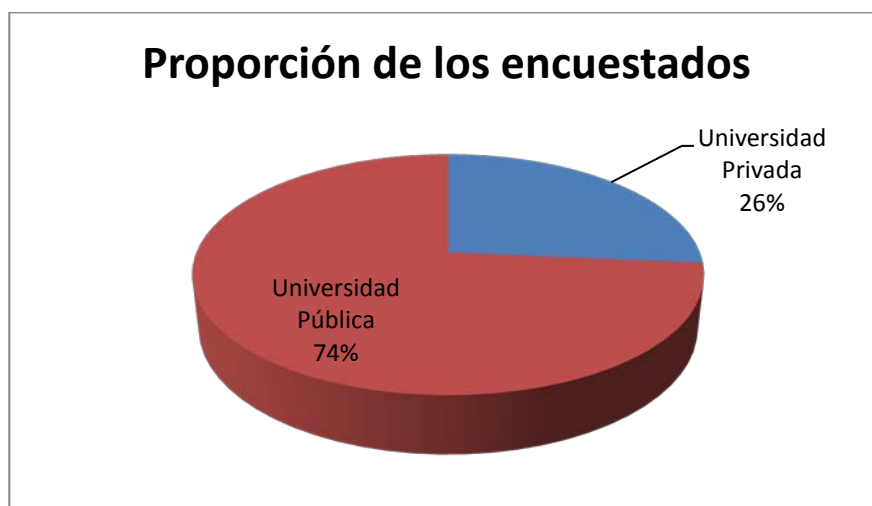
En general, los coordinadores reconocen estar poco vinculados con las tutorías institucionales y cada uno de ellos las maneja con su propio criterio, recursos docentes y de forma extracurricular. Persiste la visión remedial de la tutoría, ya que no se encontró ningún caso en el que se le diera la importancia y seguimiento requerido para conformar la tutoría integral que proponen los documentos institucionales.

Después de estas versiones institucionales, en las que se da cuenta de las prácticas llevadas a cabo efectivamente en el área de titulación, es importante escuchar la voz de los estudiantes para saber cómo están percibiendo este proceso, así como el tipo de comunicación y acompañamiento que reciben hacia el cierre de sus estudios universitarios.

5.2 Las encuestas: la voz de los estudiantes.

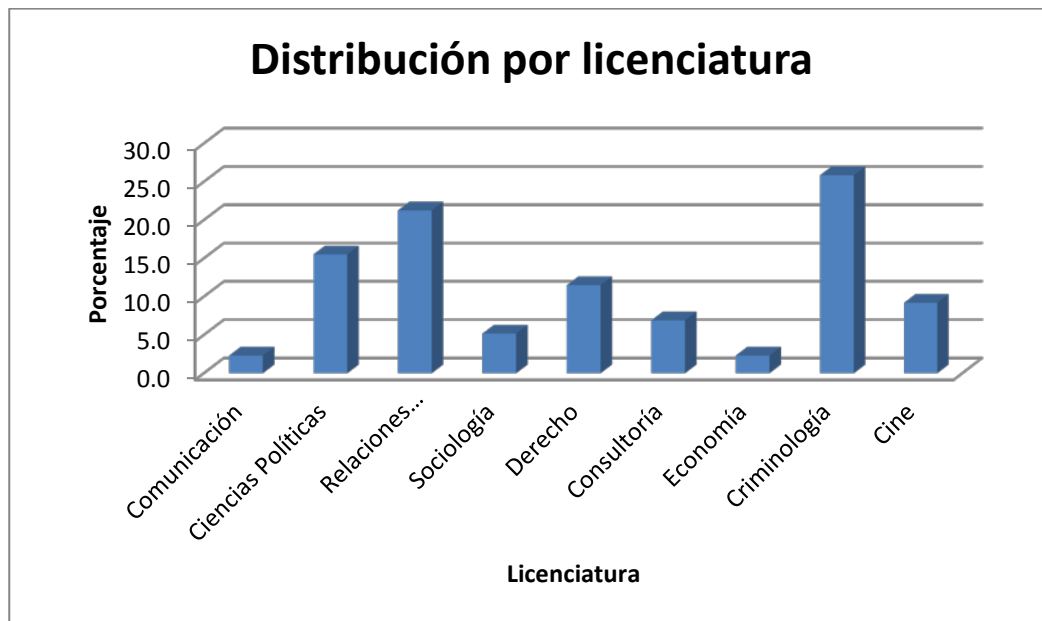
Ante la disparidad en la población de ambas instituciones, la mayoría de los estudiantes encuestados fue de la universidad pública, con un 74% del total contra un 26% de estudiantes de la universidad privada.

Gráfica 20. Proporción de los encuestados.



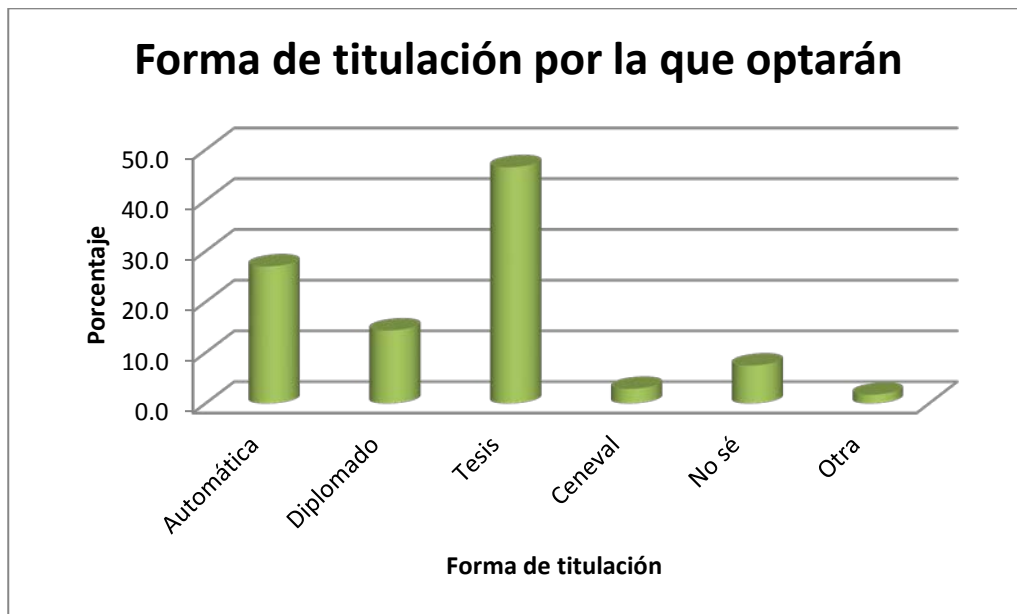
La distribución por licenciaturas es variada, aunque destaca que las tres con más estudiantes que respondieron fueron Criminología, Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas, lo cual obedece en gran medida a la apertura que mostraron tanto los coordinadores, como los profesores de último semestre, para obtener casi el total de cobertura en cada una de ellas, además de que en su mayoría procedieron de la universidad pública, donde la población es mayor.

Gráfica 21. Distribución por licenciatura.



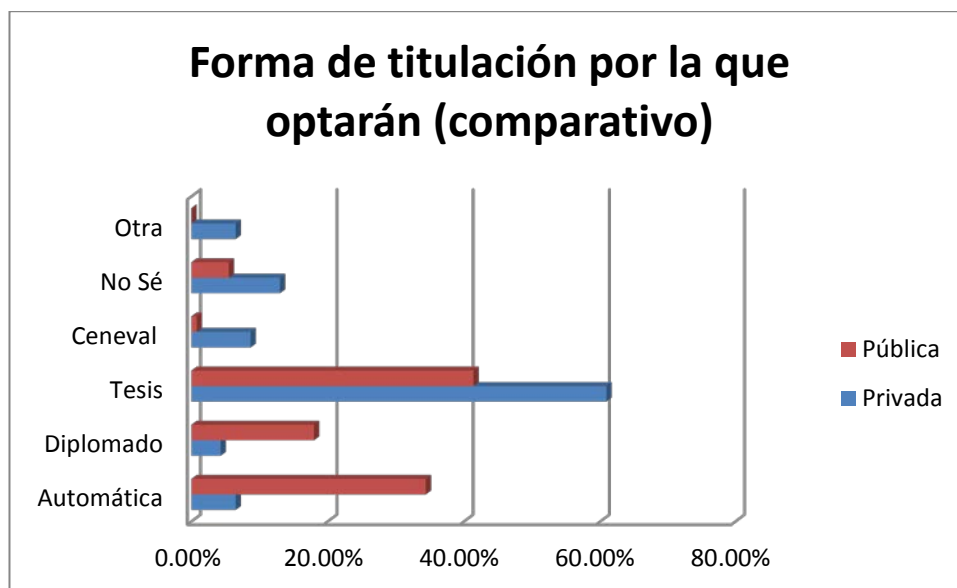
En cuanto a las formas de titulación por las que los estudiantes de último semestre optarán, la mayoría indicó que elaboraría una tesis, lo cual es un indicador de que todavía se sigue considerando como primera opción de titulación, quizá por ser la más conocida y en algunas licenciaturas, la más difundida. En segundo lugar se ubica la titulación automática o por promedio por la facilidad que representa y como último lugar, los estudiantes consideran el EGEL CENEVAL.

Gráfica 22. Forma de titulación por la que optarán.



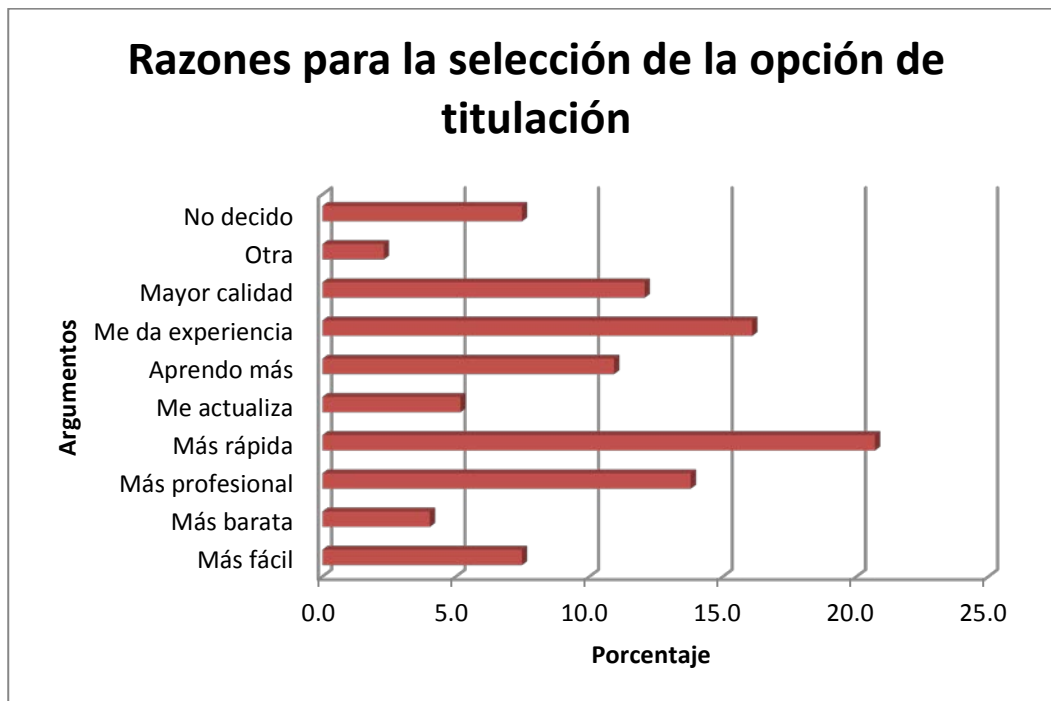
Respecto a las razones para optar por la titulación seleccionada, la mayoría de los estudiantes se incina hacia la rapidez, lo cual indica que el trámite resulta prioritario para ellos, seguida por la necesidad de experiencia y profesionalización que expresan los estudiantes. La minoría de ellos señaló el motivo económico para seleccionar una forma de titulación.

Gráfica 23. Forma de titulación por la que optarán (comparativo).



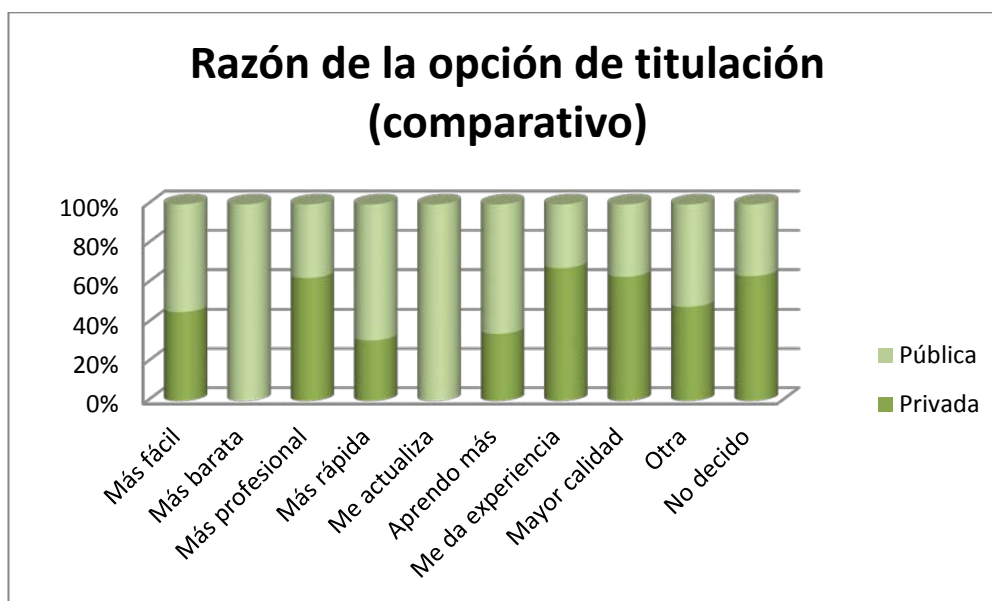
En la gráfica anterior, puede verse que estableciendo un comparativo entre ambas instituciones coinciden en la tesis como forma predominante de titulación, aunque en mayor proporción en la privada que en la pública. Asimismo, se ve que en la universidad pública están despuntando tanto el diplomado como la titulación automática, siendo esta última la que presenta mayor diferencia proporcional con la institución privada.

Gráfica 23. Razones para la selección de la opción de titulación.



Al establecer los cruces de datos, se encontró que en el caso de la titulación automática, la principal razón para optar por ella es la rapidez. Por su parte, se ve que el diplomado está cumpliendo su función para los estudiantes que optan por éste, ya que señalan la actualización como la principal razón para optar por él en cuanto a la motivación para realizar una tesis, ésta viene de que los estudiantes la consideran como la opción más profesional, al tiempo que es de mayor calidad y les da más experiencia. Los estudiantes que optan por el EGEL CENEVAL, lo hacen principalmente por la rapidez que les representa el trámite.

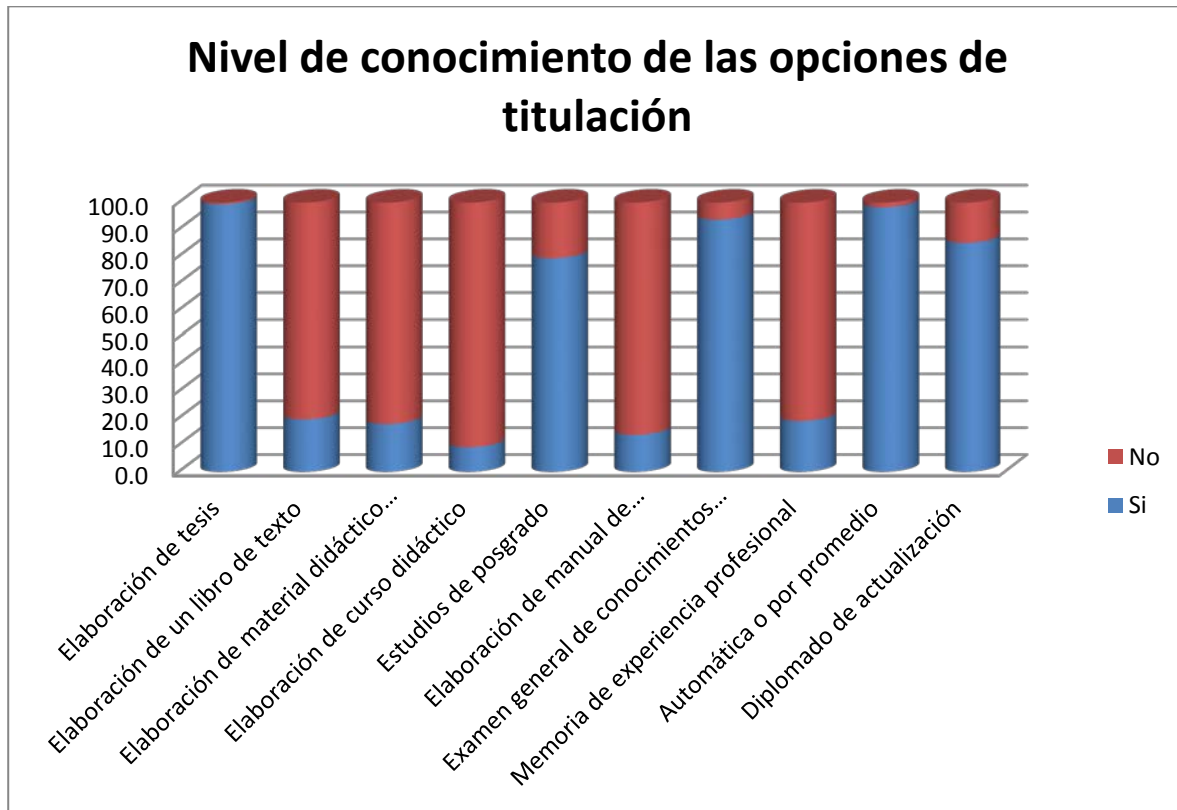
Gráfica 25. Razón de la opción de titulación (comparativo).



Estableciendo un comparativo entre ambas instituciones en cuanto a las razones por la opción de titulación, puede verse que en la institución pública predominan los motivos económicos y de actualización, mientras que en la privada los estudiantes optan por la modalidad de titulación en función de la experiencia, calidad y profesionalidad que les ofrecen, aunque es mayor la proporción de estudiantes indecisos en la universidad privada que en la pública.

Respecto al nivel de conocimiento de las opciones de titulación, la más conocida entre los estudiantes es la elaboración de tesis, seguida por la titulación automática o por promedio y el EGEL CENEVAL. La opción menos conocida entre los estudiantes es la elaboración de curso didáctico, seguida por el manual de laboratorio y la elaboración de material didáctico, lo cual puede explicarse porque estas opciones no están disponibles para todas las carreras y casi no aplican para las ciencias sociales.

Gráfica 24. Nivel de conocimiento de las opciones de titulación.



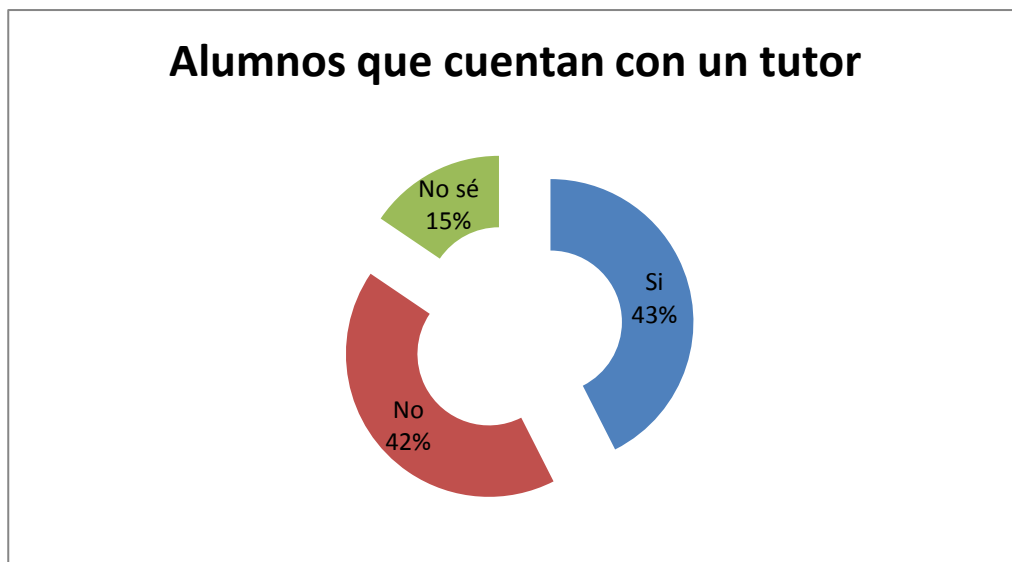
En cuanto al costo de la titulación, la mitad de los estudiantes ubica el monto más aproximado que va de \$8000 a \$15000 pesos. Destaca que un 19% de estudiantes que va en último semestre de la licenciatura, aún no conoce el monto económico que representa este trámite.

Gráfica 27. Costo de la titulación.



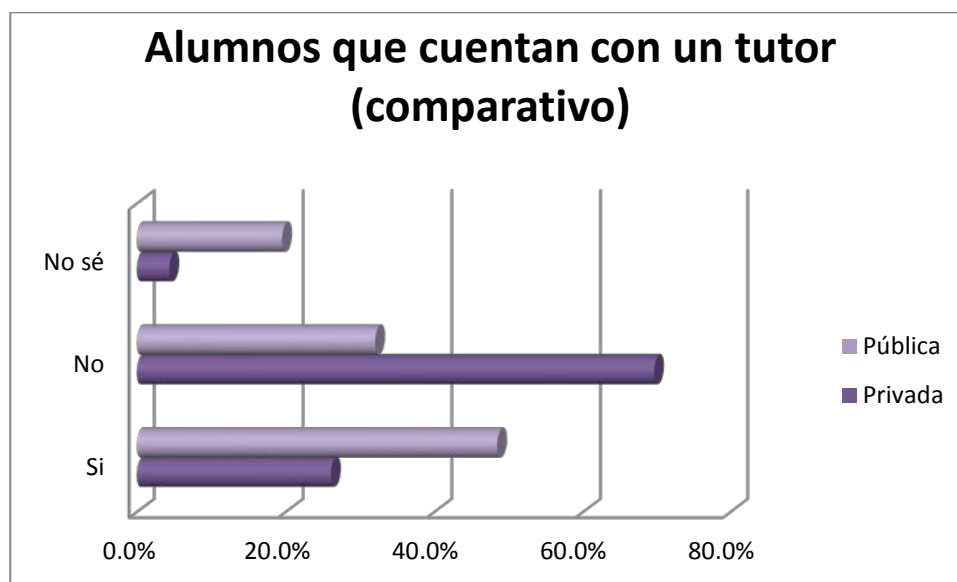
Aproximadamente la mitad de la muestra de estudiantes señala tener un tutor y la otra mitad indica no tenerlo. Tomando en cuenta que en ninguna de las instituciones, la tutoría es obligatoria ni está implementada de manera regular y sistemática, se ve que la distribución dependerá de la licenciatura y el grado de seguimiento y sistematización de la misma. Llama la atención que un 15% de la muestra indica no saber si cuenta o no con un tutor, lo que refleja parte del desinterés de los estudiantes en el tema.

Gráfica 26. Alumnos que cuentan con un tutor.



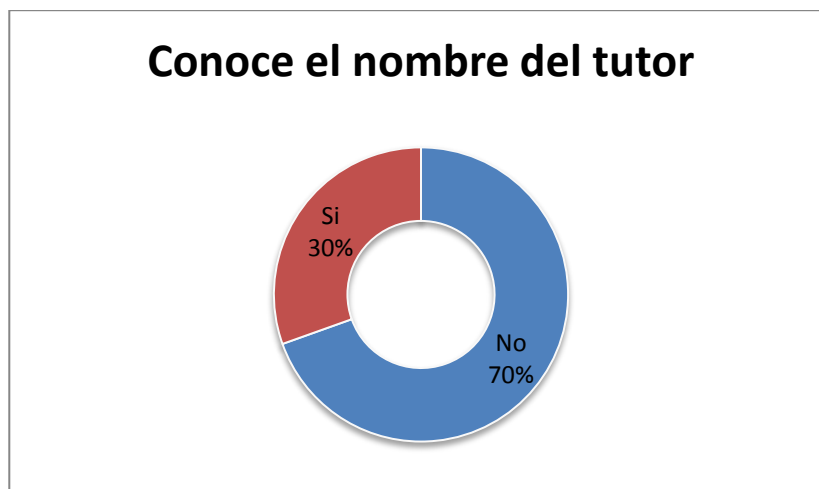
Haciendo un comparativo entre ambas instituciones, se ve que los alumnos de la universidad pública reconocen en mayor medida tener un tutor que los de la universidad privada. Esto puede deberse a la existencia del tutor de generación en la institución pública, lo cual de alguna manera hace que los estudiantes reconozcan en mayor medida esta figura, que en la universidad privada, donde la tutoría es más remedial.

Gráfica 29. Alumnos que cuentan con un tutor (comparativo)



A pesar de que el 43% de estudiantes de la gráfica anterior reconoce tener un tutor, solamente el 30% pudo mencionar su nombre, lo que llama la atención porque entonces puede intuirse que esto disminuye el porcentaje de estudiantes efectiva y regularmente tutorados o que la comunicación interpersonal entre ambos fue de escaso contenido y calidad.

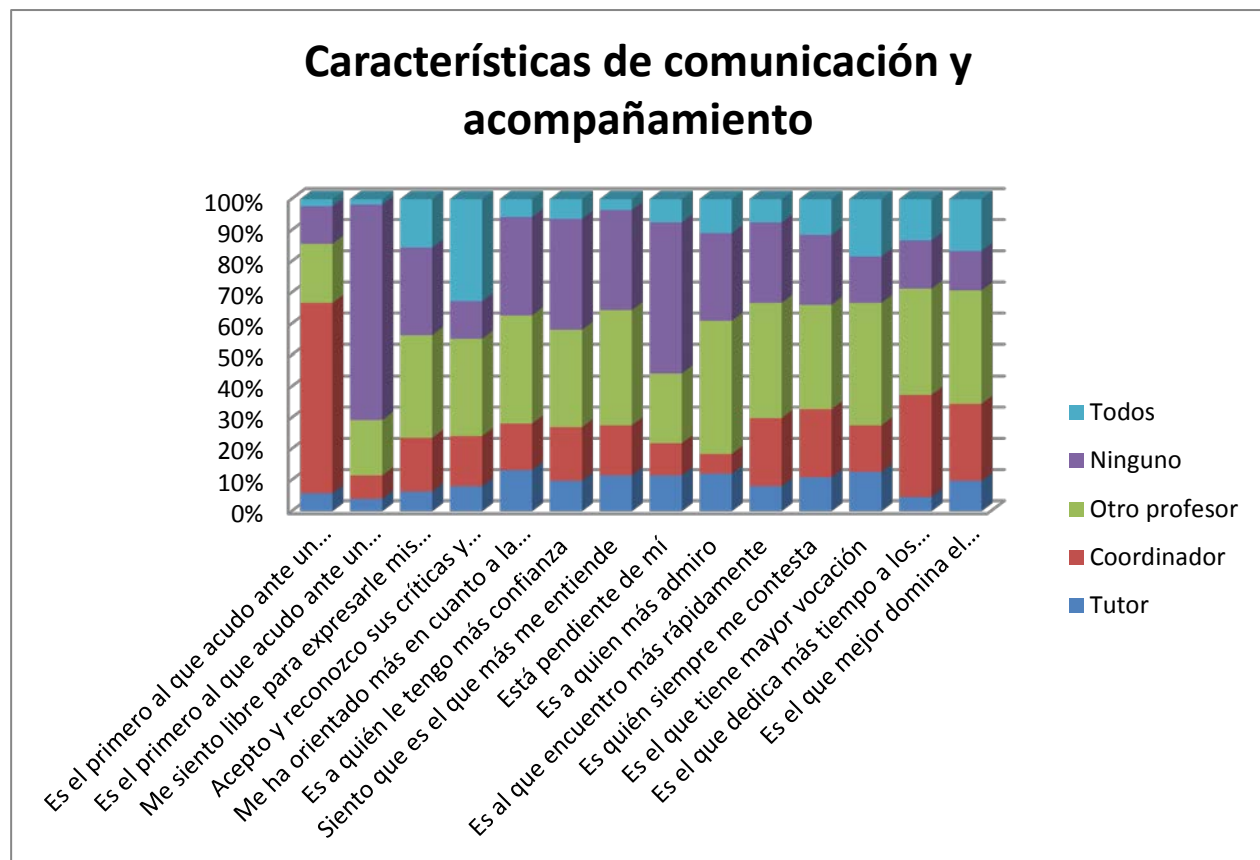
Gráfica 30. Conoce el nombre del tutor.



Respecto a las características comunicativas y de acompañamiento que el estudiante reconoce en los actores educativos del proceso, destaca que encuentra muy pocas de estas en el tutor, siendo el que fue mencionado como último lugar casi en todas las categorías, por lo que puede verse que no es una figura en la que el estudiante reconoca gran influencia ni

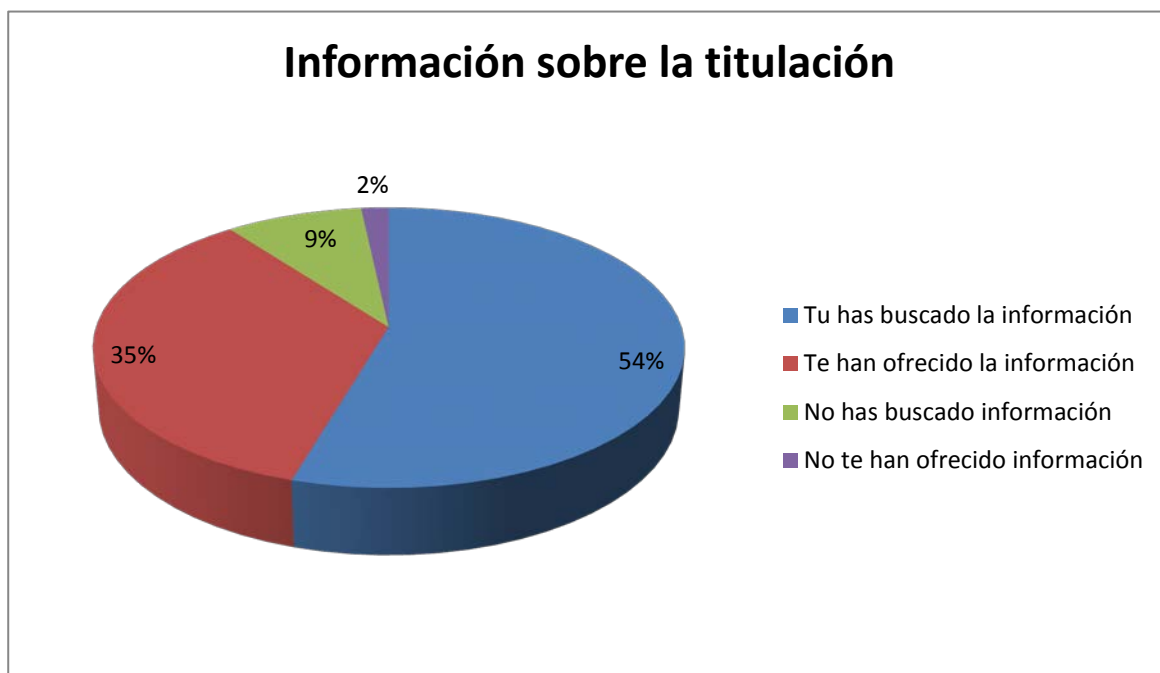
acompañamiento en su proceso. El coordinador tampoco es una figura de acompañamiento y comunicación prioritaria, solamente fue reconocido como instancia para la solución de problemas. En este aspecto, el actor más reconocido por sus características comunicativas y de acompañamiento, es en general la figura del profesor, quien resulta tener más influencia que cualquier otro. En muy poca medida los estudiantes reconocen a las tres figuras como relevantes y de manera importante señalan que ninguno de estos actores les brinda la suficiente atención en acompañamiento y comunicación.

Gráfica 31. Características de comunicación y acompañamiento.



En cuanto a la recepción de información sobre la titulación, la mayoría de los estudiantes señala que ellos mismos la buscan, seguido por los que indican que les han ofrecido la información y un 11% se muestra más bien desinteresado señalando que no ha buscado información y tampoco se la han ofrecido.

Gráfica 32. Información sobre la titulación



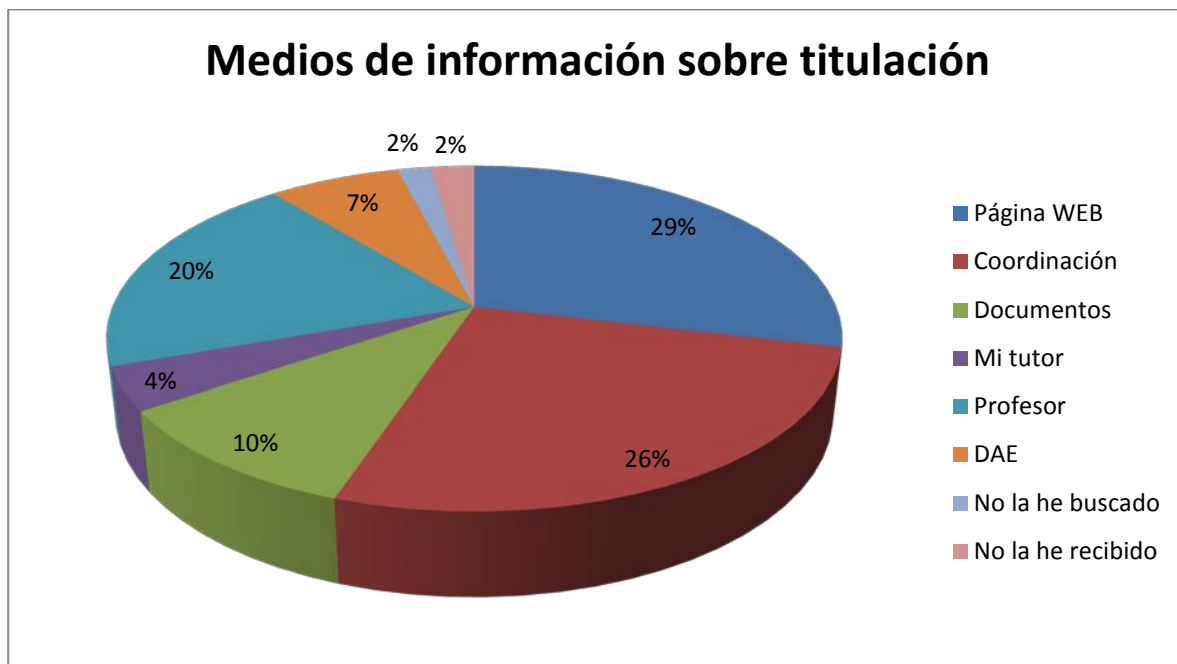
La mayoría de los estudiantes señala que cuando busca la información, la encuentra aunque resulta ser insuficiente. Otra parte importante indica que sí ha encontrado la información de manera satisfactoria y una pequeña minoría corresponde con el sector indiferente que se ha venido mostrando con anterioridad.

Gráfica 33. Resultados de la búsqueda de información.



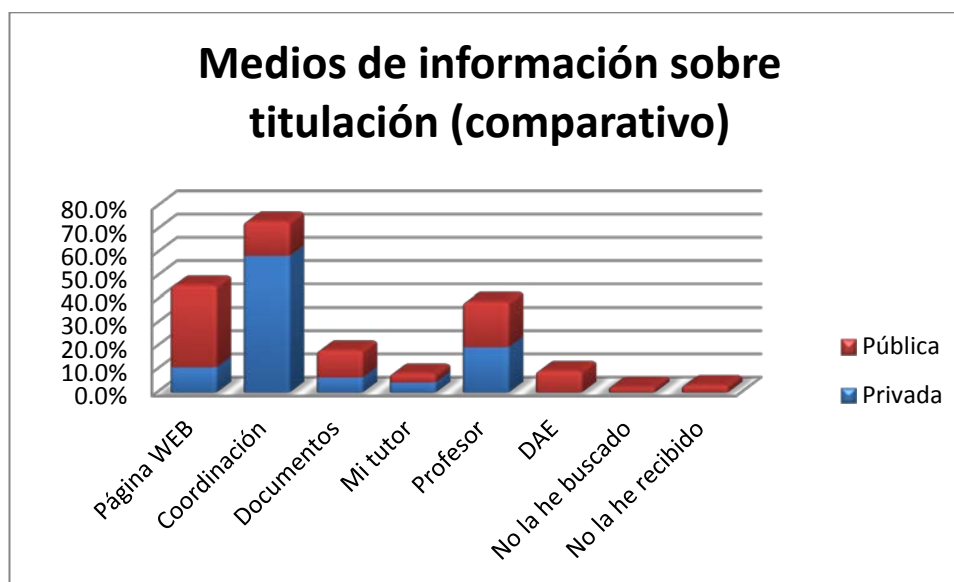
Respecto a los medios de comunicación por los que los estudiantes se enteran de la información sobre la titulación, señalan como primera opción la página web, siguiendo la tendencia actual de los jóvenes por preferir el uso de internet como primer medio de comunicación al que acuden. Destaca que un porcentaje casi igual al anterior, acude al coordinador en primera instancia, como fuente de autoridad para conocer información oficial. En tercer lugar, y en correspondencia con la importancia detectada anteriormente, el estudiante señala a los profesores como fuente de información prioritarias para el tema de la titulación. En este caso, solamente un pequeño porcentaje minoritario continúa con la indiferencia en la búsqueda de información.

Gráfica 34. Medios de información sobre titulación.



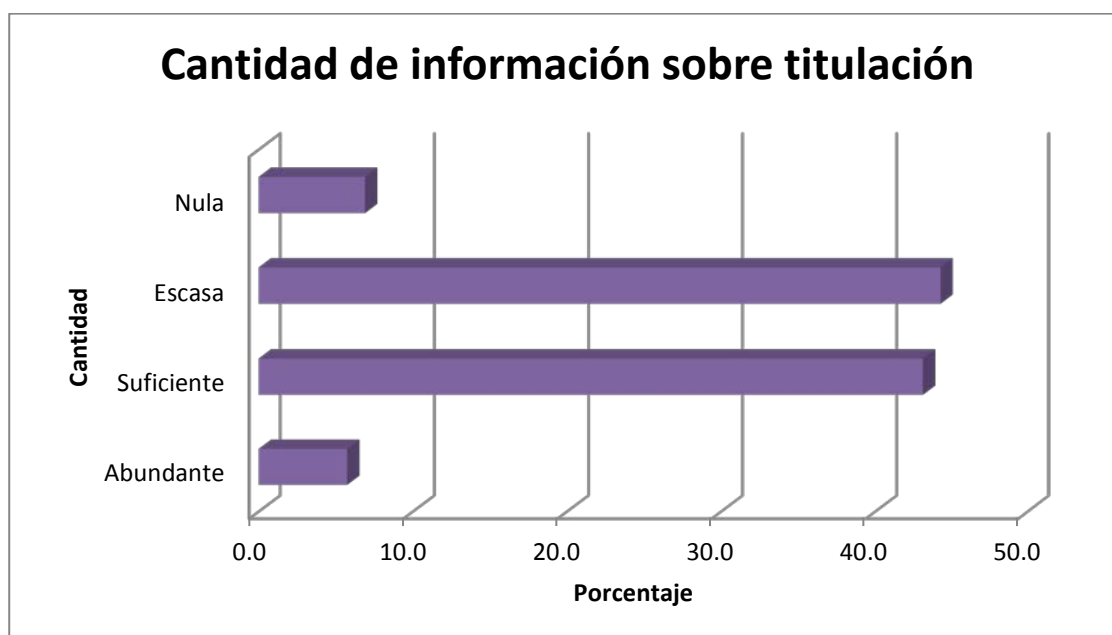
Estableciendo una comparación entre las instituciones, se ve que los medios de comunicación sí difieren. Los alumnos de la institución privada encuentran mayor apoyo, acompañamiento e información por medio de su coordinación, lo que muestra el carácter personalizado de la atención en este tipo de instituciones. En contraste, la universidad pública tiene mucho más depurados sus medios de información vía internet por medio de un micrositio de titulación y egreso que los alumnos los reconocen como eficaz para obtener información.

Gráfica 35. Medios de información sobre la titulación (comparativo)



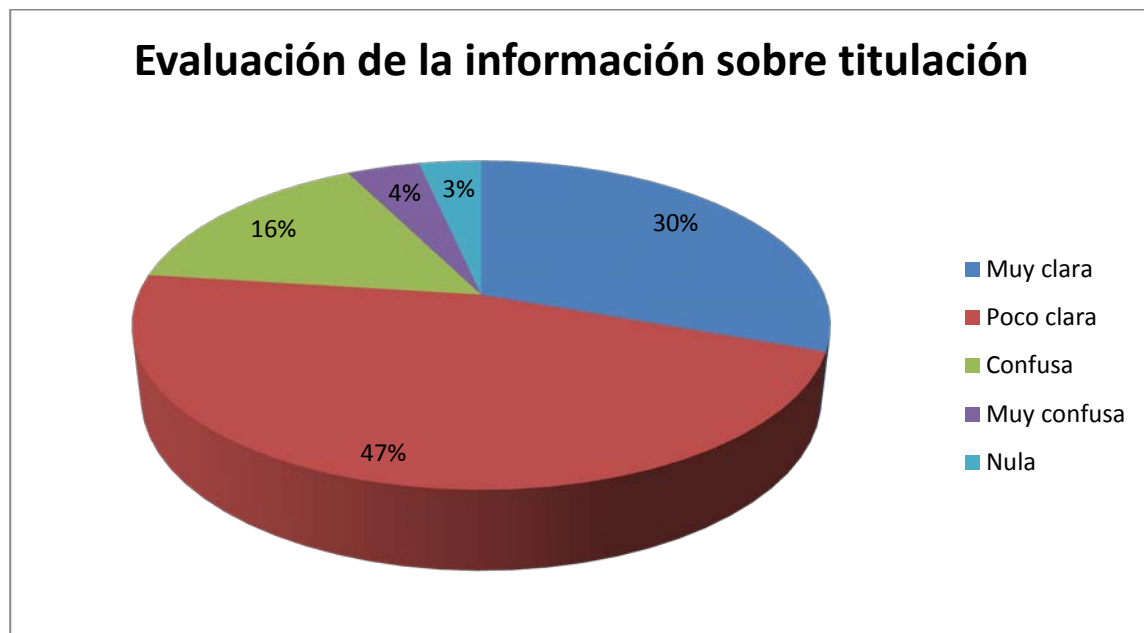
En cuanto a la cantidad de información que reciben los estudiantes en la etapa de titulación, las opiniones se manifestaron polarizadas, ya que aproximadamente la mitad de la muestra consideró que la información es suficiente y la otra mitad la percibe como escasa, siendo minoría los que la consideran nula o abundante. Esta dispersión, no permite establecer conclusiones contundentes en este rubro.

Gráfica 36. Cantidad de información sobre titulación.



En cuanto al aspecto cualitativo de la información y tomando como base la dispersión anterior, los estudiantes califican como poco clara la información que se brinda y que encuentran en materia de titulación, aunque esto contrasta con el 30% que señala que encuentra muy clara la información. Continúa existiendo la tendencia indiferente que en este rubro califica la información como nula y muy confusa. Al establecer el cruce de datos, puede verse que los estudiantes que consideran la información abundante, también la consideran muy clara, en contraste con los que la califican como suficiente, pero entre muy clara y poco clara. Los que consideran escasa la información, al mismo tiempo la consideran poco clara y confusa.

Gráfica 37. Evaluación de la información sobre titulación.



Al indagar en torno al interés que tienen los estudiantes de último semestre de licenciatura para estudiar un posgrado, se encontró una abrumadora mayoría que manifiesta que sí estaría interesado, lo cual puede ser uno de los factores que influye en el momento de decidirse por la tesis como la forma de titulación mayoritariamente seleccionada. Cabe destacar que la mayoría de estudiantes interesados en estudiar un posgrado, señala que se titulará por tesis, lo cual resulta congruente con su opción de titulación, aunque cabe notar que también hay un amplio sector que sí está interesado en el posgrado, pero se titulará de forma automática, tendencia que prevalece

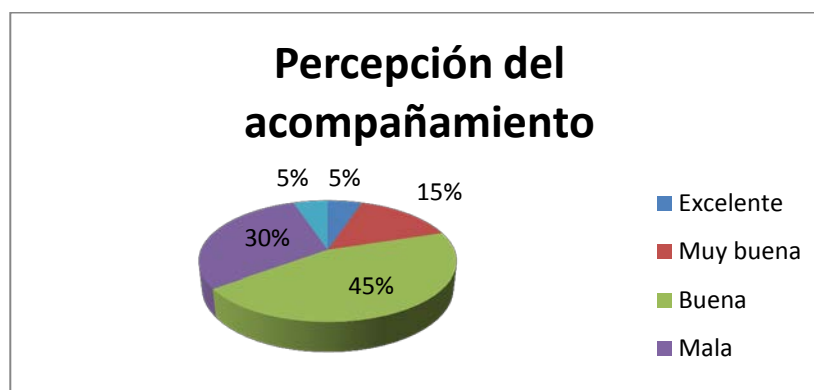
entre los estudiantes que señalan que tal vez estudiarían un posgrado. Los estudiantes que no están interesados en el posgrado son una minoría y no conservan una tendencia definida por alguna de las modalidades de titulación en específico.

Gráfica 38. Interés en estudiar un posgrado.



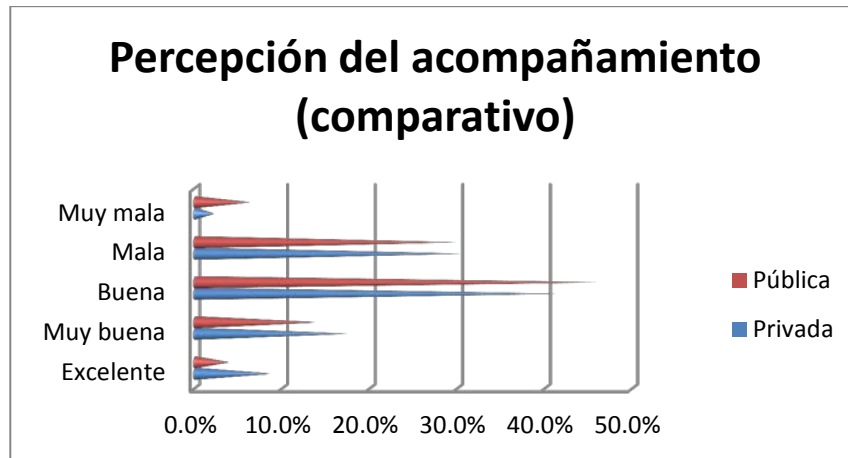
Con respecto a la percepción que tiene el estudiante en torno al acompañamiento que recibe por parte de la institución en la etapa terminal de licenciatura, la mayoría la califica como buena, seguida por un importante porcentaje que percibe como mala, lo cual vuelve a revelar una polarización en las opiniones. Sin embargo, finalmente una mayoría del 65% percibe un acompañamiento de excelente a bueno, siendoun 35% los que perciben un acompañamiento malo o muy malo en este proceso.

Gráfica 39. Percepción del acompañamiento.



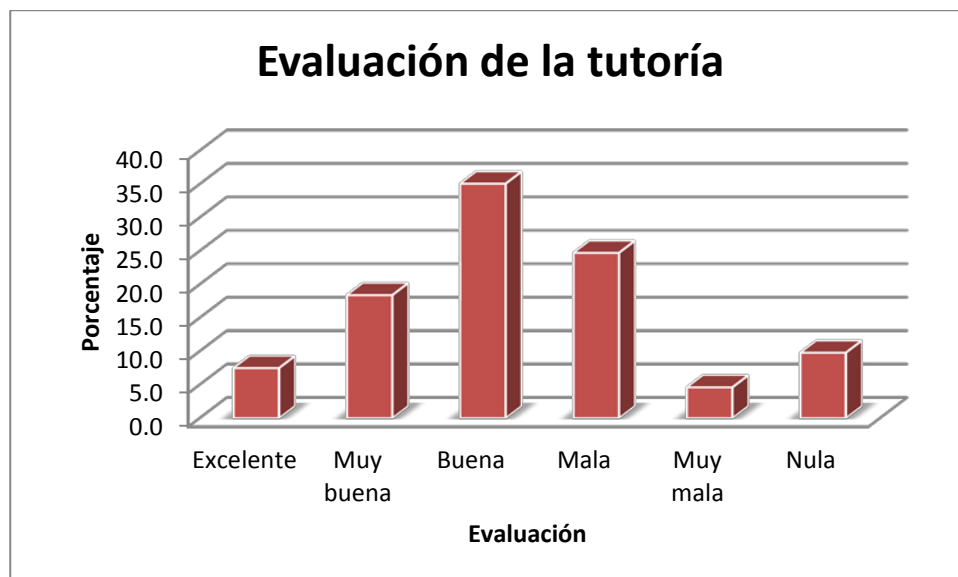
Al comparar ambas instituciones, puede verse que se mantiene la tendencia general en ambas instituciones al ser la opinión mayoritariamente buena.

Gráfica 40. Percepción del acompañamiento



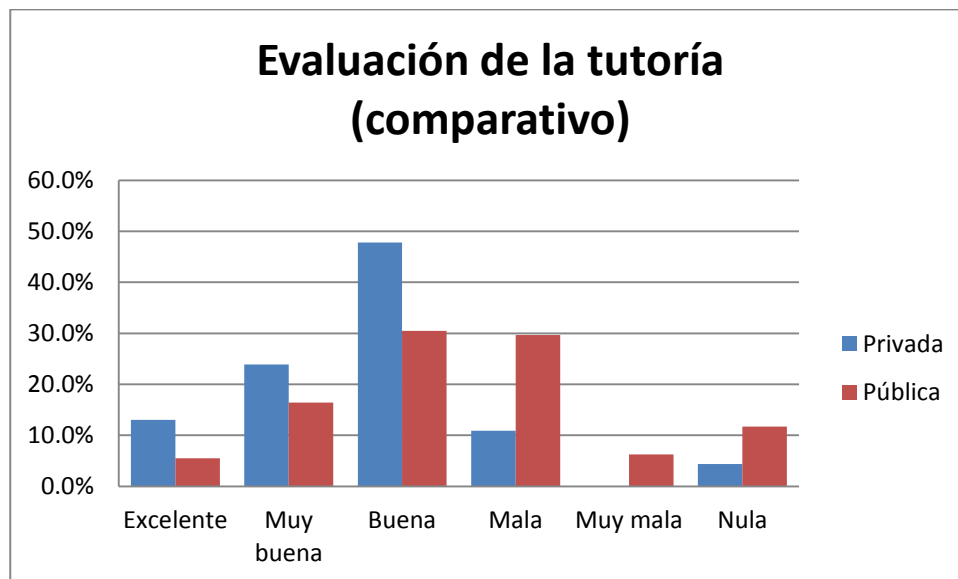
Cuando se les pide una evaluación global de la calidad de la tutoría recibida durante su formación universitaria, la mayoría de los estudiantes la califica como simplemente buena, lo que sumado a las otras dos categorías positivas, da un total del 60% de valoración positiva contra un 40% de opinión negativa, lo cual tampoco permite tener una inclinación definitiva al respecto.

Gráfica 41. Evaluación de la tutoría.



Al establecer una comparación entre ambas universidades se ve que en la universidad pública está más polarizada la opinión, con una distribución igual entre buena y mala opinión. En cambio, en la universidad privada, muy probablemente por la cantidad de alumnos, la evaluación es más alta predominando entre buena y muy buena.

Gráfica 42. Evaluación de la tutoría (comparativo)



Al llevar a cabo los cruces de datos, destaca que los estudiantes que califican como muy clara la información de titulación, califican solo como buena la forma de acompañamiento que reciben por parte de la universidad en este proceso, lo que coincide con los que califican la información como poco clara. Sin embargo, los que percibieron la información confusa y muy confusa, coinciden en calificar como mala y muy mala la calidad del acompañamiento en su proceso de titulación.

En resumen, las entrevistas reflejaron que existe un número adecuado de tutores por licenciatura en proporción a los estudiantes con los que cuentan, sin embargo la tutoría no está teniendo el efecto deseado. En la universidad privada se detecta una mayor personalización en la atención al estudiante debido a su población en comparación con la universidad pública. En ambos casos existen buenos esfuerzos, aunque prevalece la fragmentación, poca comunicación y vinculación entre tutores, docentes y coordinación. La ventaja de la institución pública es el gran

número de profesores, investigadores y tutores de tiempo completo con el que cuenta, a diferencia de la universidad privada.

Los resultados de la encuesta coinciden con los datos que brindaron los coordinadores en cuanto a la prevalencia de la tesis como forma de titulación, seguida por el diplomado de actualización, lo que es indicador de un buen seguimiento de esta etapa por parte institucional. Sin embargo, cuantitativamente según la versión de los coordinadores, sigue siendo mayor el número de titulados por diplomado de actualización porque cuentan todos los rezagos y estudiantes que ya están fuera de la universidad y regresan a titularse, mismos que quedaron fuera del alcance de la encuesta. Asimismo, coincide con la entrevista en último lugar la opción de los prototipos, modelos e instructivos para prácticas de laboratorio, que si bien se incluyen en los reglamentos, académicamente no van acorde a los contenidos de las licenciaturas que se imparten.

Una cuestión reveladora es que si la tesis sigue siendo la forma más optada por los estudiantes para la titulación, los bloques terminales no contemplen darle seguimiento a la elaboración de esta, desde la concepción del proyecto, hasta su consecución. La realidad va desde las licenciaturas que no cuentan con materia alguna destinada a la titulación, hasta las licenciaturas que cuentan con tres materias para este fin, siendo predominantemente en la modalidad didáctica de Seminarios. Sin embargo, en ninguna de las licenciaturas se indica que el objetivo de estos seminarios sea la elaboración y conclusión de una tesis, sino que la mayoría de los estudiantes empieza el proyecto y fuera del ámbito curricular, queda por su cuenta conseguir un asesor temático que le dé acompañamiento para terminarla.

En cuanto a la tutoría, los resultados de las entrevistas coinciden con las encuestas, ya que no todos los estudiantes reciben tutorías y de los que la reciben, señalan que es de mediana calidad. Esto se relaciona con las declaraciones de los coordinadores que reconocen que éstas no son obligatorias y tienen un carácter más remedial que integral.

Resulta alentador contemplar a la tesis como la forma de titulación que prevalece entre los estudiantes, a pesar del bajo nivel de seguimiento y acompañamiento que se les da para ello. El que la sigan contemplando como la opción más profesional y que brinda más experiencia, compromete a las instituciones de educación superior para eficientar los procesos académicos de seguimiento y refuerzo metodológico en el área terminal de las licenciaturas.

Discusión y Conclusiones

La tutoría académica en la etapa final de la vida universitaria resulta fundamental para orientar al estudiante en la toma de decisiones y opción de titulación que exigen los planes de estudios para la obtención del título. Se impone la necesidad de orientar al estudiante para enfocar su trabajo terminal en función de los intereses vocacionales, profesionales, laborales y personales de su momento de vida.

Partiendo de la pregunta ¿cuáles son las características de la tutoría académica -en cuanto a información y acompañamiento-, que se brindan al estudiante en la etapa de titulación de licenciatura con el fin de que éste concluya satisfactoriamente su proceso escolar? la investigación da cuenta del escaso seguimiento, control y acompañamiento que el estudiante percibe en este proceso, así como la falta de sistematización e institucionalización del mismo, característica que prevalece tanto en la institución pública, como en la institución privada del estudio. Sin embargo, si algún acompañamiento e interés personal perciben los estudiantes, éste corre a cargo del profesor de asignatura como la figura más cercana a desempeñar una labor tutorial con las características propias de esta función.

Las características predominantes de la tutoría académica y del acompañamiento que perciben los estudiantes son: la confianza para tratar temas personales, la libertad, la admiración profesional, la cercanía y la motivación que les ofrece, de manera principal, el profesor de asignatura. Así, puede decirse que la tutoría académica sí está llevándose a cabo, aunque no precisamente por medio de la figura del tutor, sino del profesor y el coordinador de licenciatura. Los estudiantes sí están percibiendo calidad y cercanía en las relaciones personales implicadas en el acompañamiento, aunque la parte formal e institucional sigue siendo débil, en tanto que evalúan medianamente la cantidad y calidad de información recibida.

Si bien la ANUIES reconoce que la titulación es más alta en instituciones particulares que en instituciones públicas por una diferencia de 14%, ambas deben mejorar los mecanismos de titulación, pero sobre todo el acompañamiento, control y seguimiento de este proceso, ya que el no contar con información y manejar de manera extracurricular la opción de titulación, sólo ha ocasionado que haya menos egresados con título.

En esta investigación, también lograron distinguirse las diferencias en la tutoría académica que lleva a cabo el profesor de asignatura, el director de tesis y el tutor institucional, quien se supone es el que acompaña al alumno desde el principio o en algún momento de la

licenciatura. Sin embargo, se observa que la tutoría cumple con sus funciones al principio y va en declive tanto cuantitativa como cualitativamente hacia el final de la licenciatura, de tal manera que el estudiante de último semestre reconoce muy poca influencia de la figura del tutor, lo que incluso los lleva a señalar en más de la mitad de los casos encuestados, que no cuentan con uno.

Coincidiendo con el trabajo de Valarino y colaboradores (1996) referidos por Fresán (2002) se encuentra como resultado el consenso sobre la necesidad de la existencia de un interés real del tutor por el acompañamiento del estudiante, el conocimiento y comprensión de la importancia y responsabilidad que implica el proceso tutorial, el cumplimiento de las sesiones de asesoría, la experiencia del tutor en investigación y su nivel de habilitación. En concordancia con Fresán (2002), aquí se destaca la necesidad de que las instituciones definan claramente la tutoría académica para que ésta sea reconocida como una actividad relevante de los investigadores, sujeta a evaluación, seguimiento y control, pero sobre todo a programas de capacitación para generar una mayor eficacia en el acompañamiento en la etapa terminal.

Asimismo, de acuerdo con las conclusiones de la Dra. Paula Carlino (2005), se establece que tanto la institución como el tutor serían responsables de señalar el camino y dar acompañamiento al estudiante, aunque en la realidad, en escasa medida estas instancias se comprometen a guiar el camino hacia la eficiencia terminal.

Bajo el enfoque teórico centrado en la persona, se propone una tutoría académica caracterizada por la integración el desarrollo de programas comprensivos que potencien el auto-desarrollo a lo largo de toda la vida incluyendo aspectos como el auto-conocimiento, habilidades interpersonales, planificación de carrera vital y toma de decisiones. Resulta indispensable que en todas las instituciones de educación superior existan sistemas de tutoría académica que ofrezcan apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación anclados en los esfuerzos institucionales por mantener elevados los índices de permanencia, desempeño y egreso.

De acuerdo con las funciones de la orientación que establece Rodríguez, A. en Álvarez y Lázaro (2002) en las instituciones estudiadas puede encontrarse que se brinda asesoramiento, que corre principalmente a cargo de los coordinadores académicos, en el sentido de facilitar a los estudiantes los recursos e información para la toma de decisiones académicas, profesionales e incluso personales. La función de coordinación también se encuentra en el sentido que ya no se está viendo la tutoría como una función aislada, sino la orientación al final de la carrera como una labor colegiada en academias por líneas de especialización, donde no se da un planteamiento

jerárquico con funciones absolutamente separadas y delimitadas y más bien implica a las personas involucradas en ella en un trabajo colaborativo y participativo en el que cada uno, como especialista en un determinado ámbito, enriquece con sus aportaciones, la planificación y ejecución del programa. Por su parte, se percibe que en ambas instituciones no está completa la función de mediación, que supone una actividad dirigida a contribuir a una enriquecedora interacción entre personas pertenecientes a colectivos diferentes dentro de la institución. En ambos casos, los intereses, o al menos las percepciones que en la universidad los profesores, coordinadores y tutores tienen, no coinciden con las de los estudiantes, lo cual no genera las condiciones óptimas para aumentar la motivación y la implicación de los estudiantes en la etapa final de su licenciatura.

De acuerdo con las características de la orientación definidas por Repetto (2002), se impone la necesidad de que la tutoría funcione como un proceso de ayuda a un individuo para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para la profesión que ha elegido. En consonancia con las redes de apoyo con las que cuentan ambas instituciones, incluiría los procesos de aprendizaje vocacional, así como el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que incrementen los procesos de autoconocimiento y de toma de decisiones. Asimismo, la tutoría debería orientarse hacia el desarrollo académico para que el estudiante sea capaz de resolver los problemas que su vida académica le plantea, lo cual incluye la trayectoria y seguimiento escolar. En un lugar muy importante, también se ubica la función de la tutoría hacia el desarrollo personal, para que el estudiante encuentre el suficiente conocimiento de sí mismo y del entorno para resolver los problemas de su vida brindándole la confianza para expresar sus actitudes, emociones y habilidades sociales para su mejor desarrollo personal.

La tutoría como mecanismo docente hacia el final de la licenciatura implicaría un cambio en el enfoque. Se pasa del tutor que dirige y orienta, para ubicar al estudiante en una relación horizontal y recíproca mediante su participación e intercambio activo. Así, el estudiante tampoco es el centro del proceso: el centro pasa a ser la relación interpersonal establecida entre tutor-tutorado, que es lo que finalmente posibilitará el desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes que el estudiante conseguirá para el cierre de su proceso académico. Esta perspectiva, sigue la línea teórica que se propone basados en Rodríguez Espinar (2008) entendiendo la tutoría académica como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento y acompañamiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores/as como una

actividad docente más, con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por las instancias institucionales.

Si las instituciones buscan seguir los lineamientos de la ANUIES en cuanto a la tutoría, deberán ir planteándola como mecanismo de orientación y seguimiento al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes procurando atención permanente a su toma de decisiones a lo largo de la carrera.

Este último punto resulta muy importante en el contexto que ocupa este trabajo, es decir, además de los planes de acción tutorial que puedan estar en los documentos fundacionales de las instituciones educativas, la tutoría académica debe adaptarse y tomar formas distintas en función de la etapa, el grupo y el individuo, quien finalmente es el objetivo de esta acción. La tutoría debe orientar al estudiante para la toma de decisiones en los momentos coyunturales de su vida, tanto académica como personal, llevándolo a tomar un papel activo en la elaboración de un proyecto profesional y personal, sobre todo en la etapa que ocupa este trabajo, que es la línea terminal.

Mediante el trabajo empírico realizado en este estudio, encuentra de acuerdo con las definiciones de tutor que sistematiza Lázaro (1997), en la realidad de estas instituciones, el tutor efectivamente es un profesor que atiende los aspectos que no están cubiertos en aula, aunque contrariamente a lo que se define, los estudiantes no lo perciben como predominantemente afectivo ni con un esfuerzo por conocerlos y atenderlos de manera personal. Asimismo, los estudiantes no están percibiendo al tutor como una figura cercana con la que pueda propiciarse un encuentro que facilite su completa integración.

Desde el estudio de Alcázar y Martos (1994) el aspecto clave de la tutoría estriba en que el tutor conozca las características personales de cada estudiante, además de su tiempo y técnicas de estudio, sin embargo en el caso del tutor de generación de la institución pública, esto no resulta factible por la cantidad de alumnos que cada tutor tiene a cargo. Aunque en general los tutores poseen las competencias técnicas que implican el dominio de los contenidos y actividades específicos de su tarea profesional, adolecen de las competencias metodológicas basadas en la capacidad para seleccionar y aplicar eficazmente recursos y estrategias idóneas para atender a las necesidades de orientación planteadas.

Asimismo, los estudiantes no están percibiendo las habilidades de mediación y comunicación que Riart (2010) ubica como las principales. Tampoco ubican las que señala Zabalza (2003) en cuanto a transmitir interés y crear retos, la pasión por el conocimiento, la

incorporación de estudiantes a los procesos de investigación y habilidades de metacomunicación, para comunicar cómo se está comunicando. Los estudiantes están percibiendo mejores actitudes de comunicación en los profesores de asignatura, las que coinciden con las que plantean Riart (2010) y Zabalza (2003) como la accesibilidad, flexibilidad, locuacidad, credibilidad y paciencia como actitudes centrales para desempeñar la función tutorial.

En cuanto a la revisión de documentos institucionales de tutorías, puede decirse que no existe un Plan de Acción Tutorial específico para cada ciclo de la licenciatura, con un mismo tutor por ciclo, y personalizado a través de la intervención individual y presencial. Sin embargo, se reconoce que el plan de acción tutorial no puede ser una planeación coyuntural, sino que debe ser un plan de actuación elaborado a partir de una reflexión institucional, por lo que debe ser elaborado en consonancia con el resto de documentos organizacionales.

Predomina el enfoque obligatorio y remedial de la tutoría, al igual que la pasividad con las que el estudiante se acerca al tutor para que le diga qué hacer, así como la indiferencia y el desinterés por ambas partes. Ante esto o provocando esto, también hay limitaciones en el tutor, desde el paternalista que adopta y sobreprotege al estudiante, hasta el tutor indiferente que está ahí para acumular puntos, beneficios, popularidad o sueldo.

De igual manera y en contrapeso, hay que reconocer como señala Repetto (2002), que sobre el tutor recae una responsabilidad excesiva, producto de una abundancia de funciones que no están bien definidas, lo que provoca desmotivación y desconocimiento de los beneficios de la tutoría académica. A esto se agrega la falta de formación del tutor para asumir con eficacia su función tutorial, lo que también provoca dificultades en la atención y acompañamiento a los estudiantes. Se manifiesta también falta de tiempo por parte del tutor, que resulta ser en la mayoría de los casos un profesor de tiempo completo, para preparar, planificar y desarrollar la tutoría, debido a que sobre todo en la institución pública, hay un exceso de estudiantes por tutor. También se observa la carencia de recursos materiales y espacios adecuados para la realización de las actividades de tutoría, así como la falta de coordinación tanto con las redes de apoyo, como por las áreas académicas institucionales.

Coincidiendo con el estudio de Jiménez (1994) destacan tres tipos de limitaciones para la tutoría, las relativas al estudiante, entre las cuales se encuentran la falta de interés, motivación y disposición para recibir tutorías; las limitaciones del entorno, como el exceso de distractores, falta de sistematización de las tutorías y falta de coordinación entre las distintas instancias

involucradas en esta práctica; y finalmente se encuentran las limitaciones propias del tutor, como la falta de tiempo, falta de capacitación, de resultados y de seguimiento.

Los coordinadores académicos coinciden con los hallazgos del estudio de Cabrera et.al. (2006), en que una de las variables que incide de manera muy importante en la ineficiencia terminal del nivel licenciatura es el abandono de los estudios determinado en muchas ocasiones por las deficiencias pedagógicas del profesorado, la falta de atención individualizada al estudiantado y escasa dedicación de los tutores hacia sus tareas profesionales, lo que podría apuntar al fracaso en el sistema tutorial en este nivel de estudios. Entre los factores de la organización académica señalan la ausencia de objetivos claramente definidos por parte de la institución, la falta de coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado de una misma carrera y el sistema de acceso a los estudios, restricción en la oferta de determinadas carreras, etc.

Ante este panorama, que podría parecer desalentador, no todo está perdido. Las instituciones de educación superior están haciendo conciencia de la importancia de la tutoría académica y de manera gradual va dándose más importancia a esta actividad de orientación. El asunto central para el planteamiento de este trabajo es abordar la tutoría no como una relación lineal de comunicación, sino con un enfoque sistémico integral que involucra distintos procesamientos simultáneos de sentido, cuya dirección es como mínimo de retroalimentación circular. Asimismo, siguiendo a Luhmann, la relación tutorial rechaza la restricción de la selección de la información en el emisor, ya que la decodificación no es pasiva, sino que produce información, y la reintroduce en la unidad de la comunicación. Así, el tipo de relación de comunicación que se mantiene en la tutoría académica exige un análisis claro de todos estos factores con el fin de lograr el conocimiento de las condiciones concretas del contexto que condiciona esta relación. Conocer la realidad del contexto es un requisito fundamental al iniciar una relación de comunicación, por lo que el elemento de insumo-diagnóstico que brinda el contacto inicial, resulta crucial para el inicio, desarrollo y final de la comunicación como un sistema autopoietico. Esto sólo se logra con apertura y diálogo.

A pesar de los esfuerzos y las exigencias de las acreditadoras, la práctica de las tutorías se registra aún en un segmento limitado de instituciones, según reportes de la ANUIES. El reto consiste en lograr la expansión de las tutorías en las instituciones de educación superior con una visión de amplio alcance, dado que atienden a un importante segmento de la población escolar en

el nivel superior con impactos que podrían ser fundamentales si la tutoría se incorpora de manera uniforme e institucionalizada. La tutoría en la etapa final de la licenciatura, podría incidir positivamente en aumentar el número de estudiantes que terminan el plan de estudios y que finalmente egresan habiendo obtenido el título universitario.

Es evidente la necesidad de recursos humanos egresados de las universidades con un carácter profesional y competitivo en la sociedad actual. El considerable retraso en la eficiencia terminal, sin duda constituye un obstáculo para la incorporación de los estudiantes universitarios a la vida laboral y productiva del país.

Siguiendo los objetivos de investigación, por medio de las entrevistas y las encuestas se identificaron las características de la tutoría académica y del acompañamiento que se brindan al estudiante en la etapa terminal de la licenciatura, tanto en las versiones oficiales, como son los documentos institucionales y las entrevistas con los coordinadores, como en la percepción de los estudiantes del área de Ciencias Sociales en dos universidades en Puebla. Con base en los resultados obtenidos, se analizó la acción tutorial de docentes, tutores y coordinadores, así como el entorno institucional como factor que incide en la percepción de acompañamiento personal del estudiante de último semestre. Aunado a esto y por medio del estudio cuantitativo, se analizó la influencia de la calidad de las relaciones personales en el tipo de acompañamiento que percibe el estudiante en la etapa final de la licenciatura. El planteamiento de un diseño metodológico mixto resultó viable para la aproximación a esta temática de estudio en el ámbito pedagógico, en especial cuando la pretensión fue darle voz a los participantes del proceso de tutorías, ya no solamente para obtener datos numéricos y tendencias generales, sino también se buscó la visión desde el interior de las instituciones, donde los datos cualitativos fueron muy relevantes para construir y comprender la cuantificación ayudando a tener una mejor comprensión del problema.

Puede afirmarse que la tutoría académica debe ocupar un lugar preponderante en la planeación universitaria para poder fundamentar y llevar a cabo adecuadamente su metodología como eje de la actividad docente tendiente tanto al desarrollo personal de los estudiantes, como a facilitarles la transición de la vida universitaria a la vida profesional en tiempo y forma precisos para lograr la titulación.

En el nivel de licenciatura, la tutoría académica se ha centrado en su función de acompañamiento y guía al estudiante a lo largo de su camino por la universidad, sobre todo en sus etapas iniciales y de manera remedial sin enfatizar en relacionarla con la eficiencia en las

actividades terminales de este nivel educativo. Se considera muy importante abrir esta línea de trabajo centrada en el acompañamiento como elemento central en la tutoría con miras a darle un verdadero significado y eficacia a los procesos de titulación de licenciatura.

Así entendida, la tutoría académica sería concebida siguiendo más bien la tradición inglesa, con un sistema tutorial diferenciado en el que el tutor sería responsable de dar seguimiento a la formación profesional y humana de un reducido número de estudiantes, a diferencia del enfoque francés y norteamericano, tendientes a la profesionalización al servicio del sistema productivo.

La tutoría académica debe formar parte del proceso educativo en forma transversal al currículo de la formación profesional de manera continua, enfocada en la totalidad de la persona y su proyecto personal de vida y profesional, en la que se logra que el estudiante se haga responsable de cara al desarrollo de su carrera a lo largo de la vida. Para este fin, la tutoría debe ser preventiva, orientada al desarrollo personal y dirigida a todos los estudiantes universitarios, visión que erradicaría su actual actuación remedial.

Aunado a esto, la tutoría académica necesariamente deberá tener un enfoque humanista, centrada en el desarrollo personal, los valores e intereses del alumnado, considerando la orientación como un proceso de ayuda para que el estudiante clarifique su dirección a través del autoconocimiento. Al mismo tiempo, no deberá perder su función pedagógica que reflexiona también sobre la influencia que la institución y el contexto cercano tienen en el aprendizaje y desarrollo académico, personal y social del estudiante.

La tutoría académica debe interesarse por la educación integral del estudiante individual y socialmente considerado, por este motivo debe estar perfectamente integrada en el currículo escolar con un carácter predominantemente preventivo. Resulta esencial respetar al máximo la autonomía de la persona y ser respetuosos con la singularidad de cada estudiante. Sólo a través de la integración curricular de las acciones orientadoras puede darse a la intervención un sentido tanto preventivo, como de acompañamiento.

Como parte de los resultados de las entrevistas, destaca que los discursos y documentos siguen claramente la ideología institucional basada en el eje de la formación integral y humanista del estudiante, donde las tutorías juegan un papel muy importante como acercamiento y preocupación central por la persona. Sin embargo, las necesidades cotidianas rebasan en gran medida los recursos materiales y humanos con los que se cuenta en las instituciones, sean de

naturaleza pública o privada. La obligación de dar respuesta a los problemas cotidianos de los estudiantes, los altos índices de reprobación y deserción, así como los problemas sociales que absorben la vida personal de los estudiantes, hacen de la tutoría una práctica más bien remedial que de formación y acompañamiento permanentes hacia el desarrollo integral de la persona. Así efectuada, la tutoría no ha alcanzado su verdadero potencial como proceso de acompañamiento tendiente a la formación y desarrollo integral de los estudiantes. Aunque se ha avanzado en el respaldo institucional que se plasma en los documentos e ideologías universitarias, las prácticas cotidianas no han madurado con miras a impulsar de manera definitiva su operación.

En general, los coordinadores reconocen estar poco vinculados con las tutorías institucionales y en algunos casos las otorgan supervisadas directamente por ellos mismos y sus academias de profesores. Los entrevistados coinciden en señalar que no todos los estudiantes son sujetos de tutoría, sino solamente los casos especiales, lo que la confirma como una herramienta más remedial que formativa e integral, como establecerían los documentos institucionales.

En cuanto a la titulación, los entrevistados coinciden en que a pesar de la introducción de las nuevas modalidades de titulación, no se ha demostrado que realmente hayan generado un incremento en la eficiencia terminal debido a que prevalecen las condiciones económicas, sociales y personales que dificultan a los estudiantes concluir con éxito su formación profesional. A pesar de las diez modalidades que ofrecen los reglamentos oficiales de titulación, las formas más utilizadas son el EGEL CENEVAL, la tesis, el diplomado y la titulación automática o por promedio, de acuerdo a los datos ofrecidos por los coordinadores, mismos que son confirmados por los estudiantes en las encuestas. Los coordinadores perciben la necesidad de elaborar una tesis, sobre todo por el conocimiento que le provee al estudiante y como antecedente para estudiar un posgrado, sin embargo no hay los suficientes apoyos ni teórico - metodológicos ni de acompañamiento y tutoría que motiven a los estudiantes para elegir esta vía de titulación sobre las demás. Asimismo, no se cuenta con una asignatura que dé acompañamiento curricularmente al proceso de elaboración de una tesis, lo que hace que el trabajo por fuera con un director y de manera extracurricular, deje este mecanismo a criterio muy discrecional.

Coincidiendo con los testimonios de las entrevistas, en la encuesta se refleja que los estudiantes siguen prefiriendo la tesis como mecanismo de titulación, aún con todas las dificultades que les representa su elaboración y conclusión en tiempo y forma, ya que la consideran como la opción más profesional, al tiempo que es de mayor calidad y les da más

experiencia. Por otra parte, los estudiantes que optan por la titulación automática o el EGEL CENEVAL lo hacen por la rapidez que representan, mientras que la motivación para titularse por el diplomado, es por la actualización que les provee.

En lo general, las licenciaturas comparten entre sí el hecho de que el proceso de titulación no tiene un acompañamiento claramente definido ni por reglamento, ni en el currículo formal, ni mucho menos en los hechos. Hay coordinadores que visualizan el seguimiento de la titulación como un trabajo colegiado en sus academias, donde más de un profesor interviene y apoya académicamente el proceso.

Aproximadamente la mitad de la muestra de estudiantes señala tener un tutor y la otra mitad indica no tenerlo, aunque no todos pudieron mencionar su nombre, con lo que puede intuirse que esto disminuye el porcentaje de estudiantes efectiva y regularmente tutorados o que la comunicación interpersonal entre ambos fue de escaso contenido y calidad.

Por medio de la evaluación de las categorías de acompañamiento llevada a cabo en las encuestas, se da cuenta a los tutores de las herramientas comunicacionales que más falta le hacen a los estudiantes y que no están siendo cubiertas por la acción tutorial actualmente realizada, como la empatía y la retroalimentación que indudablemente brindarían un acompañamiento más horizontal y constructivo en el sentido de generar relaciones más igualitarias y confiables, lo que sin duda redundaría en la eficacia y eficiencia en la conclusión del trabajo de titulación.

Coincidiendo con estudios precedentes, los estudiantes valoran en gran medida la importancia de la afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal. Asimismo, se manifiesta una falta de información y cierta reticencia y desconfianza ante la figura del tutor como una figura de influencia personal. El estudiante encuentra muy pocas características comunicativas y de acompañamiento en el tutor, quien fue reconocido después de los profesores y el coordinador de licenciatura en cuanto a apoyo, confianza y acercamiento personal.

También los resultados de las entrevistas coinciden con las encuesta en el sentido de que no todos los estudiantes reciben tutorías y de los que la reciben, señalan que es de mediana calidad. Esto se relaciona con las declaraciones de los coordinadores que reconocen que éstas no son obligatorias y tienen un carácter más remedial que integral.

Resulta alentador contemplar a la tesis como la forma de titulación que prevalece entre los estudiantes, a pesar del bajo nivel de seguimiento y acompañamiento que se les da para ello. El que la sigan contemplando como la opción más profesional y que brinda más experiencia, compromete a las instituciones de educación superior a eficientar los procesos académicos de seguimiento y refuerzo metodológico en el área terminal de las licenciaturas.

La reflexión en torno a los resultados pretende brindar al tutor elementos para analizar su propio proceso de acompañamiento con el fin de evitar una relación paternalista que lleve a una dependencia por parte del estudiante hacia él, además de que su retiro no se traduzca en abandono hacia el estudiante con miras a la conclusión y síntesis de su licenciatura.

Es importante señalar que el alcance de este trabajo llegó únicamente hasta donde aportaron los testimonios de las entrevistas y las encuestas levantadas entre los estudiantes de las licenciaturas que facilitaron el acceso a la información, apuntando que estos estudiantes se desenvuelven en contextos universitarios y sociales muy distintos de acuerdo a la institución que enmarca su acción.

Como parte de la reflexión y aportación de este trabajo con base en los resultados obtenidos, pueden delinearse algunas de las principales necesidades observadas en la tutoría de ambas instituciones universitarias:

1. Sería importante incorporar y aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías como medio de acercamiento con el estudiante. No circunscribir el espacio de la tutoría a un lugar u horario fijo, sino hacer uso de las redes de información y comunicación para establecer contactos cercanos y horizontales con los estudiantes. Esto posibilitará el intercambio de experiencias mediante una actividad comunicativa dinámica que provoque sinergia no solo entre el tutor y el estudiante, sino entre los estudiantes mismos.
2. Es indispensable generar espacios de reflexión, debate y posibilidad de intercambiar experiencias tutoriales con el fin de potenciar ambientes interdisciplinarios hacia una nueva cultura de la orientación que vaya más allá del aspecto remedial para tender hacia la formación integral.
3. Para esto, resulta muy importante la formación continua de los tutores, lo cual debería incluir un diagnóstico para seleccionar los mejores perfiles para esta actividad. Sentando bases teórico-metodológicas comunes, los tutores con el perfil vocacional adecuado, recibirán todo el apoyo y soporte profesional necesario para esta importante actividad.

4. La tutoría deberá ser un proceso integrado en el conjunto de las acciones educativas y de gestión llevadas a cabo en las universidades, de modo que implique a los estudiantes adquiriendo el real protagonismo que tienen en ella, a los profesores, tutores, coordinadores y a los diferentes miembros de la comunidad universitaria.
5. Resulta indispensable que las instituciones diseñen, prueben y lleven a cabo una metodología de acción tutorial para la fase de titulación que incluya un diagnóstico individual del historial del desarrollo académico y personal del estudiante, así como el desarrollo de entrevistas individuales con los estudiantes en las que destaque la importancia de la comunicación interpersonal como objetivo, pero siendo documentadas y sistematizadas. Asimismo se debe disponer de los recursos materiales y de infraestructura necesarios para el trabajo tutorial para que pueda responder a las necesidades individuales de los estudiantes. Todo esto deberá llevar al diseño e implementación de programas para superar dificultades y atrasos en los objetivos establecidos.

Así, la tutoría debe recuperar su enfoque como proceso de ayuda y guía al estudiante para que pueda ir reflexionando sobre sí mismo y tomando decisiones sobre sus proyectos personales y profesionales. La tutoría debe tener como función favorecer las condiciones para mejorar tanto el aprendizaje como el desarrollo personal de los estudiantes. Para este fin, las instituciones educativas deben reunir esfuerzos para potenciar ambientes de aprendizaje eficaces y eficientes para la formación de sus estudiantes. Finalmente, la mejora en la productividad de los estudiantes, redundará en la mejora de la efectividad de la institución y la tutoría irá adquiriendo un mayor sentido para convertirse en una actividad colegiada, colectiva, experiencial y con un verdadero enfoque humanizante para el beneficio de la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, producto de la encuesta se generó una base de datos con correos electrónicos de 50 estudiantes que se manifestaron dispuestos a participar en un estudio posterior para explorar cuál fue el impacto que tuvo en ellos el haber realizado una tesis, una vez egresados de la licenciatura. También sería importante explorar el punto de vista de los tutores en cuanto a sus prácticas y necesidades efectivas, lo que lograría abonar al campo de la tutoría con el objetivo de incrementar su práctica y hacer más eficiente su calidad en el nivel de educación superior.

Como conclusión general, se ve que las preocupaciones alrededor de los bajos índices de titulación en México siguen en aumento a pesar del planteamiento de las nuevas formas que

flexibilizan o aceleran estos procesos. Sin embargo, esto no se ha traducido necesariamente en una mejora en la calidad de la educación y ni siquiera en un sistema de evaluación eficiente de sus procesos y estructura y tampoco ha demostrado fehacientemente su eficacia para elevar los indicadores de titulación. En cuanto a la tutoría, puede verse su énfasis institucional tratando de cumplir con ésta al ser uno de los requisitos de las acreditadoras de calidad, aunque con mucho menos esfuerzos tanto humanos como materiales para volverla una realidad. Con un carácter predominantemente remedial, la tutoría no ha alcanzado su verdadero potencial como proceso de acompañamiento tendiente a la formación y desarrollo integral de los estudiantes. Aunque se ha avanzado en el respaldo institucional que se plasma en los documentos e ideologías universitarias, las prácticas cotidianas no han madurado con miras a impulsar de manera definitiva su operación.

Referencias

- Aceves, Y. y Simental, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. 15 (10). Recuperado de: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_VillanuevaChavez_Nota.pdf
- Aguilera, J.L. (2010). *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Alcázar, J.A., Martos, J.L. (1994). La acción tutorial del profesor. En García Hoz, V. (dir.)(1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: RIALP
- Alonso, J.M. (2006). *Manual de Orientación Educativa y Tutoría*. 3ª ed. México: Universidad La Salle y Plaza y Valdés.
- Alvarado, M.E. (1990). Algunas reflexiones en torno a la titulación. *Perfiles Educativos*. (47), 71-74.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Almansa, A. (2000). “La visión multidisciplinar de Luhmann sobre los mass media” en La realidad de los medios de masas. Barcelona: Anthropos.
- Amador, C. (2003). *Análisis de las condiciones de la institución del asesor y el asesorado en el proceso de titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria plan '85 (El caso de la unidad UPN 305 Coatzacoalcos)*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Ander-Egg, E. (1986). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANUIES. (S/f). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Serie Investigaciones. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm

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

Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Arbizu, F. Clemente, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. En *Revista de Psicodidáctica*. 10 (1), 7-21.

Arcila, O. H. (1994). La tesis como opción de grado en las facultades de Administración de Empresas. En *Nómadas*, (1).

Arenas, J.J. (2005). *El proceso de asesoría en dos programas de maestría del área de educación y humanidades de la Universidad de Colima*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Colima. México.

Arnaiz, Pere y Sofía Isús. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó

Arriaga, E.G. (2003) “La teoría de Niklas Luhmann” en *Convergencia* (32), mayo-agosto 2003, UAEM, México.

Baqués, M. (2010). La formación del tutor/a. En Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Bausela, E. (s/f). La docencia a través de la investigación acción. En *Revista Iberoamericana de Educación*.

Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. En *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 121-130. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17515081009>

Beltrán, J. y Suárez, J. (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Berger, P. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. 9ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y orientación emocional en la educación formal y no formal. En *Revista Ágora Digital*. (2º Semestre).

Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*.(3). Recuperado de: <http://www.remo.ws.pp.2-7>

Bisquerra, R. (2011). Acción tutorial y educación emocional. Ponencia presentada en el 12 Congreso de Orientación Educativa. Guadalajara, México. 13 de julio de 2011. Recuperado de: <http://www.eplc.umich.mx/old/file.php/1/Tutorias%20Archivos/Ponencia%20Rafael%20Bisquerra.pdf>

Blog La orientación educativa. 12 de noviembre de 2012. Recuperado el 15 de octubre de 2013 de: <http://laorientacioneducativahn.blogspot.mx/2012/11/historia-de-la-orientacion-educativa.html>

Boronat, J.; Castano, N.; Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 8 (5), 2005, 69-74

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*. 12, (1), 105-127.

Calle M.G., Saavedra, L.R. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. En *Tabula Rasa* (11), 309-328.

Calvo, M. A. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*. 21, (124), 22-41.

Cantera, F.J. (2002). Sistemas de gestión de conocimiento a través de procesos de coaching y mentoring. En *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 18 (2-3), 303-318.

Carlino, P. (2004). Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Ponencia presentada en las *I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa*. Universidad de Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 2004.

Carlino, P. (2005). ¿Porqué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por los maestrandos en curso y magistiri exitosos. En *Educere*. 9, (30), 415-420.

Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID). Peer Resources. Canadá. Disponible en: www.mentors.ca

CENEVAL (2015). Página web institucional. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1676>

CENEVAL. Acuerdo 286 y 328. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1678>.

Company, F. (2010). La acción tutorial en Europa. Gallego, S. y Riart, J.(coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro

Consejo Europeo. (2005). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Documento consultado en

Febrero 2013 Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf

Consejo Europeo. (2008). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, titulada "Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias de educación y formación permanente"*. Consultado en Febrero 2012 Recuperado de: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/08/st15/st15030.es08.pdf>

Coronado, J.J. (1992). *La comunicación interpersonal. Más allá de la apariencia*. México: ITESO.

Creswell, J., Hanson, W., Plano, W. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*. 52, (2). 224-235.

Cruz, G. Chehaybar y Kury, E.; Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*. 15, (157), 190-209.

De la Cruz, G. y García, T. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11, (31).

De la Isla, C. (2004). Reflexiones sobre el método dialógico. *Revista Estudios*. 70, (2), 7-19.

De-Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *Relieve*. 16, (1), 1-18. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm

Declaración de La Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del Diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*. Consultado en Febrero 2013. Recuperado de: www.ucm.es

Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO - Santillana.

Díaz, S. M.R. (2010). *La Comunicación Asertiva como Estrategia al rescate del Humanismo en la Tutoría Académica*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro de Tutoría. Noviembre, 2010.

Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16, (50), 935-959.

Dirección General de Educación Superior. SEP Puebla. (2005). *Acuerdo que regula las opciones para la obtención del título profesional, del diploma de especialidad y de los grados académicos*. Consultado en marzo de 2013. Recuperado de:

http://dges.com.mx/dges/Acuerdo%20de%20Titulacion%2004_02_05.pdf

Dirección General de Educación Superior. SEP Puebla. (2005). *Acuerdo que modifica el diverso acuerdo que regula las opciones para la obtención del título profesional, del diploma de especialidad y de los grados académicos*. Consultado en marzo, 2013. Recuperado de:

http://dges.com.mx/dges/Acuerdo%20de%20Titulacion%2013_06_05.pdf

Encuentro Nacional de Tutoría 2003. Recuperado de:
<http://www.dise.uson.mx/Vnacionaltutoria.htm>

Encuentro Nacional de Tutoría 2008. Recuperado de:
<http://www.tutoria2008.buap.mx/magistral.html>

Encuentro Nacional de Tutoría 2012. Recuperado de: <http://www.vnacionaltutoria.uson.mx/>

Escalante, E. (2010). Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría. *Reencuentro*. 57, 38-47.

Escudero, M.T. (1985). *La comunicación en la enseñanza*. 6ª. reimp. México: Trillas.

Ezeiza, A. Tutoría on-line en el entorno universitario. *Revista Comunicar*. 15, (29).

Ferrada, D., Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*. 24, (1), 41-61.

Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fresán, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*. 31, (124).

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. 4ª.ed. México: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. 2ª ed. México: Siglo veintiuno.

Gallego, S. (2010). El proceso histórico de la tutoría en la enseñanza. En Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Gallego, S. (2010). La tutoría en la educación superior. En Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

García Hoz, V. (1994). La orientación en la educación personalizada. En García Hoz, V. (dir.). (1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: RIALP.

García Hoz, V. (dir.). (1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: RIALP.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 22, (1), 21-48.

García Pérez, S.L. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*. 11, (21), 31-56.

Gobierno del Estado de Puebla. (2005). Periódico Oficial. *Acuerdo del Secretario de Educación Pública del Estado, por el que regula las opciones para la obtención del Título profesional, del Diploma de Especialidad y de los Grados Académicos*. 358, (2). Tercera sección.

Gobierno Federal. Transformación Educativa en Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-opportunidades/transformacion-educativa.html>

Gómez, M.E. (2010). La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista de Paz y Conflictos*. 3, 123-139.

Gómez, V. M. (1995). Acreditación formal y social: El papel de la evaluación académica cualitativa. *Nómadas*. (3).

González-Simancas, J.L. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

González-Simancas, J.L. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*. (11), 111-125.

Guerrero, P.; Benavent, G. (2002). *El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE (hacia una pedagogía de la interculturalidad)*. España: Centro Cultural Cervantes.

Hernández, J. (1997). La dualidad entre la acción y la estructura. La organización didáctica del prácticum. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.). (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Hernández de la Torre, E. (2003). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. En Mayor, C. (coord.). (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*. 10, (19), 11-40.

Hernández, L. 7 de enero de 2015. “Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan”. Excelsior Online. Recuperado el 14 de julio de 2015 de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>

Instituto Tecnológico de Puebla. *Normativo para la Tutoría*. Recuperado de: <http://www.itpuebla.edu.mx/Division/15-%20TUTORIA.pdf>

Jiménez, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En García Hoz, V. (dir.)(1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: RIALP

Klein, L.F. (sj). (2002). *Educación Personalizada. Desafíos y perspectivas*. México: Obra Nacional de la Buena Prensa.

Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. 17, (68). Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt1.

López Calva, M. (2008). Transformación docente y práctica tutorial. UIA, Puebla.

Lárez, J.H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens*. 9, (2). 219-234.

Latapí S., P. (s/f). *La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad*. Recuperado de:

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt1.htm

- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A.J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 22, (1), 109-137.
- L'ecuyer, J. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. *Revista Diálogo Educativo*. 2, (4), 1-26.
- López, A.; Albíter, A; Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*. 28, (146), 135-151.
- López-Calva, M. (2001). *Educación la libertad. Más allá de la educación en valores*. México: Trillas
- López-Calva, M. (2001). Sumergirse en el mar del destino. El desafío de educar la libertad. *Sinética*. 19.
- López-Calva, M. (2008). *Transformación docente y práctica tutorial. Del programa a la estrategia*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Tutoría 2008. Recuperado de: <http://www.tutoria2008.buap.mx/file/magistrales/presentacionCalva.pdf>
- López, R. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen*. 61. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Antrhopos. Universidad Iberoamericana
- Maceira, L.M. (2008). Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis. *Quaderns Digitals*. 51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10436
- Marroquín, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Bilbao: Mensajero.
- Marroquín, M. y Villa, A. (1995). *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Medina, O. (2006). Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica. *Educación*. 38, 105-131.

- Mendieta, A. (s/f). *Tesis profesionales. Cómo redactar una tesis, examinarse y obtener la cédula profesional*. México: Porrúa.
- Mercado, S. (2008). *¿Cómo hacer una tesis? Licenciatura, Maestría, Doctorado*. 4ª ed. México: Limusa.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós
- Metcalfe, V. Bienvenido a FEDORA. Recuperado de: <http://empleo.ugr.es/documentos/ponenciasjornadas/FEDORA.pdf>
- Molina, D.L. Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Molina, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*. 28.
- Morillo, M.C. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*. 13, (47), pp. 919-930.
- Muñoz, L. (2005). Apuntes en torno al TLC Centroamérica/Estados Unidos y sus implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 5, 1-24.
- Murilo, R. (2006). Tutoría académica: un paso más mano con mano. *Conciencia Tecnológica*. 31.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Pantoja, A., Campoy, T. (coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. España: Universidad de Jaén.
- Peña, M., Peña, J.F. Ferrando, L., Reyes, N. (2005). La acreditación de carreras universitarias. *Innovación Educativa*. 5, (29), 21-35.
- Pérez González J.A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre eficiencia y cambio en educación*. 4, (1), 130-148.
- Pera, M., Cervera, G. (2007). E-Tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 8, (2).
- Pereira, Z. (2011). “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta” en *Revista Electrónica Educare* (XV), nº 1

Phillips, E., Pugh, D. (2001). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.

Pignuoli, S. (2013). El Modelo Sintético de Comunicación de Niklas Luhmann. Cinta moebio (47) p.p. 59-73 Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/47/pignuoli.html

Powell, J. (2003). *¿Porqué tengo miedo de decirte quién soy?* (7ª Impresión). México: Diana

Quesada, R. (2003). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 14 (2), 291-311.

Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención pedagógica. Volumen 1. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Riart, J. (2010). Introducción: tutoría y orientación en el siglo XXI. En Gallego, S. y Riart, J. (coord.) (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Riart, J. (2010). El tutor, ¿quién es? En Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Rincón, L. SJ. (2008). ¿Qué entendemos por formación integral? *El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana*. Jornadas para Docentes 2008. Recuperado de: http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf

Rodríguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el curriculum universitario. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J.L. y Sáenz, O. (dir.) (2001). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Marfil.

Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el curriculum universitario. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Espinar, S. (coord.). (2008). *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Madrid: Octaedro.

Rodríguez, S. (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Rogers, C. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. (reimp.) México: Paidós.

Romeu, V. (2012). Comunicación intersubjetiva y transformación social: claves para pensar la comunicación posmasiva. En Portillo, M. y Cornejo, I. (coords.) (2012). *¿Comunicación posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos*. México: Universidad Iberoamericana.

Romo, A. (2003). *La incorporación de los programas de tutoría en las IES*. México: ANUIES.

Romo, A. (coord.) (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*. México: ANUIES.

Rosas, A.K., Flores, D., Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Posgrado*. 21, (1), 153-185.

Ruiz Bolívar, C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el posgrado. *Sapiens*. 6, (1), 61-83.

Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*. 8, 145-170.

Sabate, J. (2010). Conceptos y agentes de la orientación: estructura triádica. En Gallego, S. y Riart, J.(coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Salmerón, H. (2002). Orientación universitaria en los ámbitos europeo y anglosajón. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez Medina, O. Tutoría y Universidad Pública. En Universidad Autónoma de Nayarit. Tutorías UAM. Recuperado de: <http://tutoria.uan.edu.mx/>

Sánchez Nájera, S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Revista Innovación Educativa*. 11, (57).

Santana, L. Álvarez, P. La orientación académica en la universidad. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Saulnier-Cazals, J. (1997). Educación en la orientación en la universidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior. Titulación. Antecedentes. Recuperado de: <http://www.dges.com.mx/dges/inftit.htm>.

Secretaría de Educación Pública. *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Recuperado de: <http://www.sniesep.sep.gob.mx/SNIESC/>

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. *Sistema Nacional de Tutorías Académicas*. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/camp_siguele/pdf/SINATA.pdf

Sendra I Juanpere, E. (2010). El Plan de acción Tutorial (PAT). En Gallego, S. y Riart, J. (coord.). (2010). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles Educativos*. 30, (120), 7-32.

Tausch, R. y Tausch, A.M. (1987). *Psicoterapia por la conversación*. Barcelona: Herder

UNAM. *Portal del Tutor*. Recuperado de: <http://www.tutor.unam.mx/>

UNESCO. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.

Universidad Autónoma del Estado de México. *Sistema Inteligente para la Tutoría Académica*. Recuperado de: https://www.sita.uaemex.mx/tutoria/index_ok.html

Universidad Autónoma de Guadalajara. *Programa Institucional de Tutorías*. Recuperado de: http://campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Las asesorías y las tutorías*. Recuperado de: <http://www.uacm.edu.mx/Estudiantes/Asesor%C3%ADasyTutor%C3%ADas/tabid/127/Default.aspx>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Tutorías*. Recuperado de: <http://www.ujat.mx/interior.aspx?ID=270>

Valdivia, C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial (CEAT)*. 3ª ed. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*. 6-7, 87-112.

Vázquez, F.J. (2006). *Modernas estrategias para la enseñanza. Tomos 1 y 2*. México: Euroméxico.

Vega, A. (2010). *La Tutoría: estrategia para incrementar la eficiencia terminal en la Escuela de Bachilleres de la U.A.Q.* Ponencia presentada en el 4º Encuentro Nacional de Tutorías. Noviembre, 2010.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Zambrana, L. A.; Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269-276.

Zamora, R.; Marín, M. (1994). *Plan de Acción Tutorial. Centros de enseñanza secundaria*. Valencia: Octaedro.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.

Anexo 1

Encuesta Piloto

ENCUESTA SOBRE ACOMPAÑAMIENTO EN LA TITULACIÓN

El instrumento ha sido diseñado para conocer tu opinión respecto a la comunicación e información que los alumnos de licenciatura reciben en cuanto a la titulación académica. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y se usarán únicamente con fines de investigación. Te pedimos respondas marcando con una “X” en las casillas que mejor respondan a tu propia experiencia, percepción e información. Muchas gracias por tu colaboración.

Licenciatura: _____ Semestre: _____

Materia: _____ Género: H _____ M _____

1. Indica por cuál de las siguientes formas de titulación vas a optar:

Automática (Promedio) _____ Diplomado _____ Tesis _____ Ceneval _____ Todavía no sé _____

Otra (indica cuál) _____

2. ¿Porqué tomarás la decisión anterior?

Es Fácil _____ Es Barata _____ Es Profesional _____ Es Rápida _____

Me actualiza _____ Brinda mayor aprendizaje _____ Me da experiencia _____

Refirmo mis conocimientos _____ Es de mayor calidad _____ Aún no me decido _____

3. De las siguientes formas de titulación, señala con una cruz las que sí conoces:

Elaboración de tesis		Elaboración de manual de prácticas de laboratorio	
Elaboración de libro de texto		Examen general de conocimientos (CENEVAL)	
Elaboración de material didáctico multimedia		Memoria de experiencia profesional	
Elaboración de curso didáctico		Titulación por promedio	
Estudios de posgrado		Diplomado de actualización	

4. El costo para titularte oscila entre:

1000-3000 _____ 3001-5000 _____ 5001-8000 _____ 8001-10,000 _____
 Más de 10,000 _____ Otra cantidad: _____ No lo sé _____

5. Anota en la línea el nombre de la persona que se indica:

Tutor: _____ No sé _____ No recuerdo _____
 Profesor de esta materia: _____ No sé _____ No recuerdo _____
 Coordinador de tu licenciatura: _____ No sé _____ No recuerdo _____

De las personas arriba señaladas, indica con una "X" con quién se identifican en mayor medida las afirmaciones:

	Tutor	Coordinador	Profesor de esta materia	Otro profesor	Nadie
Es el primero al que acudiría ante un problema académico.					
Es el primero al que acudiría ante un problema personal.					
Me siento libre para expresarle mis opiniones.					
Acepto y reconozco sus críticas o llamados de atención.					
Me ha orientado más en cuanto a la titulación.					
Me ha orientado más durante toda la carrera.					
Es a quien le tengo más confianza.					
Siento que me entiende.					
Está pendiente de mí.					
Es a quien más admiro.					
Es al que encuentro más rápidamente.					
Es quien siempre me contesta.					
Es el que tiene mayor vocación docente					
Es el que dedica más tiempo a los estudiantes.					
Es el que mejor domina el conocimiento de la licenciatura.					

6. ¿Cuál dirías que es el objetivo de esta materia?

Conocer las formas de titulación_____ Elaborar un proyecto de investigación_____ Elaborar una tesis_____

No sé_____ Otro:_____

7. Con base en lo que llevas visto en esta materia, ¿elaborarías una tesis como opción de titulación?

Definitivamente sí_____ Probablemente sí_____ Probablemente no_____ Definitivamente no_____

8. ¿Porqué?

En una forma de aprender mejor_____ Es muy difícil_____ Para hacer un posgrado_____

Es muy tardada_____ Para aprender a investigar_____ No me interesa_____

9. ¿Qué tan planeados y organizados consideras los contenidos de esta materia?

Muy bien planeados_____ Poco planeados_____ Nada planeados_____

10. En cuanto al tema de titulación:

Yo he buscado la información_____ Me han ofrecido la información_____

No he buscado la información_____ No me han dado la información_____

11. Cuando he buscado información sobre la titulación:

La encuentro rápidamente_____ Tardo en encontrarla_____

La encuentro, pero no es suficiente o clara_____ No la encuentro_____ No la he buscado_____

12. ¿Dónde has buscado información sobre la titulación?

Página Web_____ En la coordinación de mi licenciatura_____ Documentos institucionales_____

Con mi tutor_____ Con el profesor de esta materia_____

Otras áreas de la universidad (servicios escolares, DAE...) _____ No he buscado información_____

Otra (Indica dónde):_____

13. ¿En dónde has encontrado información sobre la titulación?

Página Web_____ En la coordinación de mi licenciatura_____ Documentos institucionales_____

Con mi tutor_____ Con el profesor de esta materia_____

Otras áreas de la universidad (servicios escolares, DAE...) _____ No he buscado información_____

Otra (Indica dónde):_____

14. De los siguientes medios de comunicación, señala por cuáles recibes información de la universidad:

Correo electrónico_____ Redes sociales_____ SMS_____ Whatsapp_____ Llamada

telefónica_____ Personalmente_____ Tableros o anuncios_____

15. De los siguientes medios de comunicación, señala por cuáles te gustaría recibir información de la universidad:

Correo electrónico____ Redes sociales____ SMS____ Whatsapp____ Llamada telefónica____
Personalmente____ Tableros o anuncios____

16. ¿Qué tanta consideras que es la información que has recibido en cuanto a titulación:

Abundante____ Suficiente____ Escasa____ Nula____

17. ¿Cómo calificas la información que has recibido en cuanto a titulación?

Muy clara____ Poco clara____ Confusa____ Muy confusa____ Nula____

18. ¿Has llevado a cabo los trámites de titulación hasta este momento?

Completamente____ En algunos aspectos____ No____

19. ¿Estarías interesado en estudiar un posgrado?

Sí____ Tal vez____ No____ No sé____

21. Consideras que la forma en que la universidad te acompaña y guía en tu proceso de titulación es:

Excelente____ Muy buena____ Regular____ Mala____ Muy mala____

SOLO EN CASO DE QUE VAYAS A ELABORAR TESIS:

¿Estarías dispuesto a colaborar en una entrevista posterior respecto al trabajo y dirección de tu tesis?

Sí____ Escribe tu nombre:_____

Correo electrónico o celular:_____

No____

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2

Encuesta

Encuesta sobre tutoría y acompañamiento en la titulación

Este instrumento ha sido diseñado para conocer tu opinión respecto a la comunicación, tutoría y acompañamiento que los alumnos de licenciatura reciben en cuanto a la titulación académica. Tus respuestas serán confidenciales y se usarán con fines de investigación para una tesis doctoral de Pedagogía. Te pedimos respondas marcando con una “X” en las casillas que mejor respondan a tu propia experiencia, percepción e información. Muchas gracias por tu colaboración.

Licenciatura: Género: Hombre ☐ Mujer ☐

1. Indica por cuál de las siguientes formas de titulación vas a optar:

Automática (Promedio)	
Diplomado	
Tesis	

Ceneval	
No sé	
Otra ¿Cuál?	

2. ¿Cuál es la principal razón para tomar la decisión anterior? (SELECCIONA SOLO UNA OPCIÓN)

Es la más fácil	
Es la más barata	
Es la más profesional	
Es la más rápida	
Me actualiza	

Aprendo más	
Me da experiencia	
Es de mayor calidad	
Otra razón ¿Cuál?	
Aún no me decido	

3. De las siguientes formas de titulación señala con una cruz **si las conoces** o si **no las conoces**:

Elaboración de tesis	SI	NO	Elaboración de manual de prácticas de laboratorio	SI	NO
Elaboración de un libro de texto	SI	NO	Examen general de conocimientos Ceneval	SI	NO
Elaboración de material didáctico multimedia	SI	NO	Memoria de experiencia profesional	SI	NO
Elaboración de curso didáctico	SI	NO	Automática o por promedio	SI	NO
Estudios de posgrado	SI	NO	Diplomado de actualización	SI	NO

4. El costo para titularte oscila entre:

\$5000 - \$8000	
\$8001 - \$10000	
\$10001 - \$15000	
Más de \$15000	
No sé	

5. ¿Cuentas con un tutor?

Si		No		No sé		Escribe su nombre (si lo conoces):
----	--	----	--	-------	--	------------------------------------

6. De las personas señaladas, indica con una "X" con quién de las siguientes personas se identifican en primer lugar las siguientes afirmaciones. (SEÑALA SOLO UNA OPCIÓN)

AFIRMACIÓN	MI TUTOR	MI COORDINADOR DE LICENCIATURA	OTRO PROFESOR	NINGUNO DE ELLOS	TODOS ELLOS
Es el primero al que acudo ante un problema académico.					
Es el primero al que acudo ante un problema personal.					
Me siento libre para expresarle mis opiniones.					
Acepto y reconozco sus críticas y llamados de atención.					
Me ha orientado más en cuanto a la titulación.					
Es a quien le tengo más confianza.					
Siento que es el que más me entiende.					
Está pendiente de mí.					
Es a quien más admiro.					
Es al que encuentro más rápidamente.					
Es quien siempre me contesta.					

Es el que tiene mayor vocación.					
Es el que dedica más tiempo a los estudiantes.					
Es el que mejor domina el conocimiento de la licenciatura.					

7. En cuanto a la información sobre los requisitos y modalidades de titulación...

Tú has buscado la información	
Te han ofrecido la información	

No has buscado la información	
No te han ofrecido la información	

8. Cuando has buscado información sobre los requisitos y modalidades de titulación...

La has encontrado rápidamente.	
Tardas en encontrarla.	
La encuentras, pero no es suficiente o clara.	

No la encuentras.	
No la has buscado.	

9. ¿Por cuál de los siguientes medios recibiste **por primera vez** información sobre la titulación?

En la página web	
En la coordinación de mi licenciatura	
En los documentos institucionales	
Con mi tutor	

Con un profesor	
En servicios escolares, DAE...	
No he buscado información	
No he recibido información	

10. ¿Qué tanta consideras que es la información que has recibido el último año en cuanto a titulación?

Abundante	
Suficiente	

Escasa	
Nula	

11. ¿Cómo calificarías la información que has recibido en cuanto a titulación?

Muy clara	
Poco clara	
Confusa	

Muy confusa	
Nula	

12. ¿Estás interesado/a en estudiar un posgrado?

Si	
Tal vez	

No	
No sé	

13. Consideras que la forma en que la universidad te acompaña y guía en tu proceso de titulación es:

Excelente	
Muy buena	
Buena	

Mala	
Muy mala	

14. ¿Cómo calificas la tutoría que se te otorgó a lo largo de tu formación universitaria?

Excelente	
Muy buena	
Buena	

Mala	
Muy mala	
Nula	

Sólo en caso de que vayas a elaborar tesis y estuvieras dispuesta/o a colaborar en una entrevista posterior respecto al trabajo y dirección de tu tesis, favor de proporcionar tus datos:

Nombre:_____

e-Mail:_____

Muchas gracias por tu colaboración.