La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar

Jessica Badillo Guzmán

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

1 Serie Tesis

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Universidad Veracruzana

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla
Secretario Académico

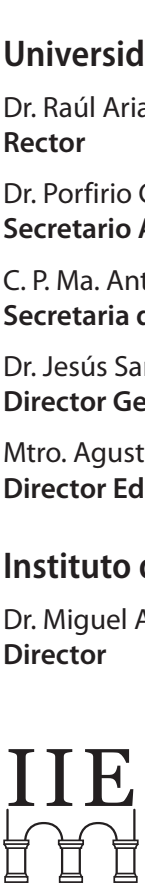
C. P. Ma. Antonieta Salvatori Bronca
Secretaria de Administración y Finanzas

Dr. Jesús Samuel Cruz Sánchez
Director General de Investigaciones

Mtro. Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

Instituto de Investigaciones en Educación

Dr. Miguel Angel Casillas Alvarado
Director





ISBN: 978-607-7605-64-5

© 2009 Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Diego Leño 8
Xalapa, Veracruz, México
CP 91000
Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección General Editorial
Hidalgo 9, Centro
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel/fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar

Jessica Badillo Guzmán

Biblioteca Digital de Investigación Educativa



Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Comisión Editorial

Josefina Acosta Avilés
Miguel Angel Casillas Alvarado
Ester Eguinoa Ramonda
José Antonio Hernanz Moral
Héctor Hugo Merino Sánchez
Irmgard Rehaag Tobey
Jorge Vaca Uribe

Sitio *web* **www.uv.mx/bdie**

Contacto
Correo-e: hmerino@uv.mx; bdie@uv.mx

Diseño (portada e interiores) y formación Héctor Hugo Merino Sánchez

Asistente editorial Paula Casasa Watty

Contenido

INTRODUCCIÓN GENERAL 9

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 15

I.1 PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA 15
I.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 17
I.3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN 19
I.4 JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 19
1.5 ENFOQUE METODOLÓGICO. 21
1.6 TIPO DE ESTUDIO 24
1.7 POBLACIÓN 25
1.8 TÉCNICA DE MUESTREO Y MUESTRA 29
I.9 TÉCNICAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN. 31
I.10 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS. 35
I.11 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 36

LOS ACTORES UNIVERSITARIOS. DESCRIPCIÓN HISTÓRICA Y NOCIONES TEÓRICAS PARA SU ESTUDIO 47

PRESENTACIÓN 47
II.1 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO 48
II.2 EL SURGIMIENTO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA. 53
II.3 LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. SITUACIÓN ACTUAL 61
II.4 LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 64
II.5 LA EXPERIENCIA ESCOLAR. 68
ALGUNAS CONSIDERACIONES 80

POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES 81

PRESENTACIÓN 81
III.1 NOCIONES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS 82
III.2 TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR 86
III.3 TENDENCIAS NACIONALES EN POLÍTICA EDUCATIVA A PARTIR DEL AÑO 2000 94
III.4 EL CONTEXTO LOCAL. POLÍTICA EDUCATIVA EN VERACRUZ A PARTIR DE 1995 139
ALGUNAS CONSIDERACIONES 143

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 147

PRESENTACIÓN 147
IV.1 LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA CARACTERIZACIÓN GENERAL 148
IV. 2 LA REGIÓN XALAPA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 149
IV. 3 LA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN TORNO A LA INNOVACIÓN CURRICULAR. 152
IV.4 LA UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS (UNAPEI) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA 168
ALGUNAS CONSIDERACIONES 175

LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DEL MEIF 181

PRESENTACIÓN 181
V.1. INFRAESTRUCTURA 182
V.2 NORMATIVIDAD 185
V.3 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA 187
V.4 SESIONES DE TUTORÍA 187
V.5 LA CAPACITACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS 205
V.6. PERCEPCIONES Y OPINIONES ACERCA DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS. 207

V.7 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS MEIF 221

EFECTOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DEL MEIF EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR 223

PRESENTACIÓN 223
VI.1 EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES TUTORADOS 224
VI.2| LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS TUTORES ACADÉMICOS 241
VI.3 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DEL MEIF 248

LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS 251

PRESENTACIÓN 251
VII.1 INFRAESTRUCTURA 252
VII.2 NORMATIVIDAD 254
VII.3 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA. 258
VII.4 SESIONES DE TUTORÍA 264
VII.5 LA CAPACITACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS 279
VII.6 PERCEPCIONES Y OPINIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE TUTORÍAS 281
VII.7 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNAPEI 289

EFECTOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNAPEI EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR. 291

PRESENTACIÓN 291
VIII.1 LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES GUIADOS. 292
VIII.2 EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS GUÍAS ACADÉMICOS 307

VIII. 3 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y LOS GUÍAS ACADÉMICOS. 313

CONCLUSIONES 317

¿CÓMO OPERAN LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS? 317
¿LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS HAN GENERADO EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES? 325
FACTORES QUE FAVORECEN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR 327
FORTALECIMIENTO DEL INTERÉS PROFESIONAL 328
NUEVAS ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE 329
¿LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS HAN GENERADO EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS PROFESORES? 331
EFECTOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL 332
SATISFACCIÓN COMO TUTOR 333
SIGNIFICADO DE LAS TUTORÍAS 333

FUENTES 337

ANEXOS 351

ANEXO 1 351
ANEXO 2. 356
ANEXO 3 357
ANEXO 4. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES MEIF EN TUTORÍA 358
ANEXO 5. CUESTIONARIO A TUTORES MEIF. 363
ANEXO 6. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES UNAPEI EN TUTORÍA 368
ANEXO 7. CUESTIONARIO A TUTORES UNAPEI 373
ANEXO 8. ENTREVISTA A COORDINADORES DE TUTORÍAS MEIF 378
ANEXO 9. ENTREVISTA A COORDINADORES DE TUTORÍAS UNAPEI 379

Introducción General

La educación superior presenta hoy en día un panorama caracterizado por la creciente demanda en los servicios, la incorporación de planes de estudios flexibles y transversales, así como la puesta en marcha de diversas políticas y programas institucionales que intentan responder a las necesidades de los estudiantes y buscan mejores niveles de calidad durante el proceso de formación de los mismos.

Derivados de estas políticas, los programas de tutorías surgen en las Instituciones de Educación Superior (ies) como un intento de respuesta a la necesidad de brindar un acompañamiento y asesoría al alumnado a lo largo de su carrera, con la finalidad de elevar su desempeño académico.

Los efectos que los programas de tutorías generan se viven día a día en sus distintos espacios de concreción; sin embargo, en muchas universidades es casi nulo el conocimiento en cuanto a la operación de estos programas y sus efectos en los actores universitarios, ya que la mayoría de las investigaciones e informes se efectúan en términos de la relación tutoría-aprovechamiento académico, dejando de lado múltiples aspectos que es fundamental analizar para tener una aproximación más completa en relación con los programas tutoriales.

Al interior de la Universidad Veracruzana (uv) se trabaja actualmente con dos programas de tutorías: por un lado, el programa de tutorías del Modelo Educativo Integral Flexible (meif) denominado Sistema Institucional de Tutorías y, por el otro, el programa de tutorías de la Unidad de Apoyo Académico

para Estudiantes Indígenas (UNAPEI). Los estudios que hasta la fecha se han llevado a efecto sobre tutorías en la Universidad Veracruzana, desde la propia UV, han sido de corte cuantitativo, o bien se han quedado únicamente en el nivel de análisis y comparación de discurso. En este sentido, las investigaciones se han concentrado únicamente en el Sistema Institucional de Tutorías del MEIF, dejando de lado el programa de tutorías de la UNAPEI.[1]

La investigación que este documento presenta, se caracteriza por ser un estudio que analiza dos programas derivados de la política nacional para la educación superior en la atención a estudiantes, situándose específicamente en la Universidad Veracruzana; busca identificar de qué manera han operado los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana, así como sus efectos en la experiencia escolar de estudiantes y tutores, tanto en el contexto del MEIF como en la UNAPEI.

El documento ha sido dividido para su exposición en tres grandes apartados. La primera parte, ***Construcción del objeto de estudio***, presenta el planteamiento, objetivos, hipótesis y justificación del estudio, así como la metodología empleada para la investigación.

La segunda parte, ***Aproximación a las políticas en educación superior,*** reúne los tres capítulos siguientes. En este apartado se hace una descripción histórica de los actores universitarios, así como de las nociones teóricas que fundamentan el análisis. Así mismo, se describen las tendencias de política en educación superior a partir de los noventa, orientadas a la atención a los estudiantes; de este modo, se identifican las principales orientaciones de política a nivel internacional, nacional y local (contexto veracruzano), así como dos de los principales programas de atención a estudiantes: los Programas Institucionales de Tutorías de la ANUIES y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la ANUIES-Fundación Ford. El siguiente capítulo se dedica al análisis de la política educativa en la Universidad Veracruzana, donde se revisa el Modelo Educativo Integral Flexible y la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, describiendo sus respectivos programas de tutorías.

1 Con respecto al programa de tutorías de la UNAPEI, no existen trabajos a nivel institucional; sin embargo a nivel nacional, la ANUIES-Fundación Ford, a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI), cuenta con información al respecto, no sólo de la UV, sino de las diferentes Instituciones de Educación Superior integradas al Programa. Así también, Alejandra Romo, en su libro *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, publicado por ANUIES en 2006, presenta un ejercicio de seguimiento de las Unidades de Apoyo Académico (UAA) a nivel nacional, aportando valiosos datos, los cuales son recuperados más adelante en este documento.

La tercera parte se denomina **O*peración y efectos de los programas de tutorías de la Universidad Veracruzana***, en ella se presentan los resultados de la investigación realizada, con base en la metodología ya descrita en el capítulo 1. Se revisa la operación de los programas de tutorías del MEIF y la UNAPEI, así como los efectos que han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y tutores.

Posteriormente se presentan las **Conclusiones**, donde se hace una recapitulación de lo expuesto desde un enfoque comparativo, recuperando los elementos más sobresalientes de cada uno de los programas de tutorías.

La parte final la constituyen la **Bibliografía** y los **Anexos**.

Primera parte

Construcción del objeto de estudio

Capítulo I

El problema de investigación

I.1 Planteamiento y delimitación del problema

Al hacer referencia a la situación actual de la educación superior en México, diversos organismos, entre ellos la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la misma Subsecretaría de Educación Superior, señalan que el Estado mexicano no ha alcanzado los niveles que en materia de educación superior se ha planteado.[2]

La educación superior en nuestro país atraviesa por una situación crítica marcada por las bajas tasas de eficiencia terminal, el bajo aprovechamiento escolar y, por consiguiente, la creciente necesidad de desarrollar acciones que favorezcan la permanencia de los alumnos en las universidades, el diseño de mecanismos de apoyo a la trayectoria, así como un conjunto de estrategias que coadyuven a elevar los niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta preocupación por mejorar la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), ha dado como resultado la implementación de distintas políticas educativas; en este contexto, surgen en el entorno nacional, principalmente, dos tipos de políticas:

2 Ver: *Subsecretaría de Educación Superior. (s/r). La situación de la educación superior en México. Documento en línea, consultado el 10 de junio de 2006, en* www.ses4.sep.gob.mx/inicio.htm

1. Políticas institucionales compensatorias, las cuales buscan asegurar la permanencia del estudiante y fortalecer la equidad educativa.
2. Políticas derivadas de la reforma educativa en los sistemas de educación superior, las cuales se traducen en modelos educativos innovadores.

Tanto en el marco nacional como en el internacional, las IES coinciden en los beneficios que ambas políticas pueden generar hacia los estudiantes y la institución en general; para ello consideran fundamental que el rol que ha desempeñado el profesor se transforme, de simple transmisor del conocimiento a facilitador-tutor del estudiante, dejando atrás modelos educativos tradicionales, rígidos y lineales, además de requerir una serie de cambios en la estructura organizacional de las IES que permita su correcta puesta en práctica.

Derivadas de las políticas educativas que las universidades han adoptado a nivel nacional e internacional, se encuentran las propuestas curriculares flexibles y los programas de tutoría; específicamente en México, durante los últimos años, las instituciones de educación superior han desarrollado políticas y programas institucionales que buscan atender las problemáticas ya mencionadas.

Siguiendo esta línea, la Universidad Veracruzana ha incorporado en sus cinco Regiones una nueva propuesta curricular: el Modelo Educativo Integral y Flexible, a partir del cual se han derivado cambios sustanciales al interior de la Universidad; entre estos cambios, el Sistema Institucional de Tutorías aparece como un elemento constitutivo y fundamental para los fines del Modelo.

Por otro lado, como parte de la aplicación del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEI), en la Región Xalapa de la Universidad se ha creado la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), que contempla dentro de sus estrategias de atención a la población universitaria indígena, un programa de tutorías, que funciona bajo lineamientos distintos al programa de tutorías del MEIF.

Tanto en el MEIF como en la UNAPEI, los programas de tutorías han generado múltiples efectos en la dinámica institucional y en la experiencia escolar de los actores universitarios, que hasta ahora no han sido reconocidos. Por tal motivo, es sumamente importante conocer de qué manera operan los programas de tutorías, en la medida que implican un cambio normativo, una diversificación de perfiles y funciones, cambios en la infraestructura, así como una nueva dinámica de trabajo. Del mismo modo, es necesario conocer qué efectos se han generado en la experiencia escolar de los tutores y de los estudiantes que reciben tutorías, observar si las tutorías han modificado la experiencia que viven en la escuela y de qué manera. Por todo lo anterior, la presente investi-

gación se orienta al conocimiento de los programas de tutorías y sus efectos, quedando planteado el problema en las siguientes **preguntas generales de investigación:**

1. **¿Cómo operan los programas de tutorías en la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana?**
2. **¿Cuáles son los efectos que han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y los tutores?**

I.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS GENERALES

1. Analizar la forma en que operan los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana
2. Describir los efectos que los programas de tutorías han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y los tutores.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Observar la forma en que operan los programas de tutorías del MEIF y de la UNAPEI.
- Detallar los efectos de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los tutores académicos del MEIF y los guías académicos de la UNAPEI.
- Detallar los efectos que los programas de tutorías han generado en la experiencia escolar de los estudiantes del MEIF y la UNAPEI.

Sobre esta base, y como una guía para el desarrollo de la investigación, se ha delimitado una serie de aspectos y preguntas que regirán el análisis a lo largo del presente documento, los cuales aparecen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Aspectos y preguntas para el análisis en la investigación.

Aspectos	Preguntas que guiarán el análisis
1. Políticas orientadas a la población estudiantil en educación superior a nivel internacional, nacional, local e institucional.	1.1 ¿Qué políticas se han delineado para las instituciones de educación superior a nivel internacional, nacional y local? 1.2 ¿De dónde surge la propuesta y cómo se dio el proceso de implantación del Modelo Educativo Integral y Flexible en la Universidad Veracruzana? 1.3 ¿Cómo surge la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en la Universidad Veracruzana? 1.4 ¿Cómo surgen los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana?
2. Operación de los programas de tutorías en la Región Xalapa de la UV, tanto en el MEIF como en la UNAPEI.	2.1 ¿En qué condiciones de infraestructura y recursos materiales se desarrollan las actividades derivadas de los programas de tutorías? 2.2 ¿Qué normatividad rige la operación de los programas de tutorías? 2.3 ¿Cómo se ha organizado la estructura administrativa del programa de tutorías en las facultades y en la UNAPEI? 2.4 ¿Cómo es la formación de tutores en los programas de tutorías de la UV? 2.5 ¿Cómo se desarrollan las sesiones de tutorías? 2.6 ¿Cuál es la percepción en cuanto a los beneficios, las limitantes y los aspectos a mejorar de los programas de tutorías? 2.7 ¿Cuál es la opinión de los tutores acerca del programa de tutorías? 2.8 ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre las tutorías?
3. Efectos en la experiencia escolar de los tutores académicos del MEIF y los guías académicos de la UNAPEI.	3.1 ¿Cuáles son las nuevas actividades administrativas y académicas que los profesores realizan a raíz de su rol como tutor? 3.2 ¿Han contribuido las tutorías al crecimiento profesional de los tutores? 3.3 ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los profesores en relación a su rol como tutor? 3.4 ¿Qué han significado las tutorías para los tutores?
4. Efectos en la experiencia escolar de los tutorados del MEIF y los guiados de la UNAPEI.	4.1 ¿Ha cambiado la integración de los estudiantes al marco escolar a raíz de los programas de tutorías? 4.2 ¿Se promueven los factores que favorecen el aprovechamiento escolar de los estudiantes a través de la tutoría? 4.3 ¿Se ha fortalecido el interés profesional del estudiante a través de las tutorías? 4.4 ¿Qué nuevas actividades administrativas y académicas realiza el estudiante como tutorado?

Fuente: Elaboración propia.

I.3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

H_i1: Los programas de tutorías de la Universidad Veracruzana operan bajo los lineamientos que sustentan su implementación y desarrollo.
H_i2: Los programas de tutorías han generado efectos en la experiencia escolar de los estudiantes y de los tutores.

I.4 JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En torno a los programas de tutorías, la gran mayoría de las publicaciones y trabajos de investigación se orienta a revisar su impacto y los significados que los actores universitarios le atribuyen vistos por separado, pero no se han enfocado en su operación ni en sus efectos.

A nivel nacional, el interés por esta temática ha venido en aumento; la bibliografía sobre las tutorías en educación superior es amplia e incluso muchas de las IES han convocado a eventos diversos para presentar sus avances y resultados en torno a las tutorías; a la fecha se han realizado tres encuentros nacionales de tutorías organizados por la ANUIES, diversos foros de investigación nacionales, así como institucionales e interinstitucionales.[3] Existen trabajos importantes de seguimiento, de descripción y de evaluación, como el que ha venido desarrollando la Maestra Alejandra Romo, quien se ha dedicado en

3 Entre los eventos a nivel institucional, podemos mencionar los que el Instituto Politécnico Nacional realiza; ver al respecto: IPN. *Memorias del primer encuentro intrainstitucional de tutorías; Memorias del 2do. y Tercer Encuentro institucional de tutorías*, disponibles en: http://www.tutorias.ipn.mx/ (consultados el 6 de agosto de 2007). Entre los eventos nacionales, se realizó en 2004, en la Universidad de Colima, el Primer Encuentro Nacional de Tutorías "Acompañando el aprendizaje". El documento *Memorias del Primer encuentro nacional de tutorías* está disponible en: http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/lista.htm, http://saestuc.ucol.mx/ (consultados el 19 de mayo de 2006). En 2006, en la Universidad de Nuevo León, se llevó a cabo el Segundo Encuentro Nacional de Tutorías "Innovando el vínculo educativo" (2006). El documento *Memoria del Segundo encuentro nacional de tutorías*. ANUIES-UANL, está disponible en http://saestuc.ucol.mx/ (consultado el 10 de diciembre de 2007). También se han realizado otros importantes eventos, tales como el Primer Encuentro Regional de Tutorías, Región Sur-Sureste, en la Universidad Autónoma de Campeche (2003) y el Primer Encuentro Regional de tutorías del Noreste, en la Universidad de Sonora (2006). Próximamente, en el mes de septiembre de 2008, se efectuará el Tercer Encuentro Nacional de Tutorías "Evaluar para innovar", en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

estos últimos años al estudio de los programas de tutorías, abordando tanto aquellos que se derivan de reformas curriculares, como aquellos que se desprenden de programas de atención focalizados, como es el caso del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

La Universidad Veracruzana se encuentra trabajando, como ya se dijo, con dos programas de tutorías distintos. Las tutorías dentro del MEIF desempeñan un papel fundamental como parte de las acciones institucionales centradas en el estudiante para fortalecer su autonomía en el proceso de aprendizaje y desarrollar su formación humana y social, ya que le proporcionan un acompañamiento durante su formación.[4] Por su parte, las tutorías en la UNAPEI se incorporan como una estrategia para favorecer la permanencia y mejora en el aprovechamiento escolar de los estudiantes indígenas.[5]

Sin embargo, a nivel institucional, los trabajos hasta ahora realizados son muy recientes y de orden académico (tesis de licenciatura, en su mayoría); se han encontrado informes sobre las tutorías en lo tocante a su implementación, seguimiento y estadísticas de su aplicación, así como la capacitación de académicos.[6] Los estudios sólo se han referido a las tutorías en el MEIF, sin considerar las tutorías de la UNAPEI, cuya caracterización es distinta al Sistema Institucional de Tutorías del MEIF; por tal motivo, se considera pertinente analizar comparativamente sus resultados, en la medida en que son dos programas universitarios diferentes en torno al mismo objeto, que coexisten sin tocarse, sin contemplarse el uno al otro.

Por tanto, la presente investigación intenta desarrollar la temática de las tutorías de la Universidad Veracruzana integrando el análisis de su operación, así como sus efectos en la experiencia escolar de tutorados y tutores, imprimiendo además un carácter comparativo entre ambos programas de tutorías.

Considerando lo anterior, la pertinencia institucional de este trabajo se justifica, ya que el conocimiento de los efectos que han suscitado los programas de tutorías a nivel institucional favorecerá la apertura de espacios de reflexión en torno a las mismos; por otro lado, esta investigación aspira a facilitar la crítica y autocrítica en los sujetos universitarios acerca de su actuación, para emprender

4 Ver al respecto: *Beltrán, J. & Suárez, J. L. (2000).* El Quehacer Tutorial. *Guía de trabajo. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.*

5 Ver al respecto: *ANUIES-FUNDACIÓN FORD. (2005).* Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memorias de experiencias. *México: ANUIES-FUNDACIÓN FORD.*

6 Ver al respecto: *Cruz, D. A. (1996); Landa, Ma. C. (2005); Toledano, A. O. (2006).*

nuevos esfuerzos en materia de innovación educativa sobre la base de una evaluación sólida y confiable.

De manera personal, se ha optado por abordar este tema de investigación por tratarse de un elemento que se ha convertido en fundamental en la educación superior tanto a nivel nacional como a nivel internacional, al cual se ha otorgado gran relevancia en la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes. Acerca de las tutorías se ha tenido conocimiento, en la mayoría de los casos, a través de estadísticas, por lo que resulta particularmente importante conocer la experiencia de sus agentes, para identificar sus efectos y poder desarrollar propuestas que conduzcan a la mejora de las acciones.

Por ultimo, vale la pena reconocer que toda política educativa y los programas que de ella se deriven, requieren además de un cuidadoso diseño y correcta implantación, una evaluación efectiva que recoja todos los elementos que involucran, y que permita la elaboración de propuestas de mejora. Esta investigación intenta coadyuvar en el balance de cuáles han sido los efectos que se han sucedido con la implantación de las tutorías en la Universidad Veracruzana, dando pie a la estructuración de propuestas académicas que contribuyan a una acción tutorial de mayor calidad para el estudiante; que le permita una adecuada incorporación al sistema universitario; alcanzar satisfactoriamente sus objetivos profesionales, y cubrir el perfil de egreso que el programa educativo en el cual se encuentra inscrito le exige.

1.5 ENFOQUE METODOLÓGICO

De acuerdo con Beltrán, Vásquez e Irigoyen (1996), un paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, establece los criterios para el uso de "herramientas" apropiadas, y proporciona una epistemología. No sólo permite a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos sino que proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser, en principio, identificados como existentes.

De acuerdo con Rodríguez (1995) el significado de las expresiones "métodos cuantitativos" y "métodos cualitativos" comprende un universo conceptual más amplio que el de las técnicas para diseñar estudios, recolectar datos e interpretarlos, por lo que justifican la aplicación del término de paradigmas.

Colas y Buendía (1994) plantean que diversos autores distinguen como enfoques metodológicos básicos en investigación educativa el cuantitativo y el

cualitativo. No obstante, de acuerdo con Cea (1999: 47), si bien se reconoce la pluralidad de vías para acceder a la realidad social, no se trata de afirmar un paradigma sobre otro, sino de buscar compatibilidades entre ellos. Tal y como Cook y Reichardt (1986) señalan:

> Es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y de empezar a tender puentes. Tal vez estemos todavía a tiempo de superar el lenguaje dialéctico de los métodos cualitativos y cuantitativos. El auténtico reto estriba en acomodar sin mezquindades los métodos de la investigación al problema de evaluación. Puede muy bien exigir una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. (:52)

Sobre esta base, el enfoque metodológico a seguir en esta investigación es mixto, dada la naturaleza del problema de estudio; a través de él se observan dos objetos distintos que comparten un mismo contexto institucional: el programa de tutorías del MEIF y el programa de tutorías de la UNAPEI. Se decidió trabajar desde una perspectiva cualitativa lo relativo a la operación de los programas de tutorías en cuanto a infraestructura, normatividad, estructura administrativa y capacitación.

El enfoque cualitativo de investigación, corresponde a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción (Cea, 1999: 46). Al respecto de los investigadores cualitativos, Rodríguez, Gil & García (1999), señalan:

> Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (:32)

El Cuadro 2 muestra las principales características de la investigación cualitativa.

Cuadro 2. Características de la investigación cualitativa.

Investigación cualitativa	• Produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.*
	• El papel del investigador es alcanzar una visión holística, sistemática, amplia, integrada, del contexto objeto de estudio.**
	• Tiene un carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.***
	• La recogida de la información es flexible, en un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.****

Fuente: construcción propia con base en: * Taylor y Bogdan, 1986: 20; ** Miles y Huberman, 1994: 5; *** Stake, 1995: 47; **** Cea, 1999: 46.

A través del enfoque cualitativo, se diseñó una entrevista semiestructurada como instrumento para la recogida de datos, y se procedió a su aplicación a los coordinadores de tutorías de las facultades del MEIF y de la UNAPEI.

Por otro lado, investigar las tutorías en la UV, implicaba el abordaje del programa que se ha denominado "institucional" de tutorías, derivado del MEIF y aplicado desde 1999; pero implicaba, también, para ser un acercamiento más completo, la consideración del programa de tutorías que la UNAPEI ha puesto a funcionar desde su creación en 2002 y que tiene características diferenciadas de las del programa institucional del MEIF. Debido a que la UNAPEI integra a estudiantes de todas las áreas académicas de la UV, el estudio de las tutorías del MEIF no podía verse reducido a una sola facultad de la Universidad, pues daría como resultado una mirada parcial y sumamente limitada, reduciendo las posibilidades de comparación entre ambos programas tutoriales.

Fue así como se tomó la decisión metodológica de trabajar desde el enfoque cuantitativo la descripción de las sesiones de tutoría, las percepciones y opiniones acerca del programa de tutorías, así como la experiencia escolar, en la medida en que aquél permitirá un mayor grado de generalización de los resultados, mayores posibilidades de comparación en función de los instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos, así como la selección de una muestra representativa estadísticamente que posibilite contar con suficientes elementos para la integración de observaciones pertinentes en cuanto a los programas de tutorías de la UV.

Según Cea (1999), "el paradigma cuantitativo tiene su base epistemológica en el positivismo y el funcionalismo, hace énfasis en la medición objetiva de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales" (:46). La recogida de infor-

mación sigue un proceso estructurado y sistemático y el análisis es estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.

A decir de Gutiérrez (1996), en el paradigma cuantitativo el sujeto de la investigación es un ser capaz de despojarse de sus sentimientos, emociones, subjetividad, de tal forma que podemos estudiar el objeto, la realidad social y humana "desde afuera". Spradley (1980), por su parte, señala que el paradigma cuantitativo sigue un patrón lineal, que contempla los siguientes pasos: 1) definir el problema de investigación, 2) formular hipótesis e interrogantes, 3) formular definiciones operacionales, 4) diseñar instrumentos de evaluación, 5) recopilar la información, 6) analizar la información, 7) elaborar conclusiones y 8) presentar resultados. El autor aclara que, en la práctica, esta secuencia puede sufrir modificaciones.

1.6 TIPO DE ESTUDIO

Según Hernández y Saldaña (2005) "el tipo de estudio se elige en función del tipo específico de problema que se quiere abordar, de los objetivos que se pretende alcanzar y de los recursos de que se dispone". Considerando lo anterior, el estudio a efectuar poseerá las siguientes características:

a. **Siguiendo a Cea (1999), según el período y secuencia del estudio, éste será de tipo seccional o transversal,** pues "los diseños seccionales o transversales se caracterizan por circunscribir la recogida de información a un único momento en el tiempo" (:102). Hernández y Saldaña (2005) señalan al respecto que "un estudio es seccional o transversal cuando se estudian las variables simultáneamente en un determinado momento, haciendo un corte en el tiempo. En éste, el tiempo no es importante en relación con la forma en que se dan los fenómenos" (:121).
b. **En función de la manipulación de las variables, el estudio es de tipo observacional**, ya que no se hará una manipulación de ninguno de los elementos de la investigación, ni se someterá a cuestiones experimentales. Según Hernández y Saldaña (2005) "en este tipo de estudio el investigador sólo puede describir o medir el fenómeno estudiado, por tanto, no puede modificar a voluntad ninguno de los factores que intervienen en el proceso" (:123). Esto es, en la investigación únicamente se busca observar los cambios que se han dado a partir de las tutorías, sin introducir ningún elemento experimental.

c. **Con relación al alcance del análisis se trata de un estudio descriptivo,** puesto que se busca solamente describir los efectos que los programas de tutorías han generado a nivel organizacional y en la experiencia escolar de tutorados y tutores.

1.7 POBLACIÓN

En esta investigación se trabajará con dos poblaciones de estudio, diferenciadas en relación con el programa de tutorías al cual pertenecen, ya sea el programa de tutorías del MEIF o el programa de tutorías de la UNAPEI.

Los criterios de inclusión permiten conocer las características que deben poseer los miembros de una población para ser considerados como parte de la muestra. Al mismo tiempo, los criterios de exclusión son aquellos que permiten discriminar a los miembros de la población que no podrán ser considerados para la recogida de datos. En este entendido, y de acuerdo con los objetivos de esta investigación, los criterios de inclusión y exclusión que guiaron la selección fueron los siguientes:

Criterios de inclusión para la población MEIF. Los criterios a partir de los cuales se definió la población MEIF fueron los siguientes:

a. Coordinadores de tutorías, tutores y tutorados de los Programas Educativos que cubren las características siguientes:
   a.1. Programas Educativos de cada Área Académica de la Región Xalapa que tienen mayor antigüedad con la aplicación del programa de tutorías (para ello se tomó en cuenta el año de ingreso al programa institucional de tutorías). Se decidió que la investigación se realizaría en este contexto, debido a que en tales Programas Educativos, el programa de tutorías tiene ya un avance considerable y se podría considerar que se encuentra ya en un proceso de consolidación.
   a.2. Programas Educativos que por su naturaleza disciplinaria ocuparan los cuatro cuadrantes de la clasificación de las ciencias de Becher, los cuales se muestran en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Relación entre agrupación disciplinaria y la naturaleza del conocimiento.

Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento
Dura-pura: Ciencias puras (Física)	Acumulativa: atomista (cristalina en forma de árbol); preocupada por asuntos universales, las cantidades, la simplificación; sus resultados son descubrimientos/explicaciones.
Blanda-pura: Humanidades (Historia) y Ciencias Sociales puras (Antropología)	Reiterativa: holística (orgánica/semejante a un río); preocupada por asuntos específicos, calidades; sus productos son el entendimiento/interpretación.
Dura-aplicada: Tecnologías (Ingeniería Mecánica)	Finalistas (con propósitos claros); pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro), preocupada por el dominio del entorno físico; sus resultados son productos/técnicas.
Blanda-aplicada: Ciencias Sociales aplicadas (Educación)	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica (semi) profesional, sus resultados son protocolos/procedimientos.

Fuente: Becher, T. (1992: 5).

Atendiendo a estos criterios, los Programas Educativos seleccionados fueron los que aparecen en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Programas Educativos para la identificación de la población del estudio.

	Duras	Blandas
Puras	***Matemáticas*** (2004; Área Técnica) ***Biología*** (2004; Área Biológico-Agropecuaria)	***Filosofía*** (1999; Área Humanidades) ***Teatro*** (2000; Área de Artes)
Aplicadas	***Instrumentación Electrónica*** (2004; Área Técnica) ***Nutrición*** (2002; Área Ciencias de la Salud) ***Agronomía*** (1999; Área Biológico-Agropecuaria)	**Pedagogía** (2000; Área Humanidades) ***Contaduría*** (1999; Área Económico-Administrativa) Admón. de Negocios Internacionales (2003; Área Económico-Administrativa) ***Enfermería*** (2001; Área Ciencias de la Salud)

Fuente: Elaboración propia.
Nota: El año entre paréntesis es el de entrada del Programa Educativo al Sistema Institucional de Tutorías.

La población de profesores, estudiantes y coordinadores de tutorías que integraban estos Programas Educativos se muestra en las Tablas 1 a 3.

Tabla 1. Población de tutores académicos MEIF.

Área de conocimiento	Programa Educativo	Número de tutores académicos
Artes	Teatro	20
Biológico-Agropecuaria	Agronomía	29
	Biología	31
Ciencias de la Salud	Enfermería	44
	Nutrición	30
Económico-Administrativa	Contaduría	18
	Administración de Negocios Internacionales	14
Humanidades	Filosofía	13
	Pedagogía	40
Técnica	Instrumentación Electrónica	8
	Matemáticas	9
	Total	256

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las facultades donde se imparte cada uno de los Programas Educativos de la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana, en marzo de 2007.

Tabla 2. Población de estudiantes tutorados MEIF

Área de conocimiento	Programa educativo	Número de estudiantes tutorados
Artes	Teatro	100
Biológico-Agropecuaria	Agronomía	437
	Biología	338
Ciencias de la Salud	Enfermería	588
	Nutrición	461
Económico-Administrativa	Contaduría	782
	Administración de Negocios Internacionales	48

Área de conocimiento	Programa educativo	Número de estudiantes tutorados
Humanidades	Filosofía	157
	Pedagogía	705
Técnica	Instrumentación Electrónica	185
	Matemáticas	94
	Total	3895

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las facultades donde se imparte cada uno de los Programas Educativos en marzo de 2007.

Tabla 3. Coordinadores de tutorías MEIF.

Área de conocimiento	Programa educativo	Coordinadores de tutorías
Artes	Teatro	1
Biológico-Agropecuaria	Agronomía	1
	Biología	1
Ciencias de la Salud	Enfermería	1
	Nutrición	1
Económico-Administrativa	Contaduría	1
	Administración de Negocios Internacionales	1
Humanidades	Filosofía	1
	Pedagogía	1
Técnica	Instrumentación Electrónica	1
	Matemáticas	1
	Total	11

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos en las facultades donde se imparte cada uno de los Programas Educativos en marzo de 2007.

Criterios de inclusión para la población UNAPEI. Los criterios para definir a la población UNAPEI fueron los siguientes:

a. Guías académicos de la UNAPEI que tengan la mayor antigüedad desarrollando la actividad de tutoría, en virtud de que poseen la mayor experiencia dentro del programa.

b. Estudiantes inscritos en la UNAPEI que se encuentran recibiendo tutorías.
c. Coordinador de tutorías de la UNAPEI de la Universidad Veracruzana.

Tomando en cuenta lo anterior, la población que era susceptible de ser integrada a la muestra de la UNAPEI estaba compuesta de:

a. Guías académicos: 12 guías académicos.
b. Estudiantes: El total de estudiantes que reciben tutoría por parte de la UNAPEI, que es de 172.
c. Coordinadora de tutorías UNAPEI: 1 coordinadora.

1.8 Técnica de muestreo y muestra

Para la selección de la muestra y atendiendo a la significación estadística se trabajó con la tercera parte de las poblaciones; los procedimientos empleados para la selección de la muestra implicaron, para ambas poblaciones, dos fases de muestreo:

1. Muestreo estratégico y
2. Muestreo aleatorio simple.

El muestreo estratégico o de conveniencia responde a una modalidad de muestreo no probabilístico, en el que la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos, acordes con los objetivos de la investigación (Cea, 1999: 200). En este sentido, se utilizó el muestreo estratégico en virtud de que en las facultades el programa de tutorías ha ido adoptando características específicas; existen Programas Educativos en los cuales sólo los alumnos de nuevo ingreso son objeto de la acción tutorial; en otros casos, los estudiantes de los últimos semestres ya no reciben tutorías o bien, la actividad tutorial es distinta al resto. Por tal motivo, la selección de los estudiantes a muestrear varió para cada una de las facultades, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

La segunda fase la constituyó el muestreo aleatorio simple: habiendo determinado los estudiantes que reciben tutorías con posibilidad de ser objeto de la muestra, se recurrió a este muestreo bajo la técnica de números aleatorios, en la cual "todos los integrantes tienen la misma posibilidad de participar en la muestra" (Cea, 1999: 181).

Aplicando ambas técnicas de muestreo, la **muestra MEIF** quedó integrada como lo indica la Tabla 4.

Tabla 4. Muestra de tutores académicos y tutorados MEIF.

Área de conocimiento	Programa educativo	Número de tutores académicos	Número de estudiantes tutorados
Artes	Teatro	7	33
Biológico-Agropecuaria	Agronomía	9	146
	Biología	10	113
Ciencias de la Salud	Enfermería	15	196
	Nutrición	10	154
Económico-Administrativa	Contaduría	6	261
	Administración de Negocios Internacionales	5	40
Humanidades	Filosofía	4	52
	Pedagogía	13	235
Técnica	Instrumentación Electrónica	3	67
	Matemáticas	3	31
	Totales	85	1328

Fuente: Construcción propia.

Debido a que con los coordinadores de tutorías del MEIF se trabajó desde un enfoque cualitativo, se inició la aplicación de entrevistas hasta alcanzar la saturación del discurso; de esta forma, se entrevistó a los coordinadores de tutorías de los Programas Educativos que la Tabla 5 ilustra.

Tabla 5. Coordinadores de tutorías MEIF entrevistados.

Área de conocimiento	Programa educativo	Coordinadores de tutorías
Artes	Teatro	1
Biológico-Agropecuaria	Agronomía	1
Técnica	Instrumentación Electrónica	1
Económico-Administrativa	Contaduría	1
	Administración de Negocios Internacionales	1
Humanidades	Filosofía	1
	Pedagogía	1

Fuente: Construcción propia.

La **muestra UNAPEI** quedó conformada tal y como aparece en la Tabla 6.

Tabla 6. Muestra UNAPEI.

Sujetos	Muestra
Guías Académicos	4
Estudiantes	57
Coordinadora	1

Fuente: Construcción propia.

En el caso de la UNAPEI, se aplicó la entrevista a su Coordinadora, ya que es ella quien se encarga del seguimiento, conducción y supervisión de todos los programas que en la Unidad se desarrollan.

I.9 TÉCNICAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como Cea (1999) señala, la investigación se puede dividir en dos etapas: una de investigación primaria y otra de investigación secundaria:

> Por investigación primaria se entiende cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos. Por el contrario la investigación secundaria se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores (con anterioridad al momento de la investigación). Ambos tipos de investigación no constituyen modalidades contrapuestas, sino complementarias. La investigación secundaria se considera extensión y punto de partida habitual de la indagación primaria. (: 220)

Con base en esto, este trabajo consideró una primera aproximación del tipo de la investigación secundaria, para conocer el contexto en el cual se desarrollan los programas de tutorías. Ésta ha sido cubierta tras realizar la revisión de las políticas en educación superior en los contextos internacional, nacional y local. Para esta fase se recopiló información de fuentes escritas y electrónicas, de las cuales se extrajeron los datos concernientes a política educativa, tendencias en educación, recomendaciones para educación superior, políticas nacionales

emanadas del gobierno federal y estatal, así como estadísticas sobre población indígena en México y políticas educativas hacia este sector de la población. Así también, se hizo una revisión de los programas de tutorías en las IES del país y de trabajos investigativos relacionados con esta temática.

En lo que corresponde a la investigación primaria, la recopilación de los datos se organizó en función del enfoque metodológico de la siguiente manera:

a. Enfoque cuantitativo. Se trabajó en la recopilación de la información desde la técnica de encuesta y el instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario.
b. Enfoque cualitativo. Se realizó la recopilación de datos con base en la técnica de encuesta a través de un instrumento de entrevista semiestructurada.

La encuesta es, a decir de Cea (1999), "la más conocida estrategia de investigación y la más practicada por los investigadores" (:240). Según la autora, la encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos.

Considerando que en esta investigación se buscaba recoger la información y posteriormente poder hacer una comparación de los programas y poblaciones estudiados, la encuesta resultó de gran utilidad, ya que como López (1996) señala, "la utilidad de la encuesta aumenta cuanto mayor sea la posibilidad de poder comparar los datos obtenidos con otros similares y anteriores en el tiempo, o procedentes simultáneamente de otras poblaciones" (: 438).

Para la recolección de los datos, se construyeron cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas. Según Cea (1999: 254) y Hernández (1991: 276), el cuestionario consiste en un listado de preguntas estandarizadas respecto a una variable que se quiere medir; su formulación es idéntica para cada encuestado.

Según Rodríguez et al. (1999) "el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden, y se formulan con los mismos términos" (:254). Por su parte, Ander-Egg (1995) apunta con respecto al cuestionario:

> Un cuestionario es por definición un instrumento de recopilación de datos, rigurosamente estandarizado, que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación. Esta operacionalización se realiza mediante la formulación escrita de una serie de preguntas que, respondidas por los sujetos de la encuesta, permiten estudiar el hecho propuesto en la investigación o verificar hipótesis formuladas. (: 273)

De acuerdo con Combessie (2005), al estar destinado a un tratamiento estadístico, el cuestionario deberá en principio estar más fuertemente preconstruido que los demás métodos de recolección de datos. Partiendo de esta perspectiva, **los cuestionarios que fueron diseñados para efectos de este trabajo de investigación poseen las siguientes características:**

a. *Precodificados*, ya que en ellos las preguntas fueron formuladas de tal manera que sólo exigen elegir respuestas preestablecidas, de acuerdo con el código que se ha escogido (Ander-Egg, 1999: 274).

b. *Las preguntas que contienen son, por su estructura, categorizadas o de opción múltiple y abiertas*. Se incluyeron preguntas categorizadas o de elección múltiple, en la medida en que éstas favorecen la codificación y permiten que el interrogado tenga opciones entre las que pueda elegir la que más se ajuste a su realidad. Al final del instrumento se colocaron preguntas abiertas, las cuales permitirían al encuestado expresar con sus propias palabras su opinión acerca del tema.

c. *Por el tipo de preguntas, las preguntas formuladas fueron de hecho, de acción, de opinión y tamiz*. Siguiendo a Ander Egg (1999: 278-279), las preguntas de hecho versan sobre cuestiones concretas y tangibles, fáciles de expresar y de comprobar, como son los hechos y los acontecimientos. Las preguntas de acción se refieren a las actividades, actitudes o decisiones tomadas por el individuo encuestado; interrogan sobre una acción realizada y sobre algunos detalles de la misma. Las preguntas de opinión exigen una toma de posición personal, en este caso, ante el programa de tutorías y los cambios que ha provocado. Por último, las preguntas tamiz sirvieron como filtro en relación con otras preguntas.

Los instrumentos que se diseñaron bajo el formato de cuestionario fueron:

a. Cuestionario a estudiantes MEIF (Anexo 4)
b. Cuestionario a estudiantes UNAPEI (Anexo 5)
c. Cuestionario a tutores MEIF (Anexo 6)
d. Cuestionario a tutores UNAPEI (Anexo 7)

Las preguntas de los cuestionarios a tutores y las de los cuestionarios a estudiantes estaban enfocadas en los mismos aspectos, para estar en posibilidades de hacer un ejercicio de comparación.

Por cuanto hace al enfoque cualitativo a través del cual se hizo el acercamiento a los coordinadores de tutorías, éste se efectuó, como ya se dijo, mediante la entrevista.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2006: 109), una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa,

la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Según Rodríguez et al. (1996), la entrevista se define como sigue:

> La entrevista es una técnica en la cual una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal. (: 167)

En cuanto a la estructura de la entrevista, esta fue de tipo semiestructurada; a decir de Álvarez-Gayou (2006: 111) este tipo de entrevista tiene una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas, lo que permite la apertura al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. Atendiendo a Rodríguez et al. (1999: 174-175), **las preguntas que conforman las entrevistas elaboradas corresponden a los siguientes tipos:**

- *Preguntas demográficas o biográficas*: se formularon para conocer las características de las personas que fueron entrevistadas.
- *Preguntas sobre sentimientos*: dirigidas a recoger las respuestas emotivas de las personas hacia sus experiencias.
- *Preguntas de conocimiento*: formuladas para averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos.
- *Preguntas de opinión/valor*: se plantearon al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones. Las preguntas de este tipo indican lo que piensan las personas sobre un tema; también permiten recoger información sobre sus intenciones, metas, deseos y valores.
- *Preguntas mini-recorrido*: presentan el mismo formato que las anteriores con la salvedad de la amplitud de su demanda para los informantes.

Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, personas, actividades y objetos más limitados.

Las entrevistas que se realizaron fueron las siguientes:

a. Entrevista a coordinadores de tutorías del MEIF (Anexo 8)
b. Entrevista a coordinadora de tutorías de la UNAPEI (Anexo 9)

Ambas entrevistas exploraban las mismas variables.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas se sometieron a procesos de validación y pilotaje. La validación *se hizo por expertos*, entregándose los cuestionarios y los guiones de entrevista a especialistas en cuanto al tema de investigación y construcción de los instrumentos; con base en sus observaciones se corrigieron y pilotearon.[7]

Para el pilotaje de los instrumentos, éstos fueron aplicados a estudiantes y tutores MEIF de Programas Educativos de la UV que no formaban parte de la muestra, pero que también desarrollaban el programa de tutorías. En cuanto a la UNAPEI, se piloteó el instrumento con estudiantes y tutores de la misma Unidad, dado que ésta sólo existe en la Región de Xalapa, pero se administró a aquellos que no formaban parte de la muestra seleccionada.

I.10 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos fue una de las etapas más exhaustivas de este trabajo de investigación. En el caso del MEIF, se trató de 11 Programas Educativos distribuidos en distintos puntos de la Región Xalapa, cuyos estudiantes, tutores y coordinadores de tutorías poseen dinámicas institucionales distintas, determinadas por el Área Académica, las características propias de la carrera y su misma personalidad. En el caso de la UNAPEI, igualmente se encuestó a estudiantes de distintos Programas Educativos, pero su localización y la administración

7 Se agradece la participación de la Dra. Alejandra Romo (ANUIES), el Dr. Miguel Casillas (Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana), el Mtro. Enrique Hernández (Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana), la Mtra. Marcela Mastachi (Facultad de Pedagogía-Poza Rica de la Universidad Veracruzana) y la Mtra. Nancy Jácome (Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana), especialistas que amablemente accedieron a revisar los instrumentos de recogida de datos y cuyas observaciones y recomendaciones fueron de gran utilidad para lograr los objetivos de la investigación.

de los instrumentos se hizo más fácil gracias al apoyo recibido por parte de la Coordinación de la Unidad.

En el caso de los Programas Educativos del MEIF, una de las primeras cuestiones que surgieron cuando se acudió a recopilar la información, fue la diversidad operativa en relación al programa de tutorías, pese a que se trata de un sistema institucional. Se encontró, por ejemplo, que los Programas Educativos han desarrollado sus propios mecanismos para la aplicación del programa tutorial, formatos de control, de seguimiento interno y formas de organización de la información. Incluso el número de momentos tutoriales y la población estudiantil que es atendida mediante la tutoría era variable. De esta manera, se observó que se han organizado internamente de manera particular, siendo el único elemento que mayormente se comparte la incorporación de la información de los tutorados y tutores al sistema *Sit on line*, sitio *web* diseñado por el Sistema Institucional de Tutorías en el cual se concentra la información universitaria en cuanto a los tres momentos que oficialmente considera el programa y las temáticas que en cada uno de ellos deben tratarse.[8]

Esta diversidad enriqueció muchísimo el trabajo de campo, pero a la vez lo tornó mucho más complejo. Es importante subrayar que en todos los Programas Educativos se contó con la ayuda de las autoridades y la cooperación del alumnado para la aplicación y resolución de las encuestas, logrando trabajar en un clima de cordialidad y apertura.

En cuanto a las entrevistas a los coordinadores, por tratarse de un acercamiento cualitativo, se había establecido iniciar con tres entrevistas y continuar la aplicación hasta alcanzar la saturación del discurso. Pues bien, las condiciones en que el programa de tutorías se aplica en la UV son tan distintas, que se terminó entrevistando a 7 de los 11 coordinadores. La aplicación de los instrumentos se realizó durante el semestre febrero-julio 2007 atendiendo al calendario de la UV, específicamente en los meses de abril a julio.

I.11 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En lo que corresponde a la parte estadística de la investigación, el análisis de

8 Ver: Universidad Veracruzana. Coordinación del SIT. Consulta en línea durante los meses de marzo-abril de 2007, en la dirección electrónica: http://colaboracion.uv.mx/meif/

los datos se realizó a través de un procedimiento de codificación, atendiendo a cada una de las preguntas de los cuestionarios diseñados. Se trabajó para ello con el programa *Statistics*, el cual permite la concentración y análisis de los datos a través el módulo de *Basic Statistics*, en el cual se construyeron tablas de frecuencias absolutas y relativas.

Posteriormente, se realizó la interpretación de los datos en función de las tres grandes dimensiones de análisis que se han delimitado: operación del programa de tutorías, experiencia escolar de los estudiantes y experiencia escolar de los tutores.

La operación del programa de tutorías hace referencia a la manera en que se desarrollan dichos programas en las facultades que pertenecen al MEIF y en la UNAPEI; fue analizada a partir de las siguientes variables:

- Infraestructura
- Normatividad
- Sesiones de tutoría
- Capacitación dentro del programa de tutorías
- Percepción sobre el programa de tutorías
- Opinión del tutor sobre las tutorías
- Opinión del estudiante sobre las tutorías

La segunda dimensión de análisis que orientó esta investigación la componen los efectos en la experiencia escolar de los estudiantes, integrando las nociones de Dubet y Martuccelli (2000), así como de Adrián de Garay (2004) en relación con este concepto. Los efectos en la experiencia escolar de los estudiantes fueron observados a través de las variables:

- Integración al marco escolar
- Factores que favorecen el aprovechamiento escolar
- Fortalecimiento del interés profesional
- Nuevas actividades del estudiante

La tercera y última dimensión es la experiencia escolar de los tutores; en ella se exploraron los efectos que la incorporación de los programas de tutorías ha generado en la experiencia escolar de los tutores del MEIF y de los guías académicos de la UNAPEI, en relación con las siguientes variables:

- Nuevas actividades a raíz del rol de tutor
- Crecimiento profesional
- Satisfacción como tutor
- Significado de la tutoría

El análisis de los datos se efectuó en los siguientes términos:

a. Para el caso de los cuestionarios a estudiantes y tutores:

1. Elaboración de un mapa de códigos a partir de los ítems y opciones de respuestas de los cuestionarios.
2. Construcción en Excel de un concentrado de resultados de cada uno de los cuestionarios aplicados, diferenciando en el caso del MEIF, las facultades encuestadas.
3. Aplicación de estadística descriptiva para el análisis de los datos. Se ha recurrido al programa *Statistics* para esta actividad.
4. Análisis de los resultados con base en las dimensiones, variables de análisis y subvariables definidas para la investigación.
5. Sistematizar la información recabada por dimensiones y variables de la investigación.

b. Para el caso de las entrevistas a coordinadores de tutorías:
   1. Transcripción de las entrevistas realizadas.
   2. Identificación de códigos en el discurso.
   3. Codificación de las entrevistas.
   4. Análisis de los códigos identificados.
   5. Presentación de la información por subvariable de investigación.

Los cuadros de dimensiones, variables e indicadores se muestran en las siguientes páginas, en los cuadros 5 a 7.

Cuadro 5. Dimensión: Operación del programa de tutorías.

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	CONTEXTO	INDICADORES
Operación del programa de tutorías	Forma en que se desarrolla el programa de tutorías en el contexto del MEIF y de la UNAPEI.	Infraestructura	Conjunto de medios técnicos, servicios e instalaciones necesarios para el desarrollo de una actividad o para el funcionamiento de una organización (Larousse, 2002: 561).	MEIF	• Espacios diseñados para tutorías. • Espacios acondicionados para tutorías.
				UNAPEI	• Espacios diseñados para tutorías. • Espacios acondicionados para tutorías.
		Normatividad	Conjunto normas por las que se regula o rige una materia o actividad determinadas (Larousse, 2002: 722).	MEIF	• Existencia de normatividad en torno a las tutorías.
				UNAPEI	• Existencia de normatividad en torno a las tutorías.
		Estructura Administrativa	Forma en que se agrupan las unidades responsables de una dependencia o entidad, de acuerdo con una coordinación de funciones y líneas de mando jerárquicamente establecidas (http://www.definicion.org/estructura-administrativa).	MEIF	• Aparición de nuevas figuras. • Diversificación de funciones.
				UNAPEI	• Aparición de nuevas figuras. • Diversificación de funciones.
		Sesiones de tutoría	Reunión acordada entre el tutor y el tutorado para tratar los temas relacionados con el proceso formativo de éste último; debe realizarse en un espacio adecuado, tres sesiones mínimas por semestre con una duración de 30 min. como mínimo.	MEIF	• Número de sesiones de tutoría semestrales • Duración de las sesiones de tutoría. • Lugar donde se efectúa la tutoría. • Temáticas abordadas en la sesión de tutoría. • Recursos que el tutor posee para dar la tutoría. • Frecuencia de uso de los recursos en la tutoría. • Razones de inasistencia de tutorados. • Razones de inasistencia de tutores.
				UNAPEI	• Número de sesiones de tutoría semestrales. • Duración de las sesiones de tutoría. • Lugar donde se efectúa la tutoría. • Temáticas abordadas en la sesión de tutoría. • Recursos que el tutor posee para dar la tutoría. • Frecuencia de uso de los recursos en la tutoría. • Razones de inasistencia de guiados. • Razones de inasistencia de guías académicos.

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	CONTEXTO	INDICADORES
		Capacitación dentro del programa de tutorías	Actividades de formación de recursos humanos (RR/HH) entrenamiento y reentrenamiento de personal en temas específicos, en este caso, para el desarrollo de la tutoría (www.fbcb.unl.edu.ar/trantec/archivos/instructivo.rtf).	MEIF	• Capacitación para formación de tutores. • Capacitación para coordinadores de tutoría. • Opinión sobre la capacitación recibida.
				UNAPEI	• Capacitación para formación de guías. • Capacitación para coordinadores de tutoría. • Opinión sobre la capacitación recibida.
		Percepción del programa de tutorías	Conocimiento de algo a través de los sentidos o la inteligencia (Larousse, 2002: 784). Proceso mediante el cual el individuo selecciona, organiza e interpreta la información sensorial, para crear una imagen significativa del mundo (www.sitographics.com/dicciona/p.html). En este caso particular, conocimiento e interpretación del programa de tutorías que permite a sus actores crear una imagen del mismo.	MEIF	• Aspectos que han limitado el desarrollo de las tutorías. • Aspectos del programa de tutorías que deberían mejorarse. • Beneficios que la tutoría ha generado en los actores.
				UNAPEI	• Aspectos que han limitado el desarrollo de las tutorías. • Aspectos del programa de tutorías que deberían mejorarse. • Beneficios que la tutoría ha generado en los actores.
		Opinión del tutor académico sobre las tutorías	Juicio o manera de pensar sobre un tema (Larousse, 2002: 740); juicio que el tutor hace con respecto a las tutorías.	MEIF	• Antes de convertirse en tutor académico • Como tutor académico. • Acerca del sistema Institucional de Tutorías. • Acerca de la página institucional del SIT. • Con respecto al logro de expectativas del sistema tutorial.
				UNAPEI	• Antes de convertirse en guía académico • Como guía académico. • Acerca del programa de tutorías de la Unidad. • Con respecto al logro de expectativas del programa de tutorías.

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	CONTEXTO	INDICADORES
		Opinión del estudiante sobre las tutorías	Juicio o manera de pensar sobre un tema (Larousse, 2002: 740); juicio que el estudiante hace con respecto a las tutorías.	MEIF	• Previa de las tutorías. • Acerca del programa de tutorías. • Opinión del funcionamiento del programa de tutorías del cual forma parte.
				UNAPEI	• Previa de las tutorías. • Acerca del programa de tutorías. • Opinión del funcionamiento del programa de tutorías del cual forma parte.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Dimensión: Efectos en la experiencia escolar de los estudiantes MEIF y UNAPEI.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN	INDICADORES
Efectos en la experiencia escolar de los estudiantes MEIF y UNAPEI	Resultados que las tutorías producen en "la manera en que los actores individuales o colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet & Martuccelli, 2000: 79)	Integración al marco escolar	Ésta se refiere al grado de integración del estudiante en relación a tres aspectos: el sistema universitario, el sistema académico y la comunidad estudiantil.	Integración al sistema universitario	Se corresponde con el proceso que De Garay denomina integración institucional: "significa el aprendizaje de las formas de organización, las normas, reglas y *ethos* culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución" (De Garay, 2004: 29).	• Conocimiento de procesos administrativos. • Conocimiento de la organización universitaria. • Ubicación espacial de las instalaciones universitarias. • Prácticas de consumo cultural . • Prácticas deportivas .
				Integración al sistema académico	Se corresponde con el proceso que De Garay ha definido como integración disciplinar: "refiere un proceso de integración a una rama específica del saber que cultivan los diferentes cuerpos académicos de cada licenciatura" (De Garay, 2004: 29).	• Conocimiento del plan de estudios de la carrera. • Identificación con los valores propios de la carrera. • Identificación con la disciplina en que está inserto.
				Integración a la comunidad estudiantil	Está determinada por el nivel de socialización con compañeros de su generación, socialización con compañeros de otra carrera, la asistencia a eventos estudiantiles, el nivel de participación estudiantil y el establecimiento de grupos de estudio.	• Socialización con compañeros de su generación. • Socialización con compañeros de otra carrera. • Asistencia a eventos estudiantiles. • Participación estudiantil. • Grupos de estudio.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN	INDICADORES
		Factores que favorecen el aprovechamiento escolar	Factores de apoyo a la trayectoria, enfocados a desarrollar y mantener adecuadas pautas para el desempeño académico, así como acciones promovidas a favor de actividades y actitudes positivas ante el aprendizaje.	Apoyo a la trayectoria	Aspectos en que la tutoría ha tenido una contribución significativa, relacionados con la trayectoria escolar del estudiante.	• Evitar la reprobación en las experiencias educativas. • Favorecer la permanencia del estudiante • Mejorar hábitos de estudio. • Toma de decisiones positivas en cuanto a la carrera. • Elevar el promedio. • Evitar la deserción. • Elección de experiencias educativas. • Estructuración de horario con eficiencia. • Mejora de desempeño académico . • Favorecer buenas actitudes hacia el estudio.
				Acciones promovidas	Acciones que se han promovido desde la tutoría relacionadas con el aprovechamiento escolar.	• Evitar la reprobación en las experiencias educativas. • Mantenimiento de un buen promedio (mínimo 8). • Mejorar sus hábitos de estudio. • Poner atención en clase. • Búsqueda de información. • Mejorar sus relaciones grupales. • Leer periódicos y revistas. • Acudir a un servicio al CENATI.
		Fortalecimiento del Interés profesional	Mejoramiento del interés del estudiante hacia su profesión en dos niveles: el aspecto académico y el aspecto laboral.	Aspecto académico	Conocimiento de la carrera y sus perspectivas.	• Nivel de contribución de la tutoría al Interés por prácticas y actividades de la carrera • Nivel de contribución de la tutoría al Interés en un posgrado afín a la carrera
				Aspecto laboral	Conocimiento del campo laboral y perspectivas de la profesión en que el estudiante se forma.	• Expectativas alrededor de la profesión. • Campo laboral.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN	INDICADORES
		Nuevas actividades del estudiante	Actividades académicas y administrativas que el estudiante efectúa a partir de la implementación de un programa y que forman parte constitutiva de su experiencia escolar, de su forma de ser estudiante.	Actividades administrativas	Actividades que el estudiante relaciona en cumplimiento a los lineamientos administrativos de la entidad académica para el programa de tutorías	• Llenado de formatos. • Entrega de reportes. • Seguimiento de reglamento de tutorías. • Cambio de tutor.
				Actividades académicas	Actividades de orden académico que el estudiante realiza en relación a aquellas que el programa de tutorías establece.	• Selección de experiencias educativas con orientación del tutor. • Asistencia a Asesorías académicas. • Asistencia a cursos remediales. • Tutoría en línea.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Dimensión: Efectos en la experiencia escolar de los tutores y guías académicos.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN	INDICADORES
Efectos en la experiencia escolar de los tutores y guías académicos	Resultados que las tutorías producen en el conjunto de vivencias que el profesor universitario experimenta al desempeñar su trabajo dentro de la institución, las funciones y actividades que desarrolla, así como las percepciones que se crea e torno a su actividad y al contexto en la cual la realiza.	Nuevas actividades a raíz del rol de tutor	Actividades académicas y administrativas que el profesor efectúa a partir de la implementación de un programa y que forman parte constitutiva de su experiencia docente.	Actividades administrativas	Aquellas que el profesor universitario realiza, derivadas de su actividad académica o bien, en observancia a la normatividad.	•Llenado de formatos de seguimiento de la actividad tutorial. •Entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías. •Seguimiento de reglamento de tutorías. •Canalizar a estudiantes a atención especializada.
				Actividades académicas	Aquellas que el profesor universitario realiza en el contexto de las políticas, programas y lineamientos que la institución sigue.	•Orientar al tutorado en la selección de menú de experiencias educativas a cursar. •Desarrollo de cursos remediales. •Desarrollo de asesorías individuales sobre algún contenido en particular. •Desarrollo de tutorías grupales. •Contactar a padres de familia. •Tutoría en línea.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN	INDICADORES
		Crecimiento profesional	Aumento de capacidades relacionadas con la profesión y las actividades profesionales que se desempeñan.	En relación al estudiante	Forma en que las tutorías modifican la relación del tutor con los estudiantes.	•Conocimiento de las capacidades .académicas del estudiante. •Conocimiento de necesidades .académicas del estudiante. •Cambio en el trato con estudiantes.
				En relación a su desarrollo profesional	Forma en que la tutoría contribuye al desarrollo profesional del tutor, a la mejora de su práctica y nuevos aprendizajes.	•Mejora de la práctica docente. •Adquisición de nuevos aprendizajes. •Enriquecimiento de desarrollo profesional.
		Satisfacción como tutor	Sensación de agrado que el tutor presenta en relación a su actividad.	Alta Baja	Altos niveles de satisfacción por la actividad tutorial Bajos niveles de satisfacción por la actividad tutorial.	•Nivel de satisfacción como tutor académico. •Valoración de la UV del trabajo como tutor.
		Significado de la tutoría	Significación que el tutor atribuye a las tutorías.	Representación de las tutorías que elabora el tutor	Las tutorías pueden ser vistas de formas diversas desde la concepción que el tutor tenga del programa.	Manera en que el tutor interpreta la actividad tutorial.

Segunda Parte

Aproximación a las políticas en educación superior y sus actores

Capítulo II

Los actores universitarios. Descripción histórica y nociones teóricas para su estudio

Presentación

El ámbito de la educación superior en México ha sido uno de los más explorados durante los últimos años, luego de muchas décadas donde los estudios se centraron en los niveles de educación básica. En lo que a la presente investigación respecta, conocer la forma en que se ha ido configurando el subsistema de educación superior universitaria en nuestro país, resulta imprescindible para analizar la operación de los programas de tutorías y los efectos que a partir de ellos se generan, ya que para comprender su caracterización y las condiciones de su surgimiento, es necesario conocer cuál es la situación de este sector educativo y de los actores que en él forman parte activa: profesores y estudiantes, así como su experiencia escolar, dimensión que ha ido sufriendo transformaciones en el tiempo.

Por tanto, y a manera de antecedentes generales, se hace un recorrido por la educación superior desde el surgimiento de las universidades en el siglo xii, su llegada a nuestro país y el desarrollo de la universidad mexicana de 1950 a la década de los noventa, identificando sus cambios más significativos, así como las variaciones en las actividades y composición de profesores y estudiantes. Posteriormente se revisan las nociones teóricas a través de las cuales se analizará la experiencia escolar de tutores y estudiantes.

II.1 DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO

Como bien afirma Brunner (1990: 13), los sistemas nacionales de educación superior son complejos institucionales típicamente modernos; sin embargo, las universidades se originaron en el siglo XII, nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional y para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad.

De acuerdo con Rodríguez (1973):

> La universidad llegó a América con los conquistadores españoles; la primera universidad se estableció en la ciudad de Santo Domingo, en la Isla Española, fundada por Bula de Paulo III, de 1538. Le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima. (: 445)

En México, la educación superior comienza en el siglo XVI, cuando la Corona Española establece la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, misma que comienza a funcionar en 1553. Durante el período de casi tres siglos (entre 1538 y 1827) se crearon un total de 33 universidades. En las primeras universidades los alumnos eran pocos, las carreras ofrecidas no pasaban de tres o cuatro, y la dirección de los asuntos universitarios pertenecía habitualmente a los profesores.

La universidad tuvo un papel político y social muy importante, a decir de Brunner (1990):

> Desde su establecimiento, la universidad jugó en América un papel crucial en las luchas por la hegemonía social, política y cultural, formando a un sector de las élites superiores y a la vez, a un número significativo de los intelectuales intermedios e inferiores, al tiempo que —por la propia estructura de la sociedad— ella se mantenía relativamente alejada del mundo de la producción y de la difusión de las técnicas. (: 21)

Poco tienen que ver los sistemas nacionales de educación superior contemporáneos con aquellas instituciones, puesto que desde su surgimiento hasta nuestros días, la educación superior ha pasado por distintos momentos; entre los más significativos, se encuentra el período comprendido de los años cincuenta a los ochenta, marcado por movimientos sociales, políticos y

económicos;[9] de acuerdo con diversos autores[10] este período es decisivo, pues en él se empiezan a dibujar muchas de las orientaciones que hasta hoy se observan en educación superior.

Hacia 1950, las instituciones de enseñanza superior en México eran escasas, poco diversificadas, relativamente simples y atendían sólo a un pequeño núcleo de la población en edad de cursarla; existía un predominio de la matrícula masculina sobre la femenina y había una gran preferencia por las carreras tradicionales.[11] Las universidades eran profesionalizantes de acuerdo con la función que cumplían en la sociedad, y de élite, pues su servicio era extremadamente reducido, favoreciendo de uno a tres de cada cien jóvenes en edad de incursionar en este nivel; aquellos procedían de sectores medios y "acomodados" que se habían ido convirtiendo en la clase en el poder.

Para autores como Brunner, durante el período de 1950 a 1975 se configuran en América Latina los actuales sistemas nacionales de educación superior. De 1960 a 1970 se dio una expansión inicial del sistema de educación superior. En estos años tiene lugar un proceso decisivo: la masificación. En este proceso de crecimiento de la educación superior se reconocen tres elementos característicos:

1. Se dio un crecimiento en el número de establecimientos de educación superior.
2. De la mano del crecimiento del número de instituciones de educación superior, el número de profesores universitarios aumentó precipitadamente.
3. La masificación de la matrícula; se observa cómo paulatinamente se va superando la orientación elitista de la educación superior, pues empiezan a acceder mayor número de jóvenes procedentes de distintos estratos sociales, con lo que observamos un doble resultado: la masificación y la diversificación de la matrícula; como Brunner señala (1990):

> Mientras bajo el modelo de formación de élites la enseñanza superior y sus certificados fueron monopolio de minorías, en la nueva situación de la enseñanza superior de masas, ésta sirve a grupos más amplios de la sociedad, en

9 Entre estos es posible ubicar al movimiento estudiantil del 68, la crisis económica del 82, entre otros.

10 Véase Brunner, 1985, 1990; Fuentes, 1989; Casillas, 1990.

11 Principalmente medicina y derecho. Véase Brunner, 1990.

> especial a los diversos estratos de las clases medias y a los estratos medios y superiores de los sectores populares. (: 83)

La ampliación de oportunidades de ingreso a la enseñanza superior, como Fuentes (1989) señala, posibilitó el acceso de nuevos contingentes sociales a las universidades y redefinió el perfil social del estudiantado:

> La presencia de nuevos sujetos y actores sociales en la universidad y la redefinición de los roles profesionales, políticos y sociales de los tradicionales, contribuyeron a modificar el escenario. La expansión posibilitó el acceso de una población estudiantil más heterogénea desde el punto de vista de su origen social así como de una mayor proporción de mujeres; las universidades dejaron de ser eminentemente metropolitanas y diversificaron sus opciones de formación profesional; se consolidaron los organismos sindicales y gremiales como gestores de la corporación académica, al tiempo que la figura de funcionario–administrador cobró una enorme relevancia en el mapa político de la organización. (:1)

De forma paralela al fenómeno de la masificación y diversificación de la matrícula se dan en el contexto nacional diversos movimientos, tales como el surgimiento de los movimientos estudiantiles[12] y la emergencia y crecimiento del sindicalismo universitario (ver Ribeiro, 1997).

En esta época, el gobierno aumenta y diversifica las acciones hacia el sector de educación superior a partir de políticas de financiamiento, pero sin verificar los resultados que éstas alcanzaban; se estaba ante lo que autores como Brunner (1990b) identifican como "Estado benevolente".

En la década de 1980, ya con un sistema de educación superior de masas diversificado, el país atraviesa por una crisis derivada de la caída del precio del petróleo, por lo que la economía es el asunto prioritario y la educación queda de lado, afectada por la reforma administrativa que tuvo lugar en función de la situación de la economía mexicana. La inversión pública se orientó hacia la atención al rezago educativo en educación primaria y al surgimiento de opciones de bachillerato tecnológico y terminal, tendencias que se correspondían con organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

12 Para una mayor comprensión de los efectos de los movimientos estudiantiles en la educación superior mexicana, ver: Mendoza, (s/f).

De acuerdo con Brunner (1990b, 1992), existen tres fenómenos característicos y problemáticos del desarrollo de la educación superior latinoamericana durante la década de los ochenta:

1. Expansión de la matrícula y del cuerpo docente asociada con un gasto decreciente por alumno y con bajos niveles de remuneración de los académicos.
2. Aumento en la diferenciación vertical y horizontal de los sistemas nacionales de educación como estrategia de transferencia del gasto hacia los particulares, y
3. Distorsiones producidas en el subsistema universitario como resultado de las modalidades de financiamiento empleadas por el Estado.

Según Fuentes (1989):

> La característica más descollante de las transformaciones que vivió la universidad de los ochenta en México está denotada por la pérdida del dinamismo que la definió en la década inmediata anterior. Los dos instrumentos fundamentales de la política educativa de los setenta, crecimiento y reforma, dejaron de marcar pauta en el desarrollo del sistema de enseñanza superior. Por una parte, obedeciendo a razones de orden político y económico, el sentido de la reforma educativa, que había descansado principalmente en la implantación de alternativas curriculares, cedió lugar a la experimentación de medidas de innovación menos ambiciosas, tales como la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de planes de estudio y la experimentación de innovaciones de orden pedagógico, especialmente en modalidades de enseñanza abierta, autoinstrucción, educación a distancia y sistemas tutoriales y de monitoreo del aprendizaje. (: 4)

Como se puede observar, es en esta década cuando, a pesar del poco dinamismo, se dan las primeras pautas de política educativa que hasta la fecha se pueden observar en las instituciones de educación superior, entre ellas el autoaprendizaje y los sistemas de tutorías, que actualmente tienen gran relevancia en el nivel de educación superior.[13]

Aunado a esto, con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte TLCAN (entre México, Estados Unidos y Canadá), en el año de 1989 se

13 Si bien las tutorías se han venido ejerciendo desde la antigüedad con distintas denominaciones, tal y como se verá en un capítulo posterior, en educación superior la aplicación de los programas de tutorías y del propio concepto "tutoría" es reciente.

inaugura una nueva era en la economía mexicana y el ámbito de la educación sufre también cambios respecto a la situación que venía presentando. El estallido del movimiento zapatista en 1994 es también un detonante para el cambio y las nuevas visiones políticas y sociales, al dejar a la vista la situación de los pueblos indígenas, así como la necesidad del reconocimiento y valoración de sus derechos, entre ellos, la educación, demandando en ésta la equidad en las oportunidades de acceso.

En este panorama, la década de los noventa se caracterizó, en el terreno de la educación superior, por ser una década de cambios e innovaciones ante los nuevos retos que le presentó el desarrollo del país y la revolución científico-tecnológica (véase Dodger et al., 1998). La educación superior vuelve a ocupar un lugar en la agenda del Estado y empiezan a aumentar en cantidad y cobertura los programas dirigidos a dicho sector (véase World Bank Group, 1999). La relación entre gobierno y educación superior se configura de manera distinta y se sientan las bases para muchas de las políticas educativas actuales: el Estado empieza a establecer reformas y, con ellas, un conjunto de lineamientos para que las instituciones obtengan los beneficios de las políticas que se generan, por lo que se le caracteriza como "Estado Evaluador y controlador". Se dan reformas que se traducen en políticas, pero no ocurren cambios en la legislación que norma el nivel de educación superior.[14]

Siguiendo a algunos expertos (De Vries, 2000; Grediaga, 2001), 1996 es el año que marca la diferencia en la lógica de las políticas en educación superior: hasta antes de 1996 las políticas se enfocaban a la evaluación, pero en este año se les agregan otras finalidades: la planeación institucional y el desarrollo formativo de la planta académica.

De acuerdo con Rodríguez, Grediaga, Padilla y Campos (2004), entrando al terreno de las acciones emprendidas por el gobierno en esta época, dos temas resultan centrales para comprender la orientación de los programas: la calidad y la modernización del sistema de educación superior. De ahí que en esta década surjan diversos entes evaluadores: *La Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA),* creada en 1989, cuyo auge se da en la primera mitad de la década de los noventa; los *Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES),* creados en 1989, pero con vigencia efectiva a partir de 1993; el *Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT,* creado en 1991 y el *Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL),* en 1994.

14 Incluso hasta el presente año (2006) se sigue operando bajo la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978, y aunque ha habido intenciones manifiestas por modificar esta ley y actualizarla, no se ha llegado a acciones concretas al respecto.

De este énfasis en la calidad y la modernización, surgen diversos programas que se orientan a la capacitación de profesores universitarios para alcanzar mejores estándares de calidad a partir de una planta académica fortalecida, desarrollándose programas diversos, entre los que se puede mencionar: el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA) creado en 1994, y el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual surge en 1996.

Esta tendencia hacia la evaluación y la calidad a través del fortalecimiento de la planta académica ha sido una constante hasta la época actual, pues como se verá en apartados posteriores, la política educativa en México continúa promoviendo apoyos y programas para el mejoramiento de las filas académicas en educación superior.

Hasta aquí hemos analizado algunas de las principales características del desarrollo de la educación superior en nuestro país; tras este preámbulo, se hace enseguida una aproximación histórica a los principales actores universitarios, profesores y estudiantes, identificando la forma en que se ha modificado su composición y sus actividades en distintos momentos del desarrollo de la educación superior mexicana.

II.2 EL SURGIMIENTO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

Para poder comprender el papel que juega el académico dentro de la universidad y, más aún, para entender las nuevas funciones que le son asignadas, se empezará por hacer una breve descripción del origen de esta profesión que, para muchos, en determinado momento, no podía ser catalogada como tal (dadas las características de este grupo y las características que una profesión implica), pero que, según otros, posee desde sus inicios rasgos que permiten ubicarla plenamente como una profesión en el ámbito universitario.

Como ya se ha venido sosteniendo, el período de 1970 a 1990 marcó para la educación superior una etapa de crecimiento, etapa que es denominada por diferentes autores como de expansión, y particularmente, como una expansión no regulada (Brunner, 1985, 1989; Casillas, 1992), refiriéndose con esto a un crecimiento no planeado ni racionalmente construido de la educación superior en cuanto a tres de sus componentes: la matrícula estudiantil, el número de profesores universitarios y el número de instituciones de educación superior.

Sin embargo, la aparición de la profesión académica tiene sus raíces años atrás; para hacer alusión a su surgimiento, empezaremos por anotar lo que se

considera como profesión de acuerdo con la definición de Brunner y Flisfisch (1989):

> Una profesión es un conjunto de posiciones definidas formalmente en la economía. Lo peculiar de estas posiciones, en el caso de las profesiones, es que ellas gozan de una gran estabilidad, permanencia y especificidad. Por lo general se trata de posiciones definidas de manera más o menos permanente en organizaciones a través de las cuales se realiza la actividad profesional. Estas posiciones son independientes del personal que las ocupa en un momento determinado. Por otra parte, una profesión es también el conjunto de hombres y mujeres que en un momento determinado son reconocidos como miembros de ella, a través de los mecanismos de acreditación vigentes. (: 173).

Esta conceptualización de la profesión viene a complementarse, en el caso de la profesión académica, con la que Rodríguez (2000) hace en cuanto a los profesores universitarios:

> Los profesores universitarios son comprendidos como grupo profesional, ubicados en un campo institucional e integrados por actores concretos. Esta perspectiva analítica se ampara sobre todo en líneas teóricas provenientes de la sociología y la teoría de las organizaciones, pues se han recuperado las nociones de estructura, institución, actor, mercado y profesión. (:23)

De esta manera, podemos hablar de ser profesor universitario como una profesión, en la medida que el colectivo docente es reconocido socialmente por la actividad que realiza dentro de la institución educativa, la cual que lo hace poseer características específicas que diferencian su actividad del resto de las profesiones. Rodríguez (2000: 31) subraya cómo la profesión académica tiene un rasgo muy peculiar, pues mientras que la mayoría de las profesiones lucha por definir y profundizar un área de conocimiento, la profesión académica se fragmenta con rapidez hacia otros horizontes, lo que podría interpretarse como el intento de los académicos por ampliar su campo de acción y mejorar su práctica.

Para Gil, De Garay, Grediaga, Pérez y Casillas (1992: 179), la actividad académica puede ser considerada como el ejercicio de un rol, es decir, de un específico, característico y reconocido modo de actuar, que tiene una posición funcional en el orden social. Esta definición denota el carácter sociológico que la profesión académica conlleva e, indudablemente, se inscribe además en la teoría de la organización al considerar al académico como quien cumple un

rol y tiene una posición funcional dentro de un orden social, en este caso, la universidad.

Una vez que se ha ubicado conceptualmente la profesión académica, se está en posibilidades de hacer alusión a su surgimiento. En esta línea, Casillas (1990: 81) reconoce dos períodos en la formación de la profesión académica en México:

1. La universidad tradicional- figura del catedrático.
2. La universidad moderna- figura del académico.

Esta diferenciación deriva de las características que Brunner identifica para la universidad tradicional y la moderna; a cada una de ellas se asocia un rol específico para el profesor universitario. Veamos en primera instancia a la universidad tradicional. Según Brunner (1987):

> La universidad tradicional se caracteriza por ser una institución social de élite, encargada fundamentalmente de la conformación de los miembros de una clase que concentraba el capital cultural de una sociedad. A ella correspondía la formación de los hombres cultos como una forma de legitimación del status, más que como una formación para el ejercicio de una profesión en la sociedad. Si bien esta forma típica es reconocible en la Europa del siglo XVIII, ella trasciende en sus elementos básicos al siglo XIX e incluso al siglo XX. (:11)

En cuanto a esta forma de la universidad, Tedesco, citado por Brunner (1987) afirma que:

> Tuvo su contrapartida en la Universidad de América Latina. Esta última congregaba a un reducido número de estudiantes, la mayoría de ellos provenientes de los círculos aristocráticos y burgueses, en tanto que amplios sectores de la población se encontraban excluidos del alfabetismo y la escolarización. En este modelo tradicional latinoamericano, unos pocos establecimientos universitarios concentraban en torno de sí, todas las funciones que a la época se identificaban con la enseñanza superior. La diferenciación institucional de esas universidades era baja y una alta proporción de los alumnos seguía las carreras prestigiadas: abogacía y medicina. En fin, la educación superior era concebida en términos de agencia destinada a formar a la élite dirigente, fundamentalmente la élite política. (: 12-24)

En estas referencias se encuentra ampliada la idea original de universidad. Tal y como se describió anteriormente, la universidad era elitista, una universidad excluyente económicamente hablando; los estudiantes pertenecían a la mis-

ma clase social y se estudiaban las carreras tradicionales; para este sector de la población recibir un título universitario era sinónimo de prestigio social. En cuanto al profesor universitario de esta época, la denominación que recibía era la de catedrático.[15]

Según Casillas (1990: 83-84), el catedrático era un profesional que dedicaba sólo una parte de su jornada laboral a la docencia en escuelas de educación superior, concentrando su actividad profesional en el mercado externo a la universidad.[16] Esto es, ni sus ingresos ni su prestigio tenían su centro en la actividad docente; por el contrario, se les solicitaba como docentes por su relevancia en el trabajo específico desarrollado fuera de las aulas:

> En la época tradicional de la universidad, la actividad académica tuvo como referente principal a la enseñanza y al llamado catedrático como la figura central del proceso educativo. El catedrático era muy frecuentemente poseedor de un curso, responsable de la formación de los estudiantes, autoridad incuestionada en el salón de clase y derivado de sus acciones docentes y profesionales, miembro distinguido de la sociedad. (: 83)

A medida que la universidad va cambiando empieza a vislumbrarse otra fase de su desarrollo: la universidad moderna, que va emergiendo con el aumento de la población estudiantil y la diversificación de sus orígenes sociales, así como consecuencia de políticas externas y movimientos sociales, políticos y económicos a nivel mundial. Según Brunner (1987):

> Es a partir de los años cuarenta cuando es posible identificar para América Latina y, por consiguiente para México, una universidad que configura un fenómeno relativamente original, donde se combinan la tradición de la universidad de élite, los intentos de reorganización desde dentro, las diná-

15 Es curioso cómo a pesar de que las condiciones de los profesores universitarios son relativamente distintas a las de la universidad tradicional, el concepto *catedrático* sigue apareciendo como la denominación que éstos profesores reciben en muchas universidades, como es el caso de los académicos en la Universidad Veracruzana, que comúnmente son llamados catedráticos, por los estudiantes.

16 Casillas distingue entre dos figuras principales de catedrático: la primera, asociada a los profesionistas con una práctica liberal que impartían clases en la universidad; la segunda, identificada con los intelectuales que vivieron dedicados de tiempo completo a la política universal y al desarrollo de las ciencias y de las artes. Ver: Casillas, 1990.

> micas exógenas inducidas por la transformación social y una variedad de factores (desde ideológicos hasta financieros) provenientes de fuera de la región. (: 30)

Como parte de la modernización de la universidad, Brunner (2007: 11-18) identifica cuatro fenómenos característicos, a saber:

a. El surgimiento de la profesión académica. Esto es, la apertura de un nuevo espacio ocupacional asociado al crecimiento de la matrícula y formado por científicos y profesionistas que dedican cada vez más tiempo a la actividad de la enseñanza o de la investigación; abriéndose a lo largo del tiempo la opción clara de una dedicación de tiempo completo a la actividad universitaria.
b. La burocratización anárquica de la universidad. La apertura de nuevas opciones profesionales, el desarrollo de actividades de extensión y difusión cultural y la organización de la investigación, imponen el desarrollo de formas organizativas y de coordinación complejas, cuyas formas de administración y gobierno son cada día más difíciles de mantener bajo control, pero que operan, incluso con eficiencia, a pesar de ello.
c. La masificación de la universidad. La llegada de diversos sectores de la sociedad a las instituciones universitarias, dejando atrás su condición elitista.
d. Politización de la universidad. La institución universitaria se convierte a lo largo de su historia en un espacio abierto de discusión de los problemas sociales y políticos y, por lo tanto, en un espacio político de gran potencialidad y trascendencia en la sociedad.

De esta manera, el primer fenómeno que forma parte de la modernización de la universidad es la aparición de la profesión académica, donde ya no se visualiza al profesor universitario como catedrático sino como académico. Casillas (1990: 115) define de forma clara este nuevo perfil, explicando que, de forma opuesta al catedrático, el académico tiene su centro de interés, ingreso y prestigio en las actividades universitarias, establecidos contractualmente por jornadas de 20 o 40 horas semanales con una institución y, en ocasiones, no sólo para realizar docencia, lo cual es posible porque en las universidades contemporáneas existe una estructura de puestos y oportunidades para realizar carreras relativamente autónomas de los mercados profesionales.

Si bien durante la etapa tradicional de la universidad el profesor universitario debía ser alguien con prestigio en su área, y era ésta una condicionante para ejercer como tal, el crecimiento acelerado de la educación superior no

permitió que esta característica pudiera conservarse. El aumento en la matrícula devino en acciones tales como asignación de recursos a las instituciones y contratación de un mayor número de docentes. De ahí que entre 1970 y 1980 hubo un aumento considerable en la cantidad de vacantes académicas, sobre todo en plazas orientadas a la docencia; este fue el origen del mercado de posiciones laborales en el medio académico. Entre 1965 y 1980, el crecimiento en la planta de personal académico en México se dio como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Personal académico en educación superior de 1965 a 1980.

1965	1970	1975	1980
16,821	25,056	47,529	68,617

Fuente: Construcción propia con base en Casillas M. A. (1990: 110).

Como puede observarse, de 1965 a 1980 el número de académicos se vio cuadriplicado; respecto de esta incorporación colectiva de profesores, el acceso de éstos a las instituciones de educación superior no estuvo regulado por criterios académicos, y cuando éstos se presentaban eran mínimos, sobre todo en cuanto a escolaridad; predominaba la burocracia universitaria y el influjo de las organizaciones sindicales. (Rodríguez, 2000: 13). Así también, en la conformación del personal académico hubo una gran diversidad de factores que intervinieron, De Garay et al. (1991) reconocen los siguientes:

a. La región del país. La cantidad de plazas que se abrieron fue muy variable entre las regiones del país.
b. El tipo de institución: el número de académicos contratados varió dependiendo que se tratara de una universidad pública o privada, tecnológico o escuela superior.
c. El tipo de contrato: la contratación variaba en cuanto a la estabilidad del empleo, la cantidad de horas por las que se contrataba y los nombramientos que se otorgaban.
d. El área de conocimiento: la contratación de profesores se daba según la disciplina de conocimiento de que se tratara.
e. El proceso de incorporación: el ingreso a la profesión académica se mediaba a través de un examen de oposición o bien por confluencia con un grupo político. (:15)

Una vez contratados, los académicos desarrollaban actividades particulares. En esta línea, Grediaga (1999) reconoce que el rol del académico se vio transformado en relación a la concepción tradicional, pues ya no solamente tenía la función de formar a las comunidades profesionales, sino también la de producir e incrementar el conocimiento a través de la investigación.

Gil Antón et al. (1992: 184) reconocen las siguientes funciones específicas del académico:

1. La docencia, considerada como la enseñanza de una materia que es parte de una disciplina, da vida a la figura del profesor. En este sentido, todos aquellos que enseñen una o más materias dentro de un programa de estudios (licenciatura, maestría, doctorado) pueden ser considerados como profesores.
2. La actividad de investigación entendida centralmente como la producción de conocimientos nuevos sobre un campo en particular y que requiere de una formación más especializada en una disciplina, configuran al investigador.
3. La combinatoria de las actividades de enseñar una o varias materias de una especialidad y producir conocimientos, en el sentido arriba expuesto, conforman al docente investigador.
4. La divulgación de los aportes y avances de las actividades de docencia e investigación, así como las actividades realizadas en los ámbitos editorial y cultural en general y que se propone servir de puente entre la universidad y la comunidad inmediata, y en un sentido más amplio, con la sociedad, da lugar a la figura del difusor.
5. La actividad de administrador especializado en las necesidades y los recursos asignados para el desempeño de la actividad docente y de investigación, que requiere de un conocimiento y sensibilidad específica para el trabajo académico, crean la figura del gestor.

Como se puede observar, con la universidad moderna la figura del catedrático es sustituida por la del académico, del cual se espera que ya no únicamente centre su actividad en la enseñanza tradicional (clases frente a grupo) sino que diversifique su actividad con el desarrollo de otras funciones.

Bajo esta perspectiva, las universidades incluyen dentro de su normatividad el cumplimiento por parte de los académicos de actividades tales como docencia, investigación, difusión y extensión de los servicios, mismas que se reconocen como funciones sustantivas de las universidades.

II.3 LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. SITUACIÓN ACTUAL

De 1980 a la actualidad, el número de profesores de educación superior en nuestro país ha continuado en aumento, tal y como lo ilustra la Tabla 8.

Tabla 8. Profesores de educación superior en México por ciclo escolar 1980-2007.

Año	Número de profesores	Año	Número de profesores
1980-1981	73,789	1998-1999	192,406
1985-1986	108,002	1999-2000	201,534
1990-1991	134,424	2000-2001	208,692
1991-1992	135,444	2001-2002	219,804
1992-1993	138,785	2002-2003	231,558
1993-1994	142,261	2003-2004	241,236
1994-1995	152,630	2004-2005	251,740
1995-1996	163,843	2005-2006	259,884
1997-1998	177,988	2006-2007	269,070

Fuente: Construcción propia con base en Secretaría de Gobernación (2006). Anexo 48.

Con la información que la Tabla 8 nos aporta, es posible observar cómo el número de profesores de educación superior se ha triplicado de 1980 a la fecha, aumentando en alrededor de doce mil profesores por año, lo que va muy asociado al incremento en instituciones de educación superior, sobre todo en el ámbito de la educación privada[17].

La Tabla 9 ilustra, específicamente en el caso de la educación superior universitaria, el número de profesores en el período de 1980 a 2007.

17 Según los datos del Sexto Informe de Gobierno de Vicente Fox (2006), en el ciclo 1980-1981 el total de instituciones de educación superior era de 834, de las cuales 240 eran de tipo particular, 124 federales, 107 estatales y 363 autónomas; en el ciclo 2006-2007, el total de instituciones de educación superior fue de 3,332, siendo particulares 1,818, federales 236, estatales 419 y autónomas 859.

Tabla 9. Profesores de licenciatura universitaria y tecnológica en México por ciclo escolar 1980-2007.

Año	Total	Federal	Estatal	Particular	Autónoma
1980-1981	68,617	13,233	7,126	11,056	37,202
1985-1986	98,061	14,706	11,535	18,200	53,620
1990-1991	110,219	18,416	12,715	24,041	55,047
1991-1992	117,520	18,365	9,269	28,871	61,015
1992-1993	120,694	18,736	9,900	28,203	63,855
1993-1994	128,495	20,856	10,398	32,389	64,852
1994-1995	139,439	20,846	10,206	38,693	69,694
1995-1996	142,952	21,444	12,815	41,783	66,910
1997-1998	143,325	21,347	12,627	45,336	64,015
1998-1999	158,539	22,648	5,145	51,807	78,939
1999-2000	167,049	23,107	6,526	58,851	78,565
2000-2001	174,702	22,148	7,987	63,141	81,426
2001-2002	182,594	23,187	9,703	70,309	79,395
2002-2003	192,593	23,773	11,732	74,696	82,392
2003-2004	200,254	25,602	13,453	79,823	81,376
2004-2005	206,903	26,331	14,804	80,354	85,414
2005-2006	213,341	26,307	22,341	83,031	81,662
2006-2007	221,510	26,861	23,577	86,713	84,359

Fuente: Construcción propia con base en Secretaría de Gobernación (2006), Anexo 48.

Como se puede apreciar, de 1980 a 2007, el número de profesores universitarios se triplicó, pasando de 68,617 en el ciclo 1980-1981 a 221,510 en el 2006-2007; resulta especialmente interesante el caso de las instituciones privadas, cuyo aumento ha sido considerable, pues pasó de 11,046 profesores a 86,713 en el mismo período.

Así como el número de profesores ha tenido transformaciones significativas, las funciones que éstos realizan también se han ido modificando. Hasta hace unos años, las funciones de los académicos universitarios se concentraban en algún área en específico, ya fuera la docencia, la investigación, la difusión, la extensión de los servicios o bien actividades de administración educativa, tales como dirección, planeación y gestión. A partir de la década de los noventa, em-

pieza a gestarse un sinnúmero de políticas tanto a nivel nacional como internacional que priman la importancia de una actividad integral en los académicos; de esta manera, se intenta que las labores no se orienten a un solo tipo de actividad, sino que se compaginen encaminadas al crecimiento y fortalecimiento institucional.

Como parte de las acciones de política, empiezan a surgir programas de evaluación de académicos y programas de estímulos a su actividad, con lo que se inician los intentos por la diversificación de la carga académica. Como resultado, los académicos se han visto en la necesidad de ampliar su campo de acción e incursionar en actividades varias, aunque, en muchos casos, la separación docencia-investigación sigue estando presente.

A finales de los noventa, con las nuevas demandas educativas y retos que el nuevo siglo plantea para la educación superior, las nuevas perspectivas mundiales empiezan a situar en el centro del proceso educativo a los estudiantes, con lo que la estructura de las IES, sus planes de estudios, sus formas de enseñanza-aprendizaje y particularmente el rol del docente, se ven en la necesidad de ser transformados. Al respecto, desde la UNESCO en 1998, a través de la Conferencia Mundial para la Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, se menciona que la educación superior requiere emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido:

> En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante… puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar mero dominio cognitivo de las disciplinas, asegurando que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación y apoyo a los estudiantes, proporcionando orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas medidas para mejorar sus condiciones. (UNESCO, 1998a: s/p.)

En el caso específico de México, la ANUIES, en el año 2000, a través del documento *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*, reconoce que el papel del profesor universitario deberá reunir ciertas características, entre las que figuran su incorporación a redes de trabajo institucionales e interinstitucionales y un cambio en los métodos de enseñanza, incorporando en mayor medida el uso de innovaciones tecnológicas, de forma

tal que la enseñanza no se limite a lo que pasa dentro del aula, sino que haga entrar a los alumnos en contacto con lo que pasa fuera de la escuela, en otras instituciones y en el campo laboral, poniéndolos al tanto de los avance de los conocimientos desarrollados en cualquier parte del mundo.

Los profesores universitarios se visualizan entonces como facilitadores del aprendizaje y como un elemento fundamental para la formación integral del estudiante, pues a partir de lo que el docente ponga al alcance de los alumnos, éstos estarán en posibilidades de desarrollar numerosas experiencias de aprendizaje de forma autónoma. Para poder lograr lo anterior, la ANUIES reconoce que el estudiante deberá contar con un acompañamiento por parte de los académicos a lo largo de su formación, con lo que surge una nueva función para el profesor universitario: la función de tutor.

Posteriormente, en 2004, la ANUIES plantea la necesidad de la innovación en la educación superior, puntualizando el papel que debe desempeñar el docente en la innovación; ampliando su actividad a la investigación, la difusión, la gestión y el desarrollo de tutorías; haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento fundamental en la actualización y renovación de las alternativas para el aprendizaje, todo esto en beneficio de la formación de los estudiantes universitarios (ver ANUIES, 2004). Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en tutor del estudiante, acompañando su trayectoria universitaria y favoreciendo su plena integración al medio universitario, a las nuevas formas de aprendizaje y a los distintos contextos educativos.

II.4 LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Durante la etapa de mayor crecimiento de la educación superior, iniciada en 1970, el elemento del sistema en el que más se vivió la expansión fue la matrícula. Según Gil Antón et al. (1992):

> La matrícula pasó de 63 899 estudiantes en 1958 a 840 368 en 1982. Esto es, se multiplicó más de trece veces en veinticuatro años; la expansión de la matrícula y la expansión, aunque forman parte de un mismo proceso, no significan lo mismo. La expansión de la matrícula se refiere a un nivel descriptivo del desarrollo de la matrícula, y la expansión tiene un sentido sociológico como cambio en la composición social de la población estudiantil. (: 33-34)

La Tabla 10 nos permite apreciar el crecimiento de la matrícula de 1958 a 1982.

Tabla 10. Crecimiento de la matrícula 1958-1982.

Año	Número de estudiantes	Año	Número de estudiantes
1959	70728	1971	283975
1960	78753	1972	321542
1961	87463	1973	374774
1962	98869	1974	422815
1963	108064	1975	478029
1964	116201	1976	552553
1965	130933	1977	623232
1966	141194	1978	696958
1967	150816	1979	761345
1968	177431	1980	838025
1969	191384	1981	875600
1970	251054	1982	918791

Fuente: Construcción propia con base en Casillas, M A. (1990: 64).

La información precedente indica el alto crecimiento que la matrícula experimentó, sobre todo a inicios de los años setenta, período en el que también se dio el mayor aumento en el número de maestros e instituciones de educación superior.

Como algunos autores reconocen, la expansión se manifestó en forma heterogénea (Brunner, 1985; Casillas, 1990; Gil Antón, 1992), principalmente en el subsector de las universidades. El crecimiento se orientó hacia las carreras neoliberales, y se caracterizó también por la feminización de la matrícula.

La investigación educativa sobre el origen social, las pautas culturales y los hábitos de estudio de los nuevos estudiantes es escasa, pero la impresión general es que la composición de los estudiantes fue cambiando en relación con su origen social, sus historias escolares y las nuevas culturas de que eran portadores. Fuentes (1989) señala que al llegar alumnos originarios de la clase obrera y del campesinado, la universidad adquirió un toque *plebeyo*.

De acuerdo con Fuentes, llegaron a la universidad jóvenes estudiantes de los sectores que anteriormente no tenían a su alcance la educación, pues ésta era exclusiva de la élite. Según Chain, Casillas y Jácome (2007: 8), en México la

educación superior es una oportunidad social rara, que no está disponible para la población en general.[18]

No obstante, en los últimos años la matrícula en educación superior ha continuado en ascenso, como puede apreciarse en la Tabla 11.

Tabla 11. Matrícula en educación superior por ciclo escolar 1985-2006.

Ciclo	Número de estudiantes	Ciclo	Número de estudiantes
1985-1986	1´199,100	1998-1999	1´837,900
1990-1991	1´252,000	1999-2000	1´962,800
1991-1992	1´316,300	2000-2001	2´047,900
1992-1993	1´306,600	2001-2002	2´147,100
1993-1994	1´368,000	2002-2003	2´236,800
1994-1995	1´420,500	2003-2004	2´322,800
1995-1996	1´532,800	2004-2005	2´384,900
1996-1997	1´612,300	2005-2006	2´446,700
1997-1998	1´727,400	2006-2007	2´519,900

Fuente: Construcción propia con base en Secretaría de Gobernación (2006), Anexo 47.

El aumento en la matrícula se ha caracterizado por la incursión en las instituciones de educación superior de estudiantes de clases sociales medias y bajas; donde ya no sólo los hombres tienen acceso a prepararse profesionalmente, sino también las mujeres, quienes con fuerza han ido poblando las diferentes carreras. De la misma forma, pero con intensidad menor, otro sector de la población ha llegado a las aulas universitarias: los estudiantes de origen indígena.

Del arribo de los indígenas a la educación superior existe a nivel nacional un conocimiento casi nulo; las estadísticas oficiales dividen a la matrícula indígena en educación preescolar, educación primaria y posprimaria, lo cual deja escasas posibilidades de análisis en cuanto a su crecimiento en las universidades, pues no hay diferenciación por niveles educativos en eso que han llamado "posprimaria". No obstante, en los últimos años se han desarrollado importantes trabajos de investigación que dan cuenta de la importante cantidad de estudiantes de origen in-

18 Según los autores, ésta se debe a los rasgos de desigualdad que imperan en la sociedad mexicana, por los que muchos jóvenes mexicanos se quedan fuera de la universidad.

dígena que hay en algunas universidades del país.[19] Actualmente, la Universidad Veracruzana, contexto donde toma lugar esta investigación, realiza importantes esfuerzos por atender las necesidades educativas de la población indígena, a través de la Universidad Intercultural y la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

Pese a todos los esfuerzos que se han dado en materia de política, las condiciones en que los estudiantes llegan a la institución universitaria se convierten en un indicador de dos elementos característicos de la población mexicana: la desigualdad social y escolar. Las diferencias son marcadas entre los distintos tipos de asentamientos; así, la vida en las zonas urbanas es completamente distinta a la realidad que se vive en las zonas rurales, marginales o indígenas. Las oportunidades de acceso a los servicios son muy desiguales; aun cuando la educación es considerada por muchos el medio para lograr mejores condiciones de vida, las diferencias en el nivel de calidad de los servicios educativos recibidos en los diferentes contextos son críticamente marcadas y notorias, siendo los estratos sociales más bajos los que se encuentran en peores condiciones de escolaridad. Tal y como Luengo señala (2005):

> La exclusión social es un fenómeno muy complejo y relativamente reciente, relacionado con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social. (: 7)

La situación de desigualdad y exclusión que azota a la sociedad, tiene un claro reflejo en las condiciones en que los estudiantes llegan a la universidad; si observamos a estudiantes de clases sociales altas, de contextos urbanos, provenientes de familias con un capital cultural[20] y escolar alto, los comparamos con los estudiantes provenientes de zonas rurales e indígenas, de familias con los menores ingresos económicos y cuyo capital cultural y escolar es muy escaso, la desigualdad no puede pasar desapercibida.

19 Sylvia Schmelkes ha sido una de las estudiosas que ha contribuido notablemente al conocimiento de la situación de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior mexicanas, al igual que Sylvie Didou y Eduardo Remedi.

20 Ver al respecto: Bourdieu, 1998 y Bourdieu y Passeron, 1981.

Podría decirse que la población estudiantil universitaria ha sufrido transformaciones en el tiempo, hasta llegar, en nuestros días, a caracterizarse por una gran diversidad (véase De Garay, 2001). Esta diversidad no es exclusiva del sector estudiantil, sino también se presenta en el profesorado, como se pudo observar en las páginas anteriores. Teniendo esto como base, es posible afirmar que la forma en que estudiantes y profesores viven la universidad es distinta, no sólo entre ambos sectores, sino al interior de los mismos. En el mismo sentido, las transformaciones que la organización universitaria, las nuevas funciones y actividades que éstas les representen dará lugar a formas diversas de transitar por la universidad, en el caso de los estudiantes, y de percibir e incorporar tales cambios, en el caso de los profesores.

II.5 LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Según la Real Academia Española, la experiencia (del latín *experientia*) es el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; es también la práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas, circunstancias o acontecimientos vividos por una persona. De esta definición puede deducirse que la experiencia se relaciona directamente con todo aquello que la persona vive, pero que está directamente determinado por el contexto en que realice sus actividades y/o funciones. Sobre esta base se trabajará con el concepto de experiencia escolar.

De acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), todo sistema escolar debe llenar tres funciones esenciales:

> La primera función de distribución se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatutos están reservados a los diplomados […] la segunda función de la escuela es la que podemos calificar de educativa, con el fin de separarla lo más netamente posible de la función de la socialización. Mientras que la socialización apunta a la integración en un sistema y una sociedad, la función de educación está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su "utilidad" social […] la tercera función escolar es la de socialización. La escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que

> toda educación transmite. Al mismo tiempo que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. (: 25-27)

De lo anterior puede afirmarse que la escuela se constituye como un espacio de construcción personal, no sólo profesional, donde el estudiante va a adquirir una serie de conocimientos, pero a la vez va a construir una serie de estructuras que conformarán su proyecto de vida y que harán que su adaptación a la vida en colectivo sea la adecuada. Las funciones del sistema escolar determinarán además las formas en que los estudiantes viven la escuela. Del mismo modo, la escuela determina la manera en que los profesores asumen su actividad, sus formas de conducción en el espacio escolar y las interpretaciones que le atañen. A estas formas de "vivir la escuela" las denominaremos en este trabajo ***experiencia escolar***.

Dubet y Martuccelli (1998) definen a la experiencia escolar, en un sentido amplio como:

> La manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia pose una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia, y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia… pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (: 79)

En este sentido, profesores y estudiantes desarrollan una determinada experiencia escolar, en la cual confluye una serie de elementos que le imprimirán un sello particular a la manera de transitar por la universidad (en el caso de los estudiantes) y a la forma de desarrollar su actividad (en el caso de los profesores).

Experiencia escolar de los estudiantes. Si tomamos en cuenta que la diversidad estudiantil permea todos los niveles escolares, no sólo con respecto a sus habilidades y actitudes, sino también en relación a sus antecedentes escolares, condición socioeconómica y origen socio-cultural, las maneras en que los estudiantes se enfrentan al medio escolar y se mueven en él se definirán y redefinirán constantemente en pro del éxito, o hacia el fracaso.

En el caso de los estudiantes universitarios, además de las diferentes condicionantes de tipo escolar, social, cultural y económico, éstos poseen una característica más que determinará por igual su actuación en la escuela: su condición de joven. Según Dubet (2005):

> El estudiante es un joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas. Cuanto más masificada es la universidad, más diversificados son estos estilos de vida. (: 3)

Por tal motivo, de acuerdo con este autor, desde el momento en que abandonan el mundo de los herederos, los estudiantes de la universidad de masas se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual o bien se vuelven estudiante, o bien pueden no lograrlo y desertan.

El estudiante vive además el encuentro de la juventud y la universidad; algunas veces, este encuentro es tan débil que los estudiantes sólo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días de la semana, pero otras aparecen, por el contrario, como verdaderos "estudiantes" totalmente definidos por el tipo de estudios que hacen.

Por otro lado, si bien es cierto que los estudiantes comparten un mundo de características, también existe una serie de elementos que los distingue y que hace que su experiencia en la universidad sea única. De acuerdo con De Garay y Casillas (2001):

> Los estudiantes comparten ciertas características comunes, pero igualmente es posible encontrar diferencias importantes (se puede observar que provienen de distintos ambientes culturales sociales; trayectorias escolares igualmente distintas; con responsabilidades sociales de mayor grado para algunos puesto que se pone de manifiesto su estado civil, situación laboral y dependientes económicos; los recursos materiales que emplean para el desarrollo de su actividad escolar no son los mismos; así como, dado su rol social, se apropian de la cultura de muy diversas maneras), mismas que consideramos tienen repercusiones en la forma en que viven el proceso de socialización escolar, así como en las distintas maneras en que se relacionan con la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario. (: 1)

Desde esta perspectiva, nos encontramos ante una población que comúnmente es vista como un conjunto, pero en la cual se dan cita toda clase de vivencias, de orígenes, de condiciones sociales y económicas, donde cada estudiante posee una cierta manera de desenvolverse en la institución universitaria, así como una serie de elementos y recursos académicos y económicos para la realización de sus estudios profesionales. En este sentido, como reconocen De Garay y Casillas (2001), "la experiencia estudiantil representa una situación compleja-vivida cotidianamente por miles de jóvenes-que se caracteriza por su diversidad y temporalidad" (: 2).

Esto es, la experiencia escolar se constituye por el entramado que componen las actividades del estudiante en tanto joven, su realidad, personal, familiar, afectiva, socioeconómica y cultural, sus interacciones dentro y fuera del aula en el espacio escolar, fuera de él, con sus compañeros de grupo, en los pasillos, en las bibliotecas, en su grupo de amigos, pero también en relación a su proyecto de vida, su integración a la vida universitaria, sus expectativas en torno a la profesión para la cual se forma y sus propias expectativas de vida. En este orden de ideas, la experiencia escolar de los estudiantes universitarios, atendiendo a Dubet (2005), debe entenderse como un recorrido, constituye la lógica que caracteriza las relaciones y procesos que el estudiante desarrolla al enfrentarse con la realidad universitaria.

> La experiencia escolar es un recorrido caracterizado por una serie de pruebas a lo largo de las cuales los jóvenes llegan más o menos a convertirse en estudiantes. Al principio se trata de un recorrido escolar, del aprendizaje de un oficio: el individuo está obligado a adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones. (: 27)

Pero también se trata de la adopción de roles, del ajuste a normas que rigen la vida universitaria y que el estudiante debe también interiorizar. De tal forma que la experiencia escolar, tal y como Dubet y Martuccelli señalan, es definida por la lógica de la integración, del aprendizaje de normas propuestas.

Siguiendo esta línea de análisis, la integración figura como una de las cuestiones importantes que juegan en la experiencia escolar; este proceso ha sido estudiado muy de cerca por Adrián de Garay (2001, 2004 y 2006). Este autor ha realizado trabajos importantes en torno a la experiencia que viven los estudiantes en su integración al sistema universitario, poniendo el énfasis en que es necesario conocer al sector estudiantil, que él ha dado en llamar "los actores desconocidos", para poder realizar cambios estructurales de política que per-

mitan una mejor integración del estudiante, una mejora en su desempeño y en su proceso formativo. A decir de este autor:

> La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida en que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas. (De Garay, 2004: 183)

De acuerdo con De Garay (2004) la incorporación a la comunidad universitaria supone un proceso en el que se combinan dos tipos de integración: la integración institucional y la integración disciplinar.

> La integración institucional significa el aprendizaje de las formas de organización, las normas, reglas y *ethos* culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución. La integración disciplinar refiere un proceso de integración a una rama específica del saber que cultivan los diferentes cuerpos académicos de cada licenciatura. (: 29)

Retomando la consideración de la diversidad estudiantil en relación con su origen, ambos tipos de integración (institucional y disciplinar) suponen un encuentro (o quizás un choque) entre lo que el estudiante es y aquello a lo que se enfrenta en la universidad, lo cual puede devenir en una adecuada o una ineficiente integración al espacio universitario. Al mismo tiempo, la universidad es concebida como un espacio de socialización.

De acuerdo con Casillas (2000):

> Como institución social encargada de la instrucción, investigación y difusión del saber en sus niveles superiores y especializados, y a diferencia de otros países (dado el tipo de desarrollo nacional del SES) encargada de la habilitación para el trabajo, esta institución escolar, llamada Universidad, tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a conocimientos, valores, actitudes que conforman los *ethos* profesionales y disciplinarios. (: 161)

Con este enfoque, al interior de la universidad, se da un proceso de adaptación del estudiante a lo que De Garay (2004) ha definido sistema académico y sistema social.

> El sistema académico se refiere a todas aquellas características y actividades institucionales que se centran alrededor de los planes y programas de estudio, fundamentalmente en todo aquello que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. (: 25)

Visto así, el sistema académico lo componen las cuestiones relacionadas directamente con la formación del estudiante y plasmadas en el currículum, pero también los procesos administrativos, las características institucionales, la organización escolar y curricular, así como las prácticas que los estudiantes realizan en relación a su aprendizaje, tales como búsqueda de información, hábitos de estudio, trabajo en equipo, grupos de estudio, entre otros. En cuanto al sistema social, De Garay (2004) lo define como sigue:

> El sistema social de la universidad se centra alrededor de los procesos de interacción que se generan entre los mismos estudiantes, entre éstos y los profesores fuera del ámbito de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, con la institución en sentido más amplio, al margen del currículum y de la práctica educativa en sentido estricto. Se producen en los pasillos en los jardines, en la cafetería, en los espacios institucionales donde se ofrecen eventos culturales y artísticos. (: 26)

Así mismo, este autor hace una particular referencia a las prácticas de consumo cultural que los estudiantes realizan en relación a la oferta de la institución en la que se están formando, para identificar, por un lado, sus prácticas y preferencias dentro de las mismas, pero al mismo tiempo, el grado en que los estudiantes se inclinan por las actividades convocadas por la universidad y que son, en la mayoría de los casos, sumamente distintas a las que los jóvenes habitualmente practicaban antes de ingresar en ella (si provenían de medios sociales y económicos que se lo permitieran) o bien que son por completo nuevas para los estudiantes[21] (como en el caso de quienes provienen de clases sociales más bajas, entornos rurales e incluso indígenas).

21 Pensemos, por ejemplo, en los estudiantes que provienen del campo y que nunca han asistido a una obra de teatro o a un concierto de música clásica.

Según De Garay (2004: 31) los profesores juegan un papel importante en los procesos de integración de los jóvenes universitarios al sistema académico, en la medida que poseen cierto grado de influencia sobre la población estudiantil, al ser vistos como figuras de autoridad, como profesionales conocedores de un campo o bien, por la relación que entablan con los jóvenes.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la experiencia escolar se caracteriza por ser un proceso diferenciado por el cual atraviesan los jóvenes universitarios, en el cual confluye una diversidad de elementos individuales, institucionales, académicos, sociales, pero que a la vez se constituye como un ámbito de acción para los profesores y para los programas orientados a la población estudiantil universitaria, entre los cuales es posible observar a las tutorías.

Para el caso de este trabajo de tesis, se ha reconstruido conceptualmente la experiencia escolar tomando como base la noción de Dubet y Martuccelli, y los procesos de integración a la universidad que desarrolla De Garay, delimitándose una serie de variables a través de las cuales se busca hacer observables los efectos de las tutorías en la experiencia escolar: la integración al marco escolar, los factores que favorecen el aprovechamiento escolar, el fortalecimiento del interés profesional y las nuevas actividades del estudiante (a partir de su papel como tutorado). Éstas se describen a continuación en el Cuadro 8.

Sobre esta base teórico conceptual, es posible reconocer que la experiencia escolar no puede ser única para todos los estudiantes, puesto que está condicionada por diversos factores tanto individuales como institucionales; recuperando la caracterización de la matrícula universitaria de nuestro país que se hacía en páginas anteriores, el origen social, la pertenencia a un grupo étnico y las condiciones de escolaridad previa se configuran como elementos que definen en buena medida la experiencia escolar. Aunado a lo anterior, tomando en cuenta que las políticas educativas enfocadas a la creación de programas compensatorios y de apoyo a la trayectoria estudiantil, buscan generar cambios positivos en la experiencia escolar y contribuir al éxito educativo, esta investigación pretende indagar si los programas de tutorías, en tanto línea de política, han generado efectos en la experiencia escolar de los estudiantes.

Cuadro 8. Variables que componen la experiencia escolar.

Variables	Descripción
Integración al marco escolar.	Se refiere al grado de integración del estudiante en relación a tres aspectos: el sistema universitario, el sistema académico y la comunidad estudiantil. 1. El sistema universitario está definido por el conocimiento de procesos administrativos, de la organización universitaria, la ubicación espacial de las instalaciones universitarias, el consumo cultural al interior de la universidad y la realización de prácticas deportivas convocadas por la misma institución, en la medida en que el estudiante conozca estos aspectos y participe de la vida cultural y deportiva de la universidad, podremos decir que está mayor o menormente integrado al sistema universitario. 2. El grado de integración al sistema académico lo constituye el nivel de conocimientos del plan de estudios de la carrera, la identificación con los valores propios de la carrera y la identificación con la disciplina en que está inserto. 3. Por último, el grado de integración a la vida estudiantil está determinado por el nivel de socialización con compañeros de su generación, socialización con compañeros de otra carrera, la asistencia a eventos estudiantiles, el nivel de participación estudiantil y el establecimiento de grupos de estudio.
Factores que favorecen el aprovechamiento escolar.	Factores de apoyo a la trayectoria, enfocados a desarrollar y mantener pautas adecuadas para el desempeño académico, así como acciones promovidas a favor de actividades y actitudes positivas ante el aprendizaje.
Fortalecimiento del interés profesional.	Se da en dos ámbitos: el aspecto académico, orientado al conocimiento de la carrera y sus perspectivas; el aspecto laboral, enfocado en el conocimiento del campo laboral y perspectivas de la profesión en que el estudiante se forma.
Nuevas actividades del estudiante.	Actividades académicas y administrativas que el estudiante efectúa a partir de la implementación de un programa y que forman parte constitutiva de su experiencia escolar, de su forma de ser estudiante.

Fuente: Elaboración propia, con base en Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005; De Garay, 2004.

La experiencia escolar de los profesores. Para acercarnos a la noción de experiencia escolar de los profesores, partiremos de la noción de sociología de la experiencia que Guzmán (2007) recupera:

> La sociología de la experiencia, es eminentemente una sociología de los actores, así como también una sociología de la subjetividad que se interesa por las

> actividades, las representaciones, las emociones, las conductas y las maneras como los actores dan cuenta de ellas. La sociología de la experiencia es también una sociología analítica que busca interpretar las conductas y los discursos, descomponerlos en elementos simples y recomponer la experiencia social en un sistema coherente. (: 196)

En este entendido, y tomando en cuenta la definición de experiencia que se manejó al inicio de este apartado, es posible afirmar que no sólo los estudiantes viven una experiencia en la escuela, sino también todos los demás actores que en ella concurren. De igual forma, si se considera la noción de experiencia escolar de Dubet y Martuccelli, "planteada como la forma en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar", los profesores, al igual que los estudiantes, atraviesan por este proceso.

En este tenor, los profesores universitarios también experimentan una experiencia escolar, más allá de su experiencia docente o de su experiencia profesional. Al igual que los estudiantes, los profesores atraviesan procesos de adaptación, de ajuste a una serie de programas y normas institucionales, de cambio en sus prácticas, en sus modos de vivir la universidad; al estar en la institución escolar, los profesores son objeto y sujeto de diversas actividades, de diferentes funciones, las cuales los llevan a nuevos roles, configurando y reconfigurando su actuar, sus concepciones y sus percepciones en torno a la escuela.

Pensemos en el caso de los catedráticos frente a los académicos. Su relación con la institución educativa y con los estudiantes era distinta, pues sus actividades eran diferenciadas. En este orden de ideas, la experiencia escolar de los catedráticos era muy distinta a la de los académicos y viceversa. Incluso si comparamos las actividades y funciones de los académicos de hace dos décadas con las que desempeñan hoy en día, la experiencia escolar es diferente, pues hoy los académicos enfrentan nuevos requerimientos, nuevas funciones, nuevos derechos también, en una institución que hoy más que nunca vuelve los ojos hacia los estudiantes y los coloca en el centro del modelo educativo.

Hasta ahora, el aspecto más estudiado de la experiencia escolar de los profesores ha sido su experiencia docente, la cual, de acuerdo con las definiciones tradicionales, se constituye por el conjunto de saberes que el profesor ha acumulado como resultado de su trabajo en el área de la enseñanza frente a grupo. La Secretaría de Educación Pública en México, en los Encuentros sobre Experiencia Docente, hace alusión a ésta de la siguiente manera: "los profesores desarrollan en las aulas estrategias didácticas propias, que responden a las

necesidades de sus alumnos y con las cuales alcanzan aprendizajes exitosos"; estas estrategias forman parte de la experiencia docente (véase Secretaría de Educación Pública [SEP], s/f).

El portal educativo SEPiensa, diseñado por un equipo multidisciplinario del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), en su sección docencia, dice al respecto de la experiencia docente:

> La experiencia no es escalafonaria y tampoco constituye el resultado de un proceso automático. Decir "experiencia" es remitirnos a un proceso en el que a través del ejercicio diario y el trabajo constante, tenemos acceso a nuevos aprendizajes. La sola práctica no basta, si de por medio no hay reflexión sobre aquello que hicimos. (SEPiensa, s/f)

Sin embargo, si volvemos a las definiciones de experiencia y propiamente de experiencia escolar, la experiencia de los profesores no puede reducirse sólo a la actividad didáctica de un profesional en el ámbito educativo, sino que debe involucrar las circunstancias y cuestiones contextuales que la definen, los distintos roles que desempeña en la institución, dado que el docente no construye su experiencia sólo por la actividad de enseñanza que realiza, sino en función del espacio en que ésta se desarrolla, las condicionantes pedagógico-metodológicas y también las condiciones institucionales, esto es, la estructura escolar, los procesos de gestión, las políticas y los programas que la escuela ha definido o incorporado.

Al igual que los estudiantes, cada profesor vive una experiencia escolar propia, pues cada uno posee una serie de condiciones personales, académicas, administrativas, laborales incluso, que hacen que su actividad sea concebida de un modo particular. Al igual que los estudiantes, al ser objeto y/o sujeto de un programa, no siempre son consultados; algunas cuestiones les son impuestas por la institución, como señalan Dubet y Martuccelli, debiendo ajustarse a una serie de normas, de nuevas pautas de conducta, de nuevas funciones.

En este orden de ideas, y en un afán de abrir nuevos campos de análisis de las instituciones educativas y sus actores, así como de los efectos que los programas institucionales ocasionan en estudiantes y profesores se considera que el estudio de la experiencia escolar de los profesores, es una noción que puede contribuir a un mayor conocimiento de los actores universitarios, observando al profesor más allá de su desempeño en el aula.

Toda vez que se ha revisado el desarrollo de la educación superior universitaria en nuestro país, es posible constatar que, históricamente, la experiencia es-

colar de los profesores universitarios ha sufrido una serie de transformaciones, en algunas ocasiones de forma acelerada y en otras a ritmos más uniformes. En sus inicios, los profesores universitarios se concretaban al desarrollo de la docencia y su vinculación con la universidad no iba más allá del momento en que acudían a ésta para impartir su cátedra.

Sin embargo, con la transformación de la universidad tradicional en la universidad moderna, la experiencia docente de los profesores universitarios comienza a tomar nuevos rasgos. Ya no es únicamente la actividad docente la que desarrollan, sino que además el profesor tiene ante sí la necesidad de involucrarse de forma más activa con la institución, de sostener una vida colegiada con el resto de los profesores mediante el trabajo en academias, de conducir y acompañar el proceso de formación de los estudiantes, de participar en los procesos de planeación y gestión universitaria, de producir conocimientos mediante su incursión en la investigación, así como de realizar actividades de divulgación y de difusión de la cultura. Sobre esta base y tomando en consideración las finalidades de esta investigación, se ha construido la siguiente definición de experiencia escolar de los profesores:

> **Por experiencia escolar de los profesores se entiende el conjunto de vivencias que éstos experimentan al desempeñar su trabajo dentro de la institución educativa y en el ejercicio de las funciones y actividades que desarrolla, así como las percepciones que se crea en torno a su actividad y al contexto en el cual la realiza.**

Los componentes conceptuales que se han asociado a esta definición y que posteriormente serán tomados como ejes de análisis de la experiencia docente en el contexto de los programas de tutorías, son los siguientes: actividades académicas, actividades administrativas, crecimiento profesional y el significado atribuido a las actividades realizadas.

Por actividades académicas se entienden aquellas que el profesor universitario realiza en el contexto de las políticas, programas y lineamientos que la institución sigue; entre éstas podemos mencionar: la docencia, la investigación, la tutoría, la participación en eventos de difusión y vinculación, las asesorías, la impartición de cursos especializados, la capacitación que recibe para realizar cierta actividad.

Como actividades administrativas se considera a aquellas que el profesor realiza derivadas de su actividad académica o bien, en observancia a la normatividad; entre éstas destacan el llenado de formatos y la entrega de reportes.

En cuanto al crecimiento profesional y el significado atribuido a las actividades que realiza, comprenden la manera en que el profesor vive un programa y la significatividad que le atribuye, respectivamente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Luego de esta breve exploración, se puede decir que la educación superior universitaria en México ha tenido una evolución diferenciada; su desarrollo ha estado marcado por una serie de cambios que han estado relacionados con tres elementos: por uno lado, con su comportamiento institucional; por otro, con sus actores, y en última instancia, con el entorno que se trasformaba y demandaba la reformulación de la educación superior: el cambio en su lógica estructural y pedagógica.

Se observa además cómo a través de los años el sistema de educación superior en México se ha vuelto un sistema cada vez más complejo, donde los profesores y la comunidad estudiantil han ido adoptando características distintivas en sus distintos períodos de desarrollo. La noción de experiencia escolar nos ayudará a estudiar y comprender estas modificaciones de la actividad estudiantil y del profesorado. Con esta complejidad, sobrevienen también diversas problemáticas que requieren ser atendidas, ante las cuales se van delineando acciones específicas para intentar darles atención, traduciéndose en reformas, innovaciones y cambios en las IES; de esta manera, nos encontramos hoy en día frente a un panorama caracterizado por la aparición de políticas tanto en nuestro país, como en el contexto internacional. Hablar de dichas políticas y de los efectos que tienen en las IES se torna importante dado el tema central de esta investigación, toda vez que los programas de tutorías han derivado de líneas de política para el sector estudiantil. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se hará una revisión de las políticas que se han gestado desde la década de los noventa a la fecha, no sin antes hacer una descripción conceptual de lo que es una política, así como las nociones para su estudio.

Capítulo III

Políticas en educación superior orientadas a la atención de los estudiantes

PRESENTACIÓN

Todo cambio, por mínimo que sea, obedece a presiones del medio y a tendencias que lo involucran ya sea de forma directa o indirecta; por lo tanto, sería muy complicado estudiar una reforma, una política o un programa -así como sus efectos- sin tomar en cuenta el contexto en que se ha originado, requiriéndose, además, la incorporación de las nociones teóricas que ayudarán a estudiarlo. En este orden de ideas, para esclarecer los cambios que los programas de tutorías han generado, resulta imprescindible identificar las principales líneas de política orientadas a la atención de los estudiantes que en educación superior se han delineado a nivel internacional, nacional y local.

En cuanto a las políticas educativas, a nivel internacional se revisa la perspectiva de organismos financieros tales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como la postura de organismos multilaterales: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). En el ámbito nacional se considera la Ley General de Educación de 1993, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (en el cual se enmarcan las políticas de innovación de la Universidad Veracruzana que esta tesis aborda), el Programa Nacional de

Educación (PNE) 2001–2006 y las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Nos detendremos de manera particular en dos programas de la ANUIES: los Programas Institucionales de Tutorías y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, no sin antes hacer una reconstrucción histórica del concepto de tutorías. De los Programas Institucionales de Tutorías revisaremos su surgimiento e incorporación en las instituciones de educación superior, observando sus diferentes acepciones. En cuanto al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) de la Fundación Ford-ANUIES, revisaremos la historia de la educación indígena en México, para poner al lector en antecedentes del tema; posteriormente, se revisará el surgimiento del PAEI y su incorporación en las IES. Por último, en el contexto local, se aborda lo referente a educación superior en el estado de Veracruz en el marco del Programa Sectorial de Educación 1998-2004, por ser precisamente en 1998 cuando se implementan políticas de innovación educativa en la Universidad Veracruzana, así como en el Programa Sectorial de Educación en Veracruz 2005-2010, por ser el contexto temporal de esta investigación.

Por último, se hace una reflexión acerca de los puntos que son relevantes desde los distintos contextos analizados en cuestión de innovaciones educativas requeridas para la mejora de la educación superior.

III.1 NOCIONES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

III.1.1 EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Durante mucho tiempo, el estudio de las políticas públicas no ocupó un lugar importante en las ciencias políticas. Asuntos como la formulación e implementación de las políticas públicas, el estudio de los movimientos sociales, la sociología del cambio institucional, el estudio de las organizaciones o el examen del desempeño de las instituciones políticas en los regímenes democráticos, constituyen nuevos o renovados objetos de investigación de la ciencia política (Acosta, 2002: 38).

Según Aguilar (2003d: 51-52), las ciencias políticas tienen dos marcos de referencia en relación al estudio de las políticas, separables pero entrelazados: el conocimiento del proceso de la política y el conocimiento en el proceso de la política, a saber:

> a) *Knowledge in* (conocimiento en) significa la tarea de incorporar los datos y los teoremas de las ciencias en el proceso de deliberación y decisión de la política, con el propósito de corregir y mejorar la decisión pública.
>
> b) *Knowledge of* (conocimiento de) alude a la tarea de conocer el proceso de decisión de la política, así como de hecho sucede. (:52)

En este contexto, alrededor de la definición de política pública ha existido un gran debate y numerosas aproximaciones. Según Conde (1998: 5), la política pública es un conjunto de decisiones y acciones circunscritas por demandas y necesidades sociales que se gestan al interior del aparato gubernamental entre distintos niveles de las organizaciones, y que se elabora en forma articulada o contradictoria según sea la participación y el contexto económico donde se ubique. En el ámbito educativo, algunas definiciones hacen alusión a las políticas públicas como un marco de referencia al interior de las instituciones:

> Una política es el conjunto de criterios generales que establecen el marco de referencia para el desempeño de las actividades en materia de obra y servicios relacionados con la misma. Constituirá el instrumento normativo de más alta jerarquía en la materia al interior de la universidad y servirá de base para la emisión de los lineamientos. (UNAM. Información Jurídica. Definición de política pública. Consultado el 22 de mayo de 2006 en: http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/obr/3/1.htm)

A nivel institucional, la Unidad de Organización y Métodos de la Universidad Veracruzana (2005), en el documento *Glosario de Términos de la UV,* apunta que una política es el conjunto de orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado. En el mismo sentido, define a la política institucional como las orientaciones y directrices que los órganos de gobierno o autoridades de un centro de educación superior emiten para encauzar las actividades institucionales.

Sobre esta base, revisaremos la postura teórica de Aguilar en torno al concepto de política pública. Según este autor:

> Los acercamientos a la definición de política (*policy*) suelen ser de dos tipos en la literatura: descriptivos y teóricos. En la construcción de la definición descriptiva, el debate se centra en la cuestión de si la política sea sólo o primordialmente la decisión (de gobierno) o implique algo más. En la construc-

> ción teórica, las posiciones varían según las conjeturas básicas con las que se explica la ocurrencia de la política (: 21).

De los diversos significados del término política, Aguilar (2003a) identifica los siguientes componentes comunes:

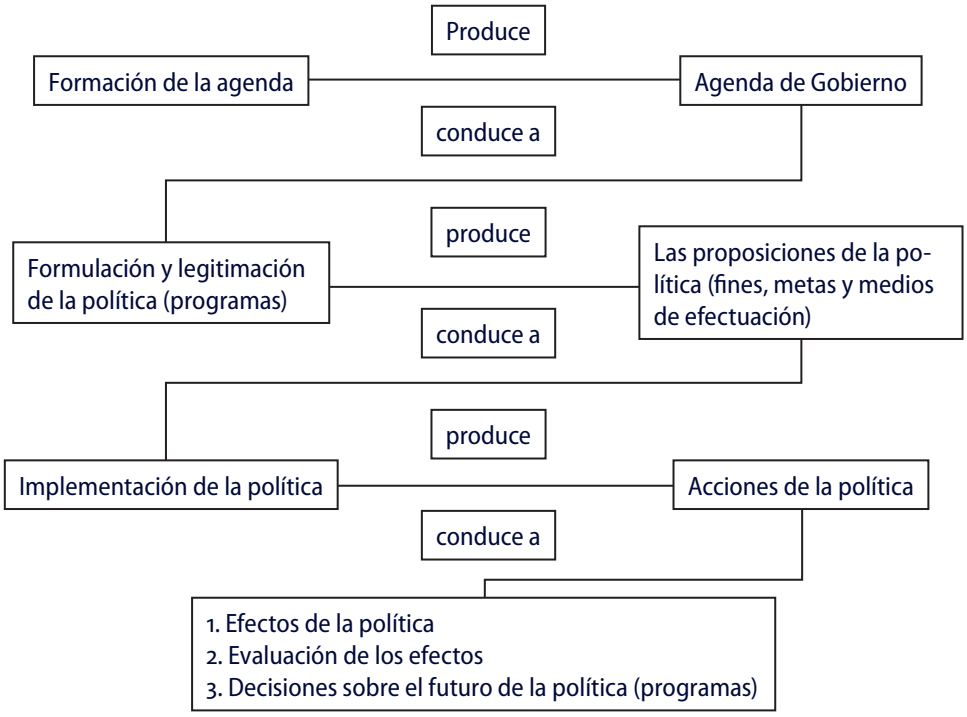
1. *Institucional*: la política es elaborada o decidida por una autoridad formal legalmente, construida en el marco de su competencia y es colectivamente vinculante.
2. *Proceso decisorio*: la política es un conjunto-secuencia de decisiones, relativas a la elección de fines y/o medios, de largo o corto alcance, en una situación específica y en respuesta a problemas y necesidades.
3. *Comportamental*: implica la acción o inacción, hacer o no hacer nada; pero una política es, sobre todo, un curso de acción y no sólo una decisión singular.
4. *Causal*: son los productos de acciones que tienen efectos en el sistema político y social (: 21).

Además de acercarnos al concepto de política, Aguilar nos aproxima a su estudio a través de la noción de "*policy process*", esto es, el análisis del proceso de la política, el cual se compone de una serie de etapas: la formación de la agenda y la definición de los problemas públicos; la formulación y legitimación de la política, su implementación, así como el estudio de sus efectos y su evaluación. Al respecto, este autor señala:

> La noción de *policy process* es propiamente un dispositivo analítico, intelectualmente construido, para fines de modelación, ordenamiento, explicación y prescripción de una política. Como tal pertenece al orden lógico más que al cronológico, por lo que no entiende ser la representación descriptiva de una secuencia de tiempos y sucesos que efectivamente suceden uno tras otro. Las etapas del proceso denotan sólo los componentes lógicamente necesarios e interdependientes de toda política, integrados a la manera de proceso, y de ninguna manera eventos sucesivos y realmente separables. (Aguilar, 2003c: 15)

Esto es, si bien el proceso de la política se plantea como lineal, con una cierta estructura, en la práctica puede tomar diversos rumbos. La Figura 1 muestra el proceso de la política de manera gráfica.

Figura 1. Una mirada al proceso de las políticas



Fuente: Patterson y Ripley (1985), citado en Aguilar (2003c: 22).

Según Aguilar, el proceso de las políticas públicas inicia por la formación de la agenda. Por agenda de gobierno suele entenderse el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, y más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que tienen que actuar (Aguilar, 2003c, p. 29). De este modo, por formación de la agenda se entiende el proceso a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública (Aguilar, 2003c, p. 77). En un siguiente nivel, a partir de la agenda se formulan las políticas y de ella se desprenden programas, los cuales trazan una serie de fines y metas, así como los medios para alcanzarlos. Esto conduce a la implementación de la política, que Según Aguilar (2003b, p. 99), abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. De acuerdo con este autor, la implementación de las políticas es uno de los aspectos menos estudiados, pues suele

suponerse que toda vez que la política ha sido diseñada y adoptada ésta llevará a los resultados esperados y cumplirá con las expectativas de sus realizadores. Por último, la implementación de las políticas conduce a acciones, y éstas generan efectos,[1] por lo que su evaluación resulta ser un elemento fundamental, en virtud de que permite la retroalimentación de la política. De esta forma, el proceso de la política puede visualizarse como un ciclo, dado que a partir de la evaluación de sus efectos se rediseña, o bien, surgen elementos para conformar una nueva agenda.

En este orden de ideas, podemos aplicar el ciclo de la política al estudio de las políticas educativas, observando cómo surgen, cómo se diseñan, cómo se implementan, los programas a los que dan origen y los efectos que éstos producen, así como su evaluación, para volver a construir nuevas líneas de política.

Sobre esta base conceptual, a continuación se revisarán las tendencias de política en educación superior a nivel internacional, nacional y local (en el estado de Veracruz).

III.2 TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En el capítulo anterior se ha puesto al descubierto la complejidad que caracteriza al sistema de educación superior en la actualidad y en la agenda pública. Al figurar en la agenda, la educación superior aparece en la discusión pública en diversos niveles y espacios, desde los cuales empiezan a perfilarse líneas de política. En esta perspectiva, este apartado busca revisar las tendencias de política emanadas de organismos internacionales que han colocado a la educación superior dentro de los ejes de desarrollo de los países, al tiempo que han dado orientaciones generales para su transformación.

Para comprender la importancia de las tendencias internacionales en la educación superior, se debe tener presente que, como afirma Brunner, "la universidad crece y se transforma bajo la presión de demandas externas" (1987: 24). Esto es, la universidad no busca obedecer únicamente a su lógica interna, sino que, con base en sus propias características, trata de incorporar aquellas pautas de reforma que la coloquen dentro de los parámetros de calidad en la educación superior a nivel mundial.

1 De acuerdo con el Diccionario de Filosofía de Abbagnano (Abbagnano, 1994: 372), *efecto* es el término o el resultado de cualquier tipo o especie de causación.

Según Del Bello (2002: 1), en las últimas décadas del siglo XX se produjeron cambios estructurales en los sistemas educativos en general y en el sistema de educación superior en particular, del cual las universidades forman parte; entre esos cambios destacan los que se incluyen en el Cuadro 9:

Cuadro 9. Caracterización de los sistemas de educación superior en el siglo XX

a.	Masificación de la educación superior y creciente inequidad.
b.	Crisis del financiamiento público de la educación superior.
c.	Emergencia de la sociedad del conocimiento.
d.	Nuevos patrones de la competencia económica internacional.
e.	Nuevas demandas sociales sobre el sistema universitario.
f.	Desajustes estructurales del mercado de trabajo.
g.	Internacionalización de los sistemas de educación superior.
h.	Mayor movilidad del capital humano.
i.	Crisis de la organización estatal del sistema educativo universitario.
j.	Crisis de los sistemas de gobierno de las universidades.
k.	Redefinición del concepto de autonomía universitaria.

Fuente: Del Bello, 2002: 1.

Asimismo, estos temas se vinculan entre sí, generando sinergias que potencian las problemáticas. Ante tales problemáticas se esboza desde los organismos internacionales una serie de recomendaciones de reforma; en este documento se consideran las tendencias que se definen desde los organismos financieros y los organismos multilaterales de educación a nivel internacional.

III.2.1 LA PERSPECTIVA DE LOS ORGANISMOS FINANCIEROS INTERNACIONALES

Según Holm-Nielsen (2001, p. 2), para el Banco Mundial la acumulación del conocimiento se ha convertido en uno de los mayores factores en el desarrollo económico, sobre todo en la educación terciaria (educación superior), la cual está enfrentando cambios sin precedentes al inicio del siglo XXI, marcados por los impactos convergentes de la globalización, el crecimiento en la importancia del conocimiento como un indicador principal de desarrollo, y la revolución de la información y la comunicación.

Ante estos cambios, han emergido nuevas oportunidades; una de ellas es el rol de la educación —y la educación terciaria en particular— en la construcción de la economía del conocimiento y las sociedades democráticas. Así, también están apareciendo nuevas instituciones y nuevas formas de competencia, induciendo a las instituciones tradicionales a cambiar sus modos de operación y aprovechando las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de comunicación e información.

Con el propósito de ayudar a los países subdesarrollados y en transición a reducir la pobreza y mejorar los estándares de vida a través del desarrollo sostenible, el Banco Mundial ha renovado y profundizado su compromiso de contribuir al avance educativo, así como al desarrollo socioeconómico de todo el mundo. A través de patrones efectivos con otras organizaciones multilaterales, gobiernos nacionales, organizaciones no gubernamentales y el sector privado, el BM aspira a aplicar sus recursos financieros y extender las bases del conocimiento hacia el incremento de esfuerzos en educación terciaria y los sectores de ciencia y tecnología, con lo cual intenta ayudar en la creación de los fundamentos de las economías y las sociedades basadas en el conocimiento democrático.

Sobre esta base, desde el Banco Mundial se ha definido una serie de reformas hacia áreas específicas para un mayor crecimiento de la educación superior (ver el Cuadro 10).

Cuadro 10. Reformas necesarias en las instituciones de educación terciaria.

- Incremento en la diversificación institucional para expandir la cobertura y establecer un aprendizaje duradero con múltiples puntos de entrada. (incluyendo la construcción de rutas accesibles de la educación secundaria a la terciaria, articulación de mecanismos a través de segmentos de educación terciaria, y construcción de la capacidad de aprendizaje a distancia).
- Acercamiento en la investigación de la ciencia y la tecnología y capacidad de desarrollo (posiblemente en áreas selectas ligadas a las prioridades de los países para el desarrollo de avances comparativos).
- Mejoramiento de la calidad de la educación superior.
- Promoción de mecanismos de equidades mayores, tendientes a crear y expandir el acceso y las oportunidades de los estudiantes en desventaja.
- Establecimiento de sistemas de financiamiento sostenible para asegurar la responsabilidad y la flexibilidad.
- Instalación de sistemas de manejo de información para mejorar la contabilidad, administración y gobierno.
- Apropiación y expansión de la capacidad de las tecnologías de información y comunicaciones para reducir la brecha digital.

Fuente: Holm-Nielsen 2001: 21. Traducción propia.

Este menú de prioridades, establece el BM, no aplica por igual a todos los países en todas las épocas. Cada país debe atender a las diferentes áreas en función a su grado de necesidad y posibilidad de reforma.[2]

Al igual que el Banco Mundial, otro organismo que ha aportado elementos importantes para la educación a nivel internacional es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), creado en 1959 como una institución de desarrollo con mandatos y herramientas novedosas para la época, tras largos preparativos de los países latinoamericanos. Sus programas de préstamo y de cooperación técnica para proyectos de desarrollo económico y social fueron más allá del mero financiamiento, convirtiendo a la institución en un modelo para la creación de todas las otras instituciones multilaterales de desarrollo a nivel regional y subregional. En la actualidad, el BID es el mayor de todos los bancos regionales de desarrollo del mundo y constituye la principal fuente de financiamiento multilateral para los proyectos de desarrollo económico, social e institucional, y los de comercio e integración regional, en América Latina y el Caribe.[3]

En 1997, el BID da a conocer su documento estratégico *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*, en donde reconoce la importancia que tiene la educación superior en el desarrollo de los países, puntualizando ciertas deficiencias que no han permitido el adecuado desarrollo de la educación superior (algunas de ellas obedecen a prácticas desordenadas de las instituciones pero otras provienen también del medio), entre las cuales se pueden mencionar:

a. La expansión acelerada de la educación superior, producida en condiciones desfavorables tales como el subdesarrollo y la inestabilidad económica; limitaciones fiscales; el atraso y dependencia tecnológica; la represión política y los disturbios sociales y la indiferencia cultural con respecto al estudio científico y a la investigación.
b. Falta de planificación, administración y control institucionales; la rendición de cuentas es muy rara y un gran número de estudiantes que ingresa a la universidad no llega a graduarse; los presupuestos fijos son muy altos

2 Es importante tener en cuenta que la perspectiva del Banco Mundial sobre las líneas de desarrollo de los países ha tenido cambios considerables en el tiempo. La visión que se presenta aquí corresponde a los últimos años, donde la educación superior se ve como un medio de mejora de las condiciones socioeconómicas en las naciones; sin embargo, en otras épocas, la prioridad ha estado depositada en distintos elementos.

3 Ver al respecto. Banco Interamericano de Desarrollo. ¿Qué es el BID? Consultado el 13 de julio de 2006 en: http://www.iadb.org/aboutus/I/index.cfm?language=Spanish

y el porcentaje de presupuesto asignado a personal es muy elevado en comparación con la inversión en infraestructura.

c. La eficiencia de las universidades privadas suele ser limitada en cuestión de significado académico y repercusión social.
d. Los planes de estudio no están actualizados, falta material didáctico y muchos estudiantes pasan por el sistema con esfuerzo y provecho mínimos, común denominador entre educación pública y privada.
e. Escasa vinculación entre las IES, lo que demerita el desarrollo académico y el fortalecimiento de la investigación.
f. Las IES rara vez generan el tipo de reacción política o administrativa que podría conducir a su corrección. (BID, 1997: 8-10)

Ante estas deficiencias, el BID lanza una serie de propuestas para préstamos con el afán de superar aquello que impide el adecuado crecimiento de la educación superior. En 1998, a través del documento *La Educación como Catalizador de Progreso: la Contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, el BID (1998) afirma que es el momento propicio para la reforma de la educación:

> En la región existe un creciente consenso sobre la necesidad y la urgencia de la reforma, la reforma de la educación está impulsada por preocupaciones acerca del crecimiento, la productividad y la competencia mundial, así como por preocupaciones acerca de la equidad social. Cada vez más la educación está siendo percibida como un catalizador para el desarrollo (: 1).

Por último, veamos la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En 1997, la OCDE presentó el documento *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*, en el cual reconoce que el papel estratégico que tiene la educación para el desarrollo del país, depende del logro de un sistema de alta calidad con oportunidades equitativas en el acceso y la permanencia (OCDE, 1997: 100). De igual forma, reafirma que con la expansión se dieron dos fenómenos:

1. Una democratización de la educación superior, pues resulta claro que muchos de los estudiantes ahora inscritos en licenciatura son los primeros en la historia de su familia en acceder a la educación superior.
2. La igualdad entre uno y otro sexo en el acceso a educación superior ha mejorado considerablemente y el número de mujeres ha alcanzado al de los hombres. (OCDE, 1997: 102)

La OCDE plantea algunas cuestiones clave en la mejora de la educación superior en México, en las que destaca, la flexibilidad y la equidad:

A) La flexibilidad:

> La flexibilidad es necesaria pues un sistema de cursos rígidos ya no responde a las necesidades de adaptación del individuo a la vida laboral, debido a que la profesionalización se sustenta ahora en competencias personales y transversales. Debe favorecerse el aprendizaje de lenguas extranjeras e informática como necesarios en todas las carreras; para introducir mayor flexibilidad puede realizarse una organización modular en créditos, donde la responsabilidad de la elección recae en el estudiante: saber elegir es parte de una formación adaptada a las necesidades actuales (OCDE, 1997, p.196).

B) La equidad:

> Deberá buscarse una mayor equidad tanto en el aspecto geográfico como en el social. Debe buscarse garantizar que todos los candidatos a un mismo nivel tengan las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas, desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los escolares y estudiantes universitarios; generar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes. (OCDE, 1997: 236)

Para concluir, la OCDE afirma que la educación media superior y la educación superior en México deben evolucionar porque su anterior crecimiento cuantitativo les confiere un nuevo papel en el país, pues ya no están destinadas a una élite restringida por el origen de los estudiantes.

III.2.2 LA PERSPECTIVA DE LOS ORGANISMOS MULTILATERALES

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es uno de los organismos con mayor peso en cuanto a definición de políticas y líneas de acción en el ámbito educativo. Según Alcántara (1990), la educación constituye para la UNESCO su principal actividad, y las prioridades de la organización en este sentido son lograr la educación básica para todos adaptada a las necesidades del mundo actual, así como el pleno desarrollo de la educación superior.

Para abordar la postura de la UNESCO ante la educación superior, se hará referencia a tres documentos:

1. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* (1995).
2. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (1998).
3. *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* (1998).

En el *Documento de política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, publicado en 1995, la UNESCO reconoce que la educación superior se encuentra en un estado de crisis en casi todos los países del mundo, dado que, si bien la matrícula ha crecido significativamente, la capacidad de financiamiento público continúa disminuyendo. Asimismo, la brecha entre los países en desarrollo y los altamente industrializados con respecto al aprendizaje de nivel superior y la investigación, sigue creciendo. Esta crisis implica, de acuerdo con el documento, la necesidad de repensar el papel y la misión de la educación superior, así como identificar nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades para su desarrollo futuro. Los complejos desafíos que enfrenta la educación de nivel universitario en la actualidad reclaman la participación de numerosos actores, así como una mayor diversidad de perspectivas y enfoques. Se considera, en consecuencia, que el desarrollo de la educación superior constituye un importante instrumento para poder alcanzar niveles aceptables de desarrollo humano sustentable.

El documento identifica cuatro principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior en el nivel mundial (UNESCO, 1995: 16-24):

1. *Expansión cuantitativa*, la cual se ha acompañado, sin embargo, de continuas desigualdades en el acceso, tanto entre los países como entre regiones dentro de los mismos países;
2. *Diversificación* de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio;
3. *Restricciones financieras* producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo, y
4. Una creciente internacionalización.

Para la UNESCO el ensanchamiento de la brecha que separa al mundo en desarrollo del industrializado, en términos de las condiciones de la educación de nivel universitario y la investigación, es un motivo de constante preocupación.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), establece en su Artículo 9, "Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad", la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante. Además, sostiene que:

> Un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. (UNESCO, 1998a: s/p.)

En cuanto al papel de los docentes, la Declaración dice en el Art. 10, "El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior", que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal:

> Se requiere entonces el establecimiento de directrices claras sobre los docentes en educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. (UNESCO, 1998ª: s/p.).

De igual forma, en el Marco de la Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (1998b), que se desprende de la misma declaración, se indica que las IES, a la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras deberán, entre otros aspectos:

- Asegurar, especialmente en las universidades y, en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes y dirección de asuntos institucionales.
- Eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y las investigaciones, y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre los estudiantes y los profesores, en todos los niveles de la gestión.
- Proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, lo que comprende medidas para mejorar sus condiciones de vida.

De las consideraciones del BM, la OCDE, la UNESCO y el BID, es posible conjuntar una serie de aspectos que estas organizaciones consideran fundamentales para la educación superior:

- La reestructuración de la organización universitaria.
- La equidad.
- La incorporación de nuevos modelos de enseñanza superior acordes al contexto y centrados en el estudiante.
- La incorporación de planes de estudios flexibles y bajo sistemas de créditos.
- El establecimiento de mecanismos de apoyo a la trayectoria del estudiante (tutorías).
- La redefinición de la figura del profesor universitario.
- El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la producción y difusión del conocimiento.

Como puede observarse, desde los organismos internacionales, tanto en los de financiamiento como en los multilaterales, existe un interés creciente por la mejora de la educación superior, como un medio para el desarrollo de los países. Asimismo, se delinean para este sector educativo una serie de cambios que buscan una mayor atención a los estudiantes, la centralidad en éstos y en su proceso de formación. En muchas instituciones ya había entonces avances significativos al respecto, no obstante, las afirmaciones de política a nivel internacional vienen a otorgarle una significación distinta, dotándolos de un mayor peso en la agenda educativa.

III.3 TENDENCIAS NACIONALES EN POLÍTICA EDUCATIVA A PARTIR DEL AÑO 2000

Habiendo ya revisado el proceso de cambio en el sistema de educación superior mexicano desde sus inicios hasta la década de los noventa, este apartado se enfocará en las políticas que a partir del año 2000 imperan a nivel nacional.

El año 2000 marca el inicio de una nueva era en la vida de nuestro país, por la transición política hacia un gobierno panista luego de más de 70 años del Partido Revolucionario Institucional en el poder. En lo referente al ámbito educativo, la OCDE (2005) señala:

> El panorama general de la educación en México en el 2005 es de un sistema que enfrenta muchos problemas, deficiente tanto en el nivel de educación de

> la población como en términos de la calidad del aprendizaje del estudiante en las escuelas, pero uno en donde se están invirtiendo recursos considerables. (: s/p.)

De 1990 al momento actual (2007) se puede reconocer la permanencia y creación de programas orientados a la mejora del profesorado y la obtención de financiamiento para la educación superior en la búsqueda de una mayor calidad en los procesos, así como la vinculación del conocimiento generado en las instituciones y su distribución social.[4]

Durante la administración federal de Vicente Fox (2001-2006) surgen diversas políticas para la educación superior dirigidas hacia un sector elemental: los estudiantes[5]. De acuerdo con Díaz y Mendoza (2005: 9) la elaboración de políticas públicas constituye un proceso complejo que delinea el funcionamiento deseable de un sector de la sociedad (en este caso, el de la educación superior).

Siguiendo con el análisis del diseño de las políticas, en el contexto nacional se revisarán las tendencias en educación superior en México relacionadas con innovación educativa a partir de las directrices internacionales, iniciando con el análisis de los elementos de la Ley General de Educación de 1993, por ser el único documento normativo que, a nivel de educación superior, hace referencia a la inclusión de programas que apoyen la equidad en la formación del estudiante a nivel nacional, aspecto directamente relacionado con el surgimiento de los programas de tutorías.

La Ley General de Educación (1993) regula los servicios educativos que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. En su Capítulo III, "De la equidad en la Educación", en el Artículo 32, la Ley señala que las autoridades educativas tomarán medidas

4 Entre estos programas se puede mencionar: El Fondo de Modernización de Educación Superior FOMES (1989), Programa de Carrera Docente (1992), Programa de Superación del Personal Académico SUPERA (1994), el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (1996), Programa de Normalización Administrativa PRONAD (1996); Programa Integral de Desarrollo Institucional PIFI (2001), Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional PFPN (2001), Padrón Nacional de Posgrado PNP (2002), Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado Nacional PIFOP (2001) y Fondos CONACYT, principalmente.

5 Aquí se puede mencionar el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior PRONABES, los currícula flexibles y por sistemas de créditos y el Programa de Apoyo a los Estudiantes Indígenas PAEI.

tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

La Ley General de Educación ha orientado en buena parte la elaboración de los programas nacionales de educación. Por la época histórica en que se sitúa el auge de los programas de tutorías en México, y su aparición en la agenda pública, se revisará el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El PDE forma parte del conjunto de programas sectoriales del Plan Nacional de Desarrollo del mismo período, con Ernesto Zedillo Ponce de León al frente del poder ejecutivo nacional; en él se concentran las líneas de la política educativa de esta gestión. Según Martínez (2001: s/p.), la llegada a la presidencia de México de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas de su gobierno (1994-2000) tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por tal motivo, se considera que su período de gestión seguirá caracterizándose como parte de la modernización educativa.

Elaborado bajo la dirección de Miguel Limón, el PDE, plantea como objetivo fundamental en educación superior:

> Consolidar un auténtico sistema de educación media superior y superior que haga posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional. (SEP, 1996: 149)

Plantea, además, los objetivos siguientes:

1. Ampliación de la cobertura, acorde con las expectativas y aptitudes de los demandantes, y las necesidades nacionales.
2. Lograr una vinculación estrecha con el mercado profesional y las perspectivas de empleo.
3. Conseguir que los estados participen en forma corresponsable tanto en el financiamiento como en la orientación de la oferta educativa, tomando en cuenta las necesidades del entorno regional y local.
4. Apoyar la calidad educativa mediante el mejoramiento de planes y programas de estudio y la provisión de equipos adecuados (SEP, 1996: 127-132):

Los propósitos del PDE son la equidad, la calidad y la pertinencia:

> *Equidad* para generar las oportunidades a que todos tienen derecho, especialmente los más pobres. *Calidad* para que cada niño y cada joven, cada hombre y cada mujer puedan desplegar sus capacidades y su creatividad en beneficio de ellos, de su familia y de su comunidad. *Pertinencia* para que lo que se aprende sea genuinamente útil al individuo, lo aliente a aprender más y mejor, y a aplicar provechosamente cada nuevo conocimiento, cada nueva habilidad perfeccionada. (SEP, 1996: 6-7)

Cuadras (1999), a través de un análisis crítico del discurso presente en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, señala que, si bien el PDE, en sus estrategias y líneas de acción enuncia la necesidad de crear nuevas modalidades educativas, flexibilizar estructuras académicas y hacer un uso intensivo de los medios de comunicación electrónica, no menciona las metas, tiempos, acciones ni recursos requeridos.

La misma autora reconoce en los objetivos fundamentales del PDE (calidad, pertinencia y cobertura) la creación de la imagen de que bajo estas políticas es posible alcanzar mejores oportunidades de vida para los mexicanos. Es decir, el logro de la equidad social, vía la educación, aparece como algo factible, pues el sistema educativo da oportunidades para ello, y es responsabilidad del ciudadano aprovecharlas. Según Cuadras (1999):

> Estos términos utilizados de manera reiterativa, no son más que la justificación necesaria de un modelo económico y social que se ha venido desarrollando sobre la base de la marginación de grandes sectores de la población, quienes, desprovistos de los medios necesarios para entrar al sistema competitivo de la famosa igualdad de oportunidades profesionales, se van depurando en la pirámide ascendente que exige el sistema de escolaridad, facilitando así la tan necesaria mano de obra barata para el empresario, el cual se ve totalmente favorecido, pues tiene la oportunidad de elegir y abaratar a su antojo (: 7).

Las reflexiones de Cuadras son muy importantes al analizar la política educativa zedillista, ya que una mayor cobertura por parte del sistema educativo no es garantía de las igualdades de acceso al mismo; puede ser que haya más establecimientos de educación superior, pero las oportunidades de ingreso a éstos varían considerablemente entre los sectores de la población, sobre todo cuando hablamos de la población rural e indígena, pues no hay una política o acción de-

finida propiamente en el PDE que busque propiciar la inclusión de estos sectores a la educación universitaria.

De igual forma, la orientación que sigue la política educativa zedillista denota claramente una tendencia a la producción de recursos humanos más que al desarrollo integral del individuo; a la búsqueda de la formación de "empleados" en vez de la formación de una sociedad de conocimiento, disposición que obedece a la continuidad de un modelo neoliberal que desde el gobierno salinista toma gran impulso.

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 fue creado al inicio del gobierno del presidente Vicente Fox Quesada y se corresponde con el Plan Nacional de Desarrollo de la misma administración. Su antecedente inmediato es la *modernización*, que caracterizó la política educativa mexicana desde 1989 hasta el 2000. Según Rodríguez-Gómez y Casanova (2005):

> El llamado gobierno "del cambio" ha mantenido una tendencia a la modernización y a la profundización de las estrategias por hacer de la educación superior un elemento funcional ante las demandas de los ámbitos económico y político. Así, de acuerdo con el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, la educación constituye uno de los factores esenciales para el desarrollo de México. (: 50)

En función del trabajo de investigación que se desarrolla y que toma como referencia este documento, se han analizado en el PNE 2001-2006 aquellas cuestiones que se relacionan con políticas de innovación en educación superior.

El PNE reconoce las dificultades de acceso, permanencia y conclusión de la educación superior que enfrentan los jóvenes provenientes de grupos desfavorecidos, así como la mínima participación de estudiantes. En cuanto a la oferta, se observa que la mayor parte de los Programas Educativos son extremadamente rígidos, domina en ellos un enfoque de formación de especialización y la centralización en la enseñanza, generando pasividad. Por último, en lo correspondiente a eficiencia terminal, sólo 50% de estudiantes de licenciatura y alrededor de 40% de posgrado logran terminar sus estudios y titularse. Con todo lo anterior, el PNE apunta como problemas de la educación superior en México:

1. El acceso, la equidad y la cobertura;
2. La calidad; y
3. La integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. (SEP, 2001: 188)

Para abatirlos, el PNE estableció tres objetivos estratégicos: la ampliación de la cobertura con equidad, la educación superior de buena calidad y la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior (SEP, 2001-199). La información prioritaria correspondiente a cada uno de los objetivos (en relación al tema de investigación) se presenta en el cuadro 11.

Cuadro 11. Objetivos estratégicos del PNE 2001-2006.

Objetivos Estratégicos	1. Ampliación de cobertura con equidad	2. Educación superior de buena calidad	3. Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior
Prioridad	Mayor participación de los jóvenes de sectores más desfavorecidos, de las mujeres y las diferentes culturas.	El mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior y de los Programas Educativos que en él se ofrecen.	Impulsar la transformación del sistema de educación superior vigente, en uno más abierto, vinculado con la sociedad y con los otros tipos educativos, con el sistema de ciencia y tecnología y con los programas de artes y cultura.
Políticas	Inclusión de los grupos que históricamente han tenido mayores dificultades de acceso. Programas educativos flexibles con salidas intermedias y centrados en el aprendizaje, que desarrollen habilidades para aprender a lo largo de la vida.	Fortalecimiento de las IES públicas para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional.	Promoción de nuevos marcos normativos para la educación superior (la Ley para la Coordinación de la Educación Superior data de 1978).

Fuente: Construcción propia con base en SEP, 2001: 199-218.

Es particularmente en el objetivo estratégico 2 donde se dibujan cuestiones relativas a programas de apoyo al aprendizaje de los estudiantes; la información se concentra en el cuadro 12.

Cuadro 12. Acciones en torno a los estudiantes y su aprendizaje (PNE 2001-2006).

Necesidad de promover al interior del PIFI	Impulso del desarrollo del sistema público superior	Fomento en las IES de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida
- Incorporación de enfoques educativos centrados en aprendizaje. - Actualización de planes y programas de estudio y su flexibilización. - Uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los Programas Educativos. - La mejora de los procesos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. - La atención individual y de grupo a estudiantes mediante Programas Institucionales de Tutorías. - Diseño e implementación de programas orientados a desarrollar hábitos y habilidades de estudio en alumnos. - Mejora de tasas de retención y titulación oportuna, y la regularización de alumnos rezagados.	- El gobierno fomentará la actualización de planes y programas de estudio para garantizar la permanencia. - Impulso a los programas de capacitación de profesores en habilidades docentes, en tutelaje individual y en grupos de estudiantes. - Operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje.	- La tutoría individual y de grupo, el aprendizaje colaborativo, la atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes, el desarrollo de hábitos de estudio y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación. - Apoyos académicos especiales a alumnos procedentes de grupos indígenas y de otros grupos sociales en desventaja. - Una mayor presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado, independiente y en equipo.

Fuente: Construcción propia con base en SEP, 2001: 205-210.

Como es posible observar, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se consideraban algunos de los aspectos que ya a nivel internacional se habían manejado como prioridades a atender en educación superior, por lo que se puede afirmar que las políticas de educación, para este nivel educativo surgidas del gobierno federal, guardaban correspondencia con los parámetros internacionales, a la vez que consideraban las necesidades nacionales. En concordancia

con el PNE, del 2001 a la fecha se han puesto en marcha diferentes programas y políticas, de las cuales destacan particularmente: os Programas Integrales para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, la incorporación de Modelos Educativos Flexibles en diferentes IES y los Programas de Tutorías.

De forma paralela, y en apoyo constante al desarrollo de la educación superior en México, ha venido funcionando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organización que tiene mucho peso en la educación superior. Fundada en 1950, la ANUIES es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a 149 universidades e instituciones de educación superior en México, las cuales atienden al 80% de la matrícula de estudiantes que cursan estudios de licenciatura y posgrado.[6] Entre sus objetivos estratégicos se encuentran:[7]

- Promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas.
- Realizar estudios estratégicos sobre la educación superior para prever los cambios, diseñar y concertar políticas, y sustentar la toma de decisiones.
- Aportar soluciones a los problemas de la educación superior y opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos nacional, regional y estatal.

Desde su establecimiento, la ANUIES ha participado en la creación de organismos y formulación de programas, planes y políticas nacionales orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Hacia el año 2000, la ANUIES saca a la luz el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas Estratégicas para su Desarrollo.* En éste, la ANUIES (2000ª) establece consideraciones en torno al sistema de educación superior en México, su evolución, características, problemáticas y las acciones que pueden coadyuvar a su desarrollo:

> El Sistema de Educación Superior (SES) de México es grande y complejo y tiene ante sí la tarea de transformarse, para estar en condiciones de enfrentar los desafíos que el desarrollo de la sociedad mexicana le presenta, en el contexto del nuevo entorno internacional… Las innovaciones permiten atender

6 Ver al respecto: ANUIES. La ANUIES es... Consultado el 1 de diciembre de 2006, en la dirección electrónica: http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php

7 Ver al respecto. ANUIES. Objetivos estratégicos. Consultado el 1 de diciembre de 2006, en la dirección electrónica: http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/objetivos.php

> aspectos del funcionamiento del SES que parecen haberse quedado a la zaga del desarrollo social y de los avances pedagógicos. Las características actuales deben ser revisadas con seriedad en las IES, buscando modelos pedagógicos más eficientes (: 172-184).

Algunas de las características sobre la situación de la educación superior que el documento se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13. Situación de la educación superior en México en 2000 según la ANUIES.

Aspecto	Situación
Expansión en el número de instituciones	De 39 instituciones en 1950 a 1250 en 1999.
Expansión en la matrícula atendida	En la década de los setenta casi se cuadriplicó: de 220,000 a 853,000 estudiantes. En los ochenta creció en un 46% y llegó a 1´245,500 estudiantes. De 1990 a 1999 creció en un 48%, alcanzando en 1999 la cifra de 1´837,884 alumnos inscritos.
Expansión en el número de programas ofrecidos	En nivel licenciatura: De 2,243 programas en 1980, a 6198 en 1998.
Expansión en el número de profesores	Hacia 1980 había 69,214 plazas de personal académico y hacia 1999 había aumentado hasta llegar a 158,539 plazas, tan sólo en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica.**
Participación de la mujer	Ocupa el 46% en licenciatura, rebasando el 50% en áreas como ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, y educación y humanidades.
Participación del sector privado en educación superior	Aumento significativo de establecimientos privados de educación superior; de absorber el 11.7% en 1975, su participación aumentó al 27.6% en 1999.

*Fuente: Construcción propia con base en ANUIES, 2000ª: 57.
**Fuente: Anuarios estadísticos de la ANUIES, 1980 – 1999.

En este documento, la ANUIES (2000ª) reconoce que para afrontar los retos del nuevo milenio, el sistema de educación superior debe transformarse:

> Para coadyuvar a que la sociedad mexicana enfrente con éxito los retos que le planteará el desarrollo demográfico, económico, político, social y cultural

> que se vislumbra para las primeras décadas del siglo XXI, el Sistema de Educación Superior (SES) del país, formado por el conjunto de las IES de las 32 entidades federativas, deberá tener un desarrollo cuantitativo y cualitativo muy importante durante el lapso en cuestión (: 144).

Bajo dicha óptica, la ANUIES marca una serie de principios orientadores, que son los valores fundamentales que ésta reconoce para la educación superior, tomando en cuenta la naturaleza de la misma, la legislación educativa del país y de cada una de las IES, así como la tradición universitaria internacional.

Son ocho los postulados orientadores establecidos por la ANUIES (2000ª), a saber:

> ***PRIMERO. Calidad e innovación.*** *La calidad y la innovación deberán constituir puntos de referencia fundamentales en todos los programas de desarrollo y en todas las acciones que se lleven a cabo en el SES. La capacidad de innovación incluirá importantes cambios en las formas de concebir el aprendizaje, en la utilización de métodos pedagógicos y tecnologías educativas y en la definición de los roles de los actores fundamentales de la educación superior: los profesores deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; los directivos más académicos y profesionales; y los alumnos (cada vez más adultos en cursos de posgrado, educación continua y formación permanente) serán más activos y más responsables de su proceso formativo.*
>
> ***SEGUNDO. Congruencia con su naturaleza académica.*** *La organización, los mecanismos de toma de decisión y los criterios de operación de las IES deben guardar congruencia con esa naturaleza; las decisiones sobre docencia, investigación y difusión deben tomarse con el mayor rigor y con base en criterios académicos que deben predominar frente a otros de índole personal, política o ideológica.*
>
> ***TERCERO. Pertinencia en relación con las necesidades del país.*** *La docencia, la investigación y la difusión deberán planearse y llevarse a cabo, buscando atender la problemática del entorno de cada una de las IES, evitando que la definición de las necesidades se limite a la continuación de tendencias pasadas o al estrecho ámbito de lo material y de utilidad inmediata.*
>
> ***CUARTO. Equidad.*** *En la búsqueda permanente de niveles educativos cada vez mejores, deberá tenerse presente la desigualdad, a veces muy aguda, de condiciones que distinguen a ciertas IES, dependencias o programas con respecto a otras; y a determinadas personas, en particular alumnos, con respecto a otros. Al mismo tiempo que se busquen formas de apoyar diferencialmente a institu-*

ciones y personas especialmente necesitadas, dispuestas a hacer los esfuerzos extraordinarios que su rezago relativo exige, para ponerse al nivel de sus pares más consolidados, deberán lograrse los mayores niveles de calidad. Las IES *buscarán contribuir a mejorar la atención de la demanda de educación superior. De manera congruente con las orientaciones de la* UNESCO*, la cobertura en este nivel deberá aumentar, tender a su universalización y deberán operar procedimientos de selección basados en los méritos de los aspirantes, respetando el principio de igualdad de oportunidades.*

QUINTO. Humanismo. *Las* IES *deberán caracterizarse por un claro compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte y su marco jurídico establece, en particular el Artículo Tercero de la Constitución. Los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad, precisarán el contenido de la noción de humanismo, que las casas de estudios superiores mexicanas tradicionalmente han adoptado como característica de la educación que imparten. De este modo, el concepto de humanismo no quedará en una mera versión renacentista sino que, redefinido a la altura de los tiempos, dará respuesta a la profunda insatisfacción de tantos contemporáneos ante un mundo en el que el incremento espectacular de la riqueza no va aunado a una mejor distribución de la misma y los progresos de la ciencia y la técnica no parecen ir a la par de los avances en el ámbito ético.*

SEXTO. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor. *Por la naturaleza misma de las* IES*, sus integrantes tienen mayor conciencia que sus conciudadanos de la complejidad de los problemas del país… El quehacer de las* IES *deberá tener como orientación fundamental contribuir a una sociedad más acorde con estos mismos valores, respetando su naturaleza de institución académica.*

SÉPTIMO. Autonomía responsable. *Al comenzar el siglo* XXI *la autonomía debe entenderse como el complemento esencial de la responsabilidad social de las instituciones. El principio de la autonomía debe complementarse con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad. La apertura a mecanismos rigurosos y objetivos de evaluación externa es un elemento básico para esta dimensión.*

OCTAVO. Estructuras de gobierno y operación ejemplares. *Para ejercer su autonomía de manera responsable, las* IES *deben dotarse de estructuras de gobierno que complementen armoniosamente autoridad y responsabilidad; delegación de autoridad y corresponsabilidad; decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales. Asimismo, las nociones de gobierno colegiado y participación son fundamentales; el funcionamiento permanente de*

> *las IES deberá ser un ejemplo para la sociedad en que se sitúen, con estructuras flexibles y sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad.* (: 147-149)

Con base en estos principios orientadores, la ANUIES establece su Visión del Sistema Educativo Superior al 2020, plasmada en once puntos detallados en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Visión del Sistema Educativo Superior al 2020.

1. En el año 2020, el conjunto de IES se ha transformado en un gran sistema en el cual cada una individualmente, y el SES como tal, se caracterizan por la interacción que mantienen entre sí y por su apertura al entorno estatal, regional, nacional e internacional.	6. En el año 2020, las IES contribuyen a la preservación y la difusión de la cultura regional y nacional, en el contexto de la cultura universal, y realizan sus funciones en estrecha vinculación con los diversos sectores de la sociedad.
2. En el año 2020, México cuenta con un SES de mayores dimensiones y cobertura, diversificado, integrado y de alta calidad:	7. En el año 2020, las IES cuentan con los recursos humanos necesarios para la realización de sus funciones con calidad.
3. En el año 2020 las IES desarrollan sus actividades de docencia según el perfil y la misión de cada una y utilizan modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les permiten alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social.	8. En el año 2020, las IES del SES cuentan con recursos materiales y económicos en la cantidad y con la calidad, la seguridad y la oportunidad necesarias para el desarrollo eficiente de sus funciones.
4. En el año 2020 las IES centran su atención en la formación de sus estudiantes y cuentan con programas integrales que se ocupan del alumno desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscan asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno.	9. En el año 2020 las IES cuentan con estructuras organizacionales, normas y sistemas de gobierno que favorecen un funcionamiento eficiente, y congruente con su naturaleza y misión.
5. En el año 2020, las IES cuya misión incluye la realización de actividades de generación y aplicación del conocimiento, cumplen su tarea con gran calidad y pertinencia para el desarrollo del país y de los campos científicos.	10. En el año 2020, el SES cuenta con un marco normativo acorde con su naturaleza, que ofrece a las IES seguridad jurídica y estabilidad para el desarrollo de sus funciones.
11. En el año 2020 se encuentra consolidado el sistema nacional de planeación, evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.	

Fuente: ANUIES, 2000ª: 150-169.

La Visión de la ANUIES al 2020 conlleva un conjunto de innovaciones al interior del sistema de educación superior. Nos detendremos particularmente en el punto número cuatro, el cual propone al estudiante como centro del proceso formativo, pero además incluye la elaboración de programas integrales que se ocupan de él, buscando asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno. La visión en este punto contempla, entre otros aspectos: a) la implementación de programas de información sobre opciones educativas y programas de orientación educativa que ayuden a la toma de decisiones profesionales; b) la existencia, en todas las IES, de sistemas de tutoría que ofrezcan apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación y sean pieza clave en el mantenimiento de elevados índices de permanencia y desempeño; c) el logro de buenos niveles de desempeño y un índice promedio de titulación a nivel nacional del 75%; d) el establecimiento de programas y mecanismos que fomenten la permanencia y buen desempeño de los estudiantes, tomando en cuenta su diversidad; e) mecanismos de apoyo para que ningún estudiante se vea impedido de realizar estudios superiores por motivos económicos; f) la formación de los estudiantes con un carácter integral y una visión humanista; g) intercambios académicos de estudiantes y profesores; h) incorporación de experiencias de aprendizaje vinculadas con la práctica profesional; e i) estudios sistemáticos sobre el alumnado y programas de seguimiento de egresados (ANUIES, 2000a: 156-157).

La ANUIES reconoce la importancia de la innovación como un elemento sustancial para el aumento de la calidad y la mejora de los procesos de formación en las instituciones de educación superior. Al respecto apunta:

> La innovación en la educación superior surge de un proceso dinámico y transformador, impacta en el ideario institucional, en su quehacer científico, tecnológico y humanista, y fundamentalmente, pretende la construcción de escenarios alternativos que favorezcan nuevas articulaciones entre el ser, el saber y el hacer. Emana de modificaciones parciales y orienta a combinaciones distintas, permanentes y continuas de los elementos que la conforman para anticiparse al futuro, con proyectos y miradas de largo alcance. La innovación implica la transformación reflexionada, planeada y dirigida de los contenidos, métodos, prácticas y medios de socialización del saber, y del abordaje de las diferentes disciplinas, modificando al mismo tiempo las formas de gestión y organización institucional, la actividad docente, el rol de los estudiantes y las técnicas de evaluación; en suma, involucra la redefinición de la cultura institucional (ANUIES. (s/r). Innovación. Consultado el 10 de junio de 2006 en www.anuies.mx).

De esta manera se identifica en la ANUIES la atribución de una creciente importancia a la innovación en educación superior, caracterizada por cambios sustantivos en las IES en cuanto a su estructura y comportamiento organizacional, así como por la incorporación de programas de apoyo a la formación de los estudiantes, entre los cuales se sitúan los programas de tutorías, sobre los cuales versa el apartado siguiente.

III.3.1 ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS

El concepto de tutoría que actualmente se desarrolla tiene su propia historia, pues los distintos contextos en que se ha efectuado la tutoría le han ido otorgando características particulares a través del tiempo, configurándolo y reconfigurándolo de acuerdo con las necesidades sociales y educativas.

Como señala López (2003), la historia de la educación recoge la figura del tutor a través de los distintos períodos de la humanidad, y presenta a la tutoría como responsable de situaciones muy propias de un contexto determinado:

> En la antigüedad, el tutor es un personaje sabio de gran prestigio. En la Edad Media, el tutor se mueve en torno a los monasterios. En los siglos XVII y XVIII, el tutor pierde su protagonismo. En el siglo XIX surgen nuevas formas de entender la función del tutor que llegará a culminar en el siglo XX, dando la pauta para el tutor del siglo XXI. Las funciones del tutor, no son fijas, sino que sufren modificaciones como consecuencia del influjo que sobre ellas ejercen las instituciones, como sistemas sociales que también son realidades dinámicas, sujetas a diversas transformaciones. (: 1)

Desde su raíz etimológica, la figura del tutor se corresponde con la idea de protección, de apoyo. De acuerdo con González (2005):

> El término proviene del latín "Oris", persona que ejerce tutela, defensor, protector, que en la Roma antigua para los habitantes de Lacio significaba "defender, guardar, preservar, sostener, socorrer", así denominaban a la persona que se desempeñaba como defensor o protector de la tutela del pupilo hasta que éste alcanzaba los 14 años. (: 2)

Menchén (1999) señala que, en términos generales, desde el ámbito de la vida social, el tutor es un personaje de una gran relevancia:

> Socialmente el tutor es la persona a quien se asigna la protección, asistencia y representación de quien no puede ejercer la plenitud de sus derechos por razón de edad o incapacidad. El tutor o el grupo de personas que ejercen la función tutelar, son de un prestigio reconocido, ya que en sus manos está la tremenda responsabilidad del cuidado y el futuro de una persona desvalida. La sociedad extrema las precauciones jurídicas para su designación y actuación. (: 10)

En el Diccionario de Pedagogía de Ander Egg (1997), el uso del vocablo "tutor" dentro del campo de la educación se entiende como la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor.

Históricamente, la figura del tutor ha tomado distintas modalidades. Menchén ha elaborado una clasificación de las formas en que ha sido asumido el papel del tutor de la época antigua, pasando por otras épocas, hasta la época moderna, como se muestra en el cuadro 15.

Cuadro 15. Modalidades del tutor.

Época antigua	Otras épocas	Época moderna	
		Más usados	Menos usados
• Ayo	• Institutriz	• Profesor	• Formador
• Nodriza	• Instructor	• Consejero	• Asesor
• Preceptor	• Leccionista	• Educador	• Consultor
• Mentor	• Director espiritual	• Orientador	• Monitor
• Maestro de escuela	• Guía	• Profesor-tutor	
• Pedagogo	• Profesor particular		
	• Prefecto		

Fuente: Menchén, 1999: 19.

Según Menchén (1999: 20), en la época antigua, la figura del tutor era representada por el ayo, entendido como la persona encargada de la custodia, crianza o educación de un niño. Según el autor, en las familias aristocráticas existía un ayo distinto del maestro, el cual era responsable del comportamiento social de su alumno y de acompañarle en sus desplazamientos, como hicieron los antiguos pedagogos griegos y romanos. La nodriza, por su parte, era una persona elegida por los padres a quien se encomendaba el cuidado de los hijos pequeños; esta figura fue recurrente en los siglos XVII y XVIII.

En esta misma época aparece la figura del preceptor, al que Menchén (1999) identifica como la persona que convive con una familia y está encargada de la instrucción y educación de los niños, seguido del mentor, pues, a decir del autor, el tutor evoca la figura mitológica de Mentor, amigo de Ulises que guiaba e instruía a Telémaco, en ausencia de su padre, hasta que alcanzase la capacidad de su propio autogobierno (: 21).

El maestro de escuela, por su parte, tenía a su cargo la formación total del estudiante, sobre todo la dimensión humana, mientras que el pedagogo era una especie de ayuda para los padres en la educación de sus hijos; generalmente acompaña al alumno a clase, le toma la lección y repite lo que el maestro le ha enseñado (Menchén, 1999: 22).

En otras épocas, Menchén (1999: 23-24) identifica las figuras de institutriz (mujer encargada de acompañar a los niños y enseñar buenas formas y modales), instructor (encargado de la formación física, política y social del alumno; hacia 1938 representaba el discípulo más adelantado que ayuda al maestro con una clase muy numerosa), leccionista (maestros privados que eran contratados por las familias para dar enseñanza en el domicilio del pupilo o en el suyo), director espiritual (encargado de la formación religiosa), guía (ayuda en la toma de decisiones correctas), profesor particular y prefecto (encargado de dirigir las relaciones entre la escuela y los padres de familia).

Por último, en la época moderna, Menchén (1999, pp. 24-25) reconoce la figura del profesor, la cual posee una mayor categoría social y profesional; el consejero, que ayuda al niño a comprenderse, a tomar decisiones y a conseguir madurez; el educador, que se aboca a la formación del niño y el adolescente; el orientador, el cual tiene recursos técnicos específicos para ayudar a alumnos y docentes; y, por último, la figura de profesor-tutor, modalidad más moderna, cuyo trabajo cumple una doble función: informativa, que pretende transmitir conocimientos, complementada con la función formativa, preocupada de formar al ser humano en cuanto persona.[8]

Como puede observarse, a través de los años la figura del tutor ha estado presente en la educación, tanto al interior como al exterior de la escuela, ocupando un lugar relevante en la formación de los estudiantes; toda vez que, en esencia, el tutor se ha encargado de guiar a los estudiantes, de ayudarles en la toma de decisiones, de apoyar su desarrollo integral.

8 Según Menchén (1999, p. 25) los términos que denotan las figuras menos usadas, como formador, asesor, consultor o monitor, pretenden todas ayudar al estudiante en su desarrollo personal.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español (1987), la acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. La tutoría ayuda a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos y contribuye también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos.

De acuerdo con Alcántara (1990) la tutoría como método es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, el cual se basa en un acuerdo tácito o explícito entre los dos actores (tutor y estudiante) dentro de un marco institucional debidamente estructurado. Para Latapí (1998), la enseñanza tutorial es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido.

En los diferentes niveles educativos, la tutoría adquiere propósitos diversos:

- En educación primaria, las funciones más importantes se refieren a la inserción del niño en el grupo de compañeros, la adaptación escolar inicial, la prevención de dificultades de aprendizaje y la vinculación de la escuela con la familia.
- En el nivel de secundaria y educación media, comprende los aspectos de orientación relativos a la elección entre distintas vías y opciones educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio. La orientación profesional presupone información profesional, pero no consiste sólo en ella. Además, ha de tomar en cuenta las aptitudes, inclinaciones e intereses personales de cada individuo.

Ya en la educación superior, la tutoría, a decir de Gallego (2003), comprende aspectos académicos, profesionales y personales:

> ***Académicos***, donde el autoaprendizaje es entendido como medio, no como fin en sí mismo, y donde el estudiante detecta sus necesidades formativas en relación con los objetivos profesionales planteados […] ***Profesionales***, con la potenciación de competencias, habilidades y conocimientos de cara al ingreso y permanencia en el mercado laboral […] ***Personales***, en los sucesivos procesos de toma de decisiones que el estudiante debe afrontar durante la carrera y las metodologías de estudio. (: 43-54)

Refiriéndonos particularmente al concepto de sistemas tutoriales, sus antecedentes pueden rastrearse (al igual que en el caso de la figura del tutor) a lo

largo de la historia en la mayoría de las naciones (ver ANUIES, 2000b). En la mayoría de las universidades anglosajonas, por ejemplo, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes y sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina *tutoring* o *supervising* en Inglaterra; y *academic advising, mentoring, monitoring o counseling*, según su carácter, en Estados Unidos. Los estudiantes por su parte tienen entre sus principales actividades: asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

En el caso de las universidades mexicanas, el enfoque tutorial de apoyo al estudiante de licenciatura es de reciente aparición, el cual surge con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, con el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal, principalmente.

En el nivel de licenciatura, los programas tutoriales se inician en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la segunda se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. Algunas facultades y escuelas de la UNAM han introducido programas especiales de apoyo al estudiante distinguido para conducirlo desde su ingreso hasta su egreso, tal es el caso de las Facultades de Psicología y de Medicina. En el programa de tutorías de la UNAM, la tutoría es entendida como:

> Una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. La tutoría es una acción complementaria a la de la docencia, cuya importancia radica en orientar a los alumnos mediante una atención personalizada, a partir del conocimiento de sus problemas y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. (Universidad Nacional Autónoma de México. Portal del tutor. Consultado el 17 de julio de 2006 en: http://www.tutor.unam.mx/taller_M1_02.html)

Sus funciones, detalladas en el cuadro 16, son favorecer el desempeño académico de los alumnos y contribuir a la formación integral del estudiante.

Cuadro 16. Funciones de la tutoría UNAM.

Favorecer el desempeño académico de los alumnos	Contribuir a la formación integral del estudiante
Desarrollar habilidades para la autorregulación del estudio y así promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Fortalecer el uso de las metodologías de estudio adecuadas a su profesión. Identificar las dificultades académicas del estudiante para darles atención directa a través del tutor o de actividades complementarias de las entidades universitarias.	Desarrollar en el estudiante actitudes favorables hacia la disciplina de trabajo. Promover en el estudiante una actitud de superación permanente. Incidir en la formación de valores y actitudes para el desarrollo integral como ser humano.

Fuente:Portal del tutor UNAM, consultado el 17 de julio de 2006 en: http://www.tutor.unam.mx/taller_M1_07.html)

La necesidad de la tutoría está presente desde la propia legislación educativa mexicana, pues en ella se expresa una preocupación esencial por la educación integral del ser humano. El Artículo 3° Constitucional establece en su fracción VII que las universidades e instituciones de educación superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios que establece el mismo artículo en su segundo párrafo, donde textualmente prescribe: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

Tanto el marco internacional como el nacional coinciden en la necesidad de modificar el paradigma educativo actual hacia uno en el que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que desarrolle valores, actitudes, habilidades, destrezas y aprendizaje significativo. Para ello, se hace necesario que el rol que ha desempeñado el profesor de educación superior se transforme, de simple transmisor del conocimiento, en facilitador, orientador, tutor o asesor del alumno, a fin de que alcance una formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.

> La tutoría debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de la universidad; vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en

> términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás.
>
> Como puede observarse, en el nivel de educación superior la misión primordial de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los estudiantes. (ANUIES, 2000b: s/p)

Sobre esta base, comienzan a surgir en el contexto de la educación terciaria los sistemas tutoriales, con el afán de brindar un acompañamiento a los estudiantes durante su formación profesional. En el caso de México, si bien ya venían funcionando en algunas universidades con mucha anterioridad, es hasta el año 2000 (en medio de la vorágine del crecimiento de la matrícula, los problemas de deserción, así como la búsqueda constante de mejores niveles de calidad y mayor permanencia de los estudiantes) que desde la ANUIES se gestan las ideas básicas para desarrollar programas institucionales de tutorías, plasmadas en un documento que será la guía para la implantación de dichos programas.

III.3.2 LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE TUTORÍAS SEGÚN LA ANUIES

De acuerdo con Romo (2004):

> La implantación de programas institucionales de tutorías en la licenciatura representa una oportunidad para garantizar una mayor retención de los estudiantes; para mejorar su preparación, sus condiciones de estudio y de aprovechamiento escolar y para hacerles conscientes del significado, en términos de satisfacción personal, que su formación de nivel superior tiene. (: 1)

En este sentido, considerando las distintas problemáticas que aquejan a la educación superior, y la necesidad creciente de asegurar la permanencia y mejorar las condiciones en que se desarrolla la trayectoria escolar de los estudiantes, la ANUIES, en el año 2000, saca a la luz el documento *Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su Organización*

y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior,[9] en el cual reconoce que todo programa educativo debería aspirar a la formación del más alto nivel de calidad, tanto en el plano técnico, profesional y científico, como en el plano de la formación de la nueva ciudadanía. En este marco, se concibe a la tutoría como una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México, resaltando que la tutoría constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares.

El documento *Programas Institucionales de Tutorías* es una propuesta orientada a propiciar la implantación de un programa de tutorías en las instituciones de educación superior, visualizando a la tutoría como una estrategia viable para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior, en la que el docente ya no únicamente será quien coordine una asignatura o experiencia educativa (según sea el nombre que reciban en cada uno de los planes de estudios), sino que además se convierte en el actor principal de la transformación institucional (ANUIES, 2000b). El mismo documento señala que la tutoría, como modalidad de la práctica docente, no suple a la docencia frente a grupo, sino que la complementa, la enriquece y, al ser un instrumento de cambio, podrá reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano.

El mismo documento señala que la utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje son requisitos necesarios para la transformación que deben emprender hoy las IES, en los cuales la tutoría constituye un recurso para acelerar dicha transformación. No obstante, asumir la decisión de utilizarla en toda su extensión y aprovechar su gran potencial, exige capacitación y colaboración por parte de los distintos actores universitarios.

9 La información que se incluye con respecto a este documento fue consultada en línea, por lo que no ha sido posible anotar los números de página correspondientes. El documento fue consultado el 19 de agosto de 2005, en la dirección electrónica:

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/000.htm

En este marco, el profesor universitario, como profesor tutor, debe cumplir nuevas funciones y poseer ciertas características (ANUIES, 2000b):

a. Asesorar y acompañar al alumno durante su proceso de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación.
b. Conocer ampliamente la filosofía educativa subyacente al ciclo y a la modalidad educativa y curricular del área disciplinar en la que se efectúe la práctica tutorial.
c. Poseer una amplia experiencia académica que le permita desarrollar eficiente y eficazmente la docencia o la investigación, y que además estas actividades estén vinculadas con el área en la que se encuentran inscritos sus tutorados.
d. Asumir responsablemente el compromiso que lleva implícito el proceso de tutoría.
e. Contar con habilidades y actitudes como ser creativo para aumentar el interés del tutorado, crítico, observador y conciliador, saber efectuar entrevistas personales y grupales, saber escuchar a los estudiantes y extraer información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda.
f. Tener un amplio conocimiento de la profesión sobre la que ofrece orientación a sus tutorados, sobre sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones.
g. Identificar desórdenes de conducta asociados al desempeño individual, derivados de problemas de carácter personal, psicológico, físico y socioeconómico para sugerir posibilidades al estudiante.

Por lo anterior, es importante diferenciar a la asesoría de otros apoyos que se brindan al estudiante; como se observa en el Cuadro 17.

Sobre estos principios, y en concordancia con las finalidades de esta investigación, se tomará como base la conceptualización de tutorías que hace la ANUIES:

> La tutoría es entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior y se reconoce como un apoyo docente, que permite una mejor comprensión de los problemas del alumno por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional. (2000b: s/p)

Cuadro 17: Caracterización de las funciones de tutoría, asesoría y orientación educativa.

	Tipo de apoyo	Temporalidad	Carácter de la acción
Tutoría	Fundamentalmente de carácter disciplinar profesional. No se excluye del apoyo metodológico, pero va en función de la construcción del conocimiento disciplinar profesional.	Continua, a lo largo de toda la trayectoria escolar. La continuidad está asegurada con base en una programación sistemática de las acciones.	Global, pero sin descuidar la atención de demandas específicas. El apoyo que proporciona el tutor toma en cuenta los antecedentes de la trayectoria escolar, así como los espacios curriculares que requieren mayor atención.
Asesoría	Fundamentalmente de carácter disciplinar	Esporádica, episódica o eventual. Surge para satisfacer una demanda específica en la que el asesor es experto.	Específica. La asesoría se presenta en un punto problemático concreto del currículum y termina cuando es resuelto satisfactoriamente.
Orientación psicológica o educativa	Apoyo escolar de carácter especializado.	Esporádica. Surge para intervenir sobre un problema de conducta o aprendizaje concreto.	Específica. La intervención termina cuando el problema que la planteó es resuelto.

Fuente: Lara 2002: s/r.

Como puede observarse, la tutoría se concibe como un acompañamiento, una interacción permanente entre tutor y tutorado, donde la relación de tutoría apoya también al docente para comprender mejor a sus estudiantes y mejorar su actividad con los mismos.

De esta manera, los programas institucionales de tutorías empiezan a emerger en las universidades de nuestro país como una herramienta para la mejora de la calidad educativa.

III.3.3 El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones de Educación Superior (PAEI)

III.3.3.1 Antecedentes

Históricamente, los indígenas mexicanos han padecido una serie de atropellos; con la llegada de los españoles se vive el primero: así la castellanización de los pueblos indígenas, la imposición de una religión y costumbres diferentes; los indígenas fueron quedando rápidamente subordinados a la cultura dominante en todos los sentidos.

Es hasta 1911 cuando se inicia la aplicación de una política de corte liberal dirigida hacia la población indígena; en ella se perseguía la consolidación de una nación y la formación de una identidad nacional unificadora:

> La tarea era entonces castellanizar y alfabetizar a los indígenas; en nombre de la igualdad y de la fraternidad que fundamentaban los principios liberales, se decreta que el español es la lengua nacional. En 1911 se expide el decreto que establece en toda la República las escuelas de instrucción rudimentaria cuyo objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética. (SEP, 2000 s/pág.)

El indigenismo surge con el periodo revolucionario como parte de la ideología nacionalista y cobra fuerza como política de Estado a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas.

> Como corriente intelectual y práctica política, plantea el reconocimiento de que más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas, que hablaban una lengua de origen prehispánico y que se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional. (SEP, 2000 s/p.)

La política indigenista planteó como meta nacional integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana, con la escuela como su principal instrumento. De esta manera, la escuela rural y posteriormente las misiones culturales pusieron al alcance de los pueblos indígenas la educación y el aprendizaje de oficios, respectivamente. Sin embargo, quienes se encargaban de estas actividades no dominaban el idioma de los pueblos a los que acudían y mucho menos sus cos-

tumbres, lo que resultó en una práctica poco eficiente en relación a los propósitos con que fue creada.

Se inició así el llamado enfoque integral en el indigenismo mexicano. Hacia los años treinta, a través del Proyecto Tarasco,[10] se definió la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano.

En 1940 nace el Instituto Indigenista Interamericano, y en ese mismo año se convoca al Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro Michoacán, retomándose los planteamientos del enfoque indigenista integral. Posteriormente, se empieza a promover el enfoque antropológico, el cual daba fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas a los modelos dominantes de la Nación. Es el Instituto Nacional Indigenista (creado en 1948) el que aplica el enfoque integral en el país.

> En este enfoque integral ya no se buscaba únicamente promover la educación de los pueblos indígenas, sino que se fomentaba el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etc. (SEP, 2000 s/pág.)

A través del enfoque integral antropológico se daba un cambio cultural dirigido, justificado por el progreso, el desarrollo, la unidad nacional y el bienestar de los indígenas. Hacia 1970 se empieza a cuestionar fuertemente este enfoque y se plantea la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país.

Desde esta perspectiva, se empieza a promover la educación bilingüe-bicultural; sin embargo, al ser llevada a la práctica, se da nuevamente una serie de inconsistencias en el proceso enseñanza-aprendizaje: los maestros no hablaban el idioma indígena de la comunidad y muchos de ellos se olvidaban de la verdadera intención de esta modalidad educativa, pues trataban de hacer que

10 En 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en la cual se estableció la necesidad de habilitar a maestros nativos para el trabajo educativo en las comunidades indígenas, la preparación de textos en lenguas indígenas y la utilización de los alfabetos prácticos para la escritura de las lenguas indígenas. De aquí surge el proyecto Tarasco en el Estado de Michoacán, integrado por un grupo de lingüistas encabezado por el lingüista norteamericano Mauricio Swadesh; este proyecto tuvo buenos resultados y su metodología fue adoptada después por el Instituto Nacional Indigenista en 1952 para aplicarse en Chiapas, Oaxaca y Chihuahua para la alfabetización y castellanización de sus propias comunidades indígenas.

los estudiantes olvidaran su lengua y empezaran a familiarizarse únicamente con el español.

De esta forma, la educación se volvía un elemento que contribuía indirectamente a la destrucción cultural de los pueblos indígenas. El 1 de enero de 1994 estalla el movimiento indigenista en Chiapas con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); en su primer comunicado, la Primera Declaración de la Selva Lacandona, los indígenas se pronuncian contra la presión de la cual por años han sido víctimas:

> Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1994: s/pág.)

Luego de dos años de lucha y negociaciones constantes con el gobierno federal, el 16 de febrero de 1996 el gobierno zedillista y el EZLN firman los Acuerdos de San Andrés, documento en el cual el gobierno federal se comprometía a modificar la Constitución Mexicana para el otorgamiento de derechos a los indígenas, así como la atención a sus demandas.

Específicamente en relación a la educación, los Acuerdos establecen lo siguiente:

> El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos produc-

> tivos y calidad de sus bienes, y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación. (Acuerdos de San Andrés, 1996: s/pág.)

A partir de este momento se agudiza en México la lucha por la mejora de las condiciones de vida y derechos de los pueblos indígenas, por el reconocimiento de una sociedad culturalmente plural, donde la soberanía y la identidad nacional no sean el pretexto para homogeneizar nuestra cultura, donde el movimiento de la globalización no sea motivo de desmérito de las comunidades indígenas. La población indígena tiene ahora un reconocimiento mayor al estar presente en la Carta Magna de nuestro país:

> La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas […]. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2º. Fragmento. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001).

Con esto el país reconoce constitucionalmente el valor de su población indígena, pero también el respeto a sus prácticas y costumbres, a su identidad y a su cultura.

De esta manera, la interculturalidad y la multiculturalidad emergen como campos necesarios para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y poco a poco se han incorporado en los distintos sectores de la vida social, entre ellos, la educación.[11]

11 La educación intercultural es vista desde dos perspectivas: como una educación orientada principalmente a mantener abiertos dos canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento; o bien, como la ampliación del código de referencia,

El mismo Artículo 2º Constitucional señala que es responsabilidad de la federación, los estados y los municipios promover la igualdad de oportunidades y eliminar la discriminación, así como lo relativo a la educación indígena:

> Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de […]. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar Programas Educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2º. Fragmento. Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001).

Además de estas reformas constitucionales al Art. 2º Constitucional, en la actual administración federal se han delineado políticas específicas para la atención a los pueblos indígenas. El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, en cuanto a equidad y justicia educativa reconoce que:

> Pese a los avances logrados, el desigual desarrollo de nuestro país ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población. Aún existe población no atendida por el sistema educativo, esta situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación, y entre grupos vulnerables como los indígenas, los campesinos y los migrantes. (SEP, 2001: 14)

La multiculturalidad aparece también como una prioridad en el PNE 2001-2006, pues se considera que a través de la educación debe darse la revaloración de los pueblos indígenas:

---

mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por dinámicas propias, el proceso que facilita la circulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia (Barnach-Calbó, 1997). Lo multicultural y la interculturalidad en Iberoamérica deben entenderse a partir de la combinación de elementos culturales provenientes de las sociedades amerindias, europeas, africanas y de otras (Hopenhayn, 2000).

> A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio. (SEP, 2001: 44)

Surge así en el 2001 el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en el cual se pone de manifiesto la riqueza que los pueblos indígenas representan y el rol que deben tener en nuestro país:

> La aportación de los pueblos indígenas a la nación es múltiple y tiene varias dimensiones; es fundamento de la diversidad cultural, política y social de los mexicanos; sus regiones son estratégicas y de referencia obligada para el desarrollo económico nacional. Los pueblos indígenas deben tener un futuro digno en tanto partícipes de la riqueza que genera el uso de sus recursos. Los pueblos indígenas deben jugar un papel clave en el desarrollo político, económico y social del país, de modo que las distancias que existen entre la marginalidad y la riqueza se reduzcan para dar lugar a nuevos modelos de desarrollo en los que la participación indígena permita encontrar caminos alternativos, acordes con sus expectativas culturales, sociales, económicas, educativas y de justicia. (Presidencia de la República. Secretaría de Desarrollo Social, 2001: 24)

En materia de educación, se subraya que los rezagos experimentados por la población indígena son tan importantes como los que registra en salud y alimentación. De esta forma, el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas hace énfasis en que en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta superior, la formación de niños y jóvenes conlleve una cultura de respeto y tolerancia a través del conocimiento y valoración de la pertenencia a un país multicultural, para eliminar actitudes discriminatorias y lograr un trato respetuoso para quienes son culturalmente distintos. Lo cual implica que:

> La interculturalidad en el sistema educativo no puede reducirse a la educación intercultural bilingüe destinada a la población indígena. La interculturalidad debe permear el sistema educativo nacional con la finalidad de lograr una interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas (Presidencia de la República. Secretaría de Desarrollo Social: 59).

Otras acciones importantes en la atención a los pueblos indígenas son: 1) la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2003 (la cual sustituye al Instituto Nacional Indigenista y tiene como misión orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar los programas y acciones para el desarrollo de los pueblos indígenas)[12] y 2) el surgimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en el año 2003 (el cual contempla entre sus objetivos promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación)[13].

Como es posible observar, la política educativa en México ha dado en los últimos años una mayor relevancia a la atención a la población indígena, se han creado programas e instituciones con la finalidad de coadyuvar a la mejora de la situación de la población indígena en nuestro país y el respeto a sus derechos. No obstante, queda aún mucho por hacer al respecto, sobre todo al considerar las condiciones reales de los pueblos indígenas de nuestra República.

III.3.3.2 La educación indígena en México hoy

Como ya se ha mencionado, México es un país con una gran diversidad cultural, donde los grupos indígenas forman parte fundamental dada su importancia histórica y social; sin embargo, esta importancia ha sido históricamente negada o poco reconocida por la sociedad, en virtud de las políticas que se han venido desarrollando a lo largo de los años, que tienden a la homogeneidad cultural y conductual, lo que ha redundado en relaciones sociales, económicas y políticas de exclusión hacia los pueblos indígenas.

El Instituto Indigenista Interamericano (2005) señala que la población indígena en México asciende a más de 12 millones de personas, lo que representa el 13% de la población total mexicana. El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 apunta que México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas. En nuestro país se hablan más de 100 lenguas, de las cuales los pueblos indígenas aportan cuando menos 60; y con ellas un número igual de maneras diferentes de pensar

12 Ver Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas. Misión. Consultado el 25 de julio de 2006, en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1

13 Ver Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Objetivos del INALI. Consultado el 25 de julio de 2006, en: http://www.inali.gob.mx/objetivo.html

en alternativas de solución a los problemas. Todos estos pueblos demandan una atención diferenciada y acorde con su cultura e identidad.

En la tabla 12 se muestran los cinco estados con mayor presencia indígena de acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (INEGI, 2000).

Tabla 12. Estados con mayor población indígena en México.

Estado	Habitantes Indígenas
Oaxaca	1'518,410
Chiapas	1'036,903
Yucatán	971,345
Veracruz	936,308
Estado de México	869,828

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI.

El nivel de alfabetismo es un indicador más de las diferencias educativas entre los estados de nuestro país, siendo Nuevo León, Distrito Federal, Tamaulipas, Quintana Roo y Baja California los cinco estados con mayor porcentaje de alfabetismo en su población de 15 años y más. Los estados con mayor analfabetismo en ese mismo rango de edad son: Guerrero, Nayarit, Chiapas, Chihuahua y Durango.

Chiapas es el segundo estado con mayor población indígena y es, a su vez, el tercer estado con mayor porcentaje de analfabetismo. Los niveles de escolaridad de la población indígena son también muy dispares entre las entidades federativas y aun entre los niveles educativos, pues es el nivel de educación preescolar al que menos acude la población indígena (ver Anexo 3).

Guerrero es el estado con mayor cantidad de población indígena sin instrucción, a la vez que es el que posee el mayor porcentaje de analfabetismo a nivel nacional. Los estados con mayor analfabetismo en su población total, son también los que presentan el mayor porcentaje de habitantes indígenas analfabetas; a este grupo se suma Coahuila. Como se apunta en otro documento:

> Al menos en Veracruz, según datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 que realiza el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el 28.9% de la población indígena mayor a 15 años no cuenta con instrucción, un 30.4% de este mismo sector posee primaria incompleta, mientras que sólo un 17.3% tiene la primaria terminada (Badillo, et al., 2008, p. 8).

Tabla 13. Estados con mayor y menor porcentaje de analfabetismo en México.

Mayor alfabetismo		Mayor analfabetismo	
Estado	**Porcentaje**	**Estado**	**Porcentaje**
Nuevo León	92.5%	Guerrero	47.9%
Distrito Federal	91.7%	Nayarit	40.9%
Tamaulipas	91.7%	Chiapas	40.7%
Quintana Roo	86.7%	Chihuahua	40.7%
Baja California	85.7%	Durango	34.4%
Sonora	84.6%	Coahuila	33.3%
Jalisco	83.9%	Puebla	32.4%
Tabasco	82.3%	Veracruz	31.7%
Tlaxcala	82.3%	Oaxaca	31.5%

Fuente: Badillo et al. (2008: 8).

Esto refleja la falta de políticas educativas dirigidas a estos grupos vulnerables a nivel estatal. Los porcentajes de población con primaria incompleta y completa son igualmente bajos; las cifras en cuanto a educación posprimaria, nos dan un reflejo falso del desarrollo educativo en nuestro país, pues ni el INEGI, ni la SEP nos ofrecen cifras distribuidas por secundaria, bachillerato y profesional.[14] Tampoco por parte de la ANUIES hay estudios que nos indiquen la matrícula de estudiantes indígenas en educación superior, ni siquiera en la UNESCO, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se dispone de estos datos, lo que denota el desconocimiento a escala nacional sobre la población indígena en este nivel educativo, y es que, desafortunadamente, son escasas las universidades que cuentan con mecanismo institucionalizados para detectar a los estudiantes indígenas.

14 El INEGI únicamente proporciona la categoría posprimaria, lo cual no da una idea clara de los niveles educativos subsecuentes; la SEP, por su parte, sólo dispone de estadísticas sobre población indígena en los niveles de educación inicial y preescolar y educación primaria (contempla los indicadores de cobertura, matrícula por entidad educativa, equidad de género, lenguas indígenas que se atienden, entre otros). Ver: http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/43713/6/ESTADISTICA%202005.pdf

En términos generales, se ve como la realidad educativa indígena es realmente preocupante, pues las condiciones en que ésta se desarrolla están marcadas por la carencia, la baja calidad del servicio educativo y la falta de mayores políticas hacia este sector. Haciendo referencia a la educación superior, Schmelkes (2003: 1) señala que, como en muchos otros países de América Latina, tener acceso a la educación superior en México es un privilegio. Así, también apunta que en el caso de la población indígena es mucho más difícil, ya sea por la cuestión económica o por la deficiente calidad de la educación recibida en los niveles anteriores. Sin embargo, y a pesar de las contrariedades, anota que es esencial que los indígenas accedan a este nivel educativo.

A nivel nacional, la situación educativa de la población indígena empieza a tomar un lugar en la agenda de gobierno y aparece como prioridad en distintos espacios. Algunas de las acciones que se han dado desde el gobierno federal son: el reconocimiento de la importancia de atender las necesidades educativas de la población indígena y favorecer la equidad de oportunidades; el surgimiento del Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 y la creación en el 2003 de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas, en sustitución del Instituto Nacional Indigenista. En el caso específico de la educación superior, según Schmelkes (2003) se han desarrollado tres estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a dicho nivel:

a. La primera y la más simple, que ya se está implementando en el país, es el aumento del número de becas, con acción afirmativa hacia la población indígena para cursar este nivel educativo. El PRONABES (Programa Nacional de Becas de Educación Superior) ha venido creciendo y atendiendo de manera privilegiada a los indígenas.
b. La segunda estrategia es llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales, las cuales son un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas. Su misión es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones ofreciendo educación de alta calidad; mediante una flexibilidad curricular, su oferta educativa se desarrolla a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región. En vez de seleccionar se propone nivelar a los estudiantes en el primer año de vida universitaria enfatizando los lenguajes (lengua materna, español e inglés), desarrollando y fortaleciendo las habilidades superiores de pensamiento y la competencia de aprender a aprender en una amplia vinculación con la comunidad y/o región a la que sirve.

c. La tercera estrategia consiste en combinar un programa de apoyo económico (en la forma de beca o crédito) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben. Estas transformaciones son de diversa índole:
   - Establecimiento de mecanismos para asegurar que el estudiante indígena cuente con los elementos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios.
   - Establecimiento de mecanismos que aseguren que estos estudiantes no abandonen los estudios por razones académicas (lo cual puede atenderse con ayuda de tutorías).
   - Establecimiento de mecanismos que eviten la deserción por razones económicas –con ahorros, fondos de crédito emergente, etc. –.
   - Mecanismos tendientes a asegurar la aceptación de los estudiantes indígenas por la comunidad educativa de docentes y alumnos, que los respeten e integren a su espacio. (: 4)

En torno a estas estrategias, ya se han dado algunos avances:

> El PRONABES benefició durante el ciclo escolar 2004-2005 a 137 800 estudiantes al otorgarles una beca del programa, 12.4 por ciento más que en el ciclo anterior. En atención a la política de ampliación y acceso a la educación superior de los menos favorecidos, particularmente en entidades con población indígena, el Gobierno Federal, por conducto de la SEP, y a través de la Coordinación general de educación intercultural y Bilingüe (CGEIB), en coordinación con los gobiernos estatales, ha apoyado a la fecha la creación de Universidades Interculturales. (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006: 302)

En este mismo sentido, reconociendo la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación de los grupos indígenas marcada por la diferencia cultural -y con la finalidad de fortalecer a las universidades e institutos interesados en atender las necesidades educativas de la población indígena- fue diseñado un proyecto por la Fundación Ford para desarrollarse en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación académica de alumnos indígenas, con el fin de que éstos, al egresar, logren un impacto efectivo en el desarrollo de sus comunidades de origen. Surge así el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en el año 2001 con el propósito de generar una estrategia de acción afirmativa en la educación superior orientada a una población tradicionalmente marginada: la población indígena.

III.3.3.3 El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las IES

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, como anteriormente se mencionó, fue impulsado por la ANUIES y la Fundación Ford. Para la Fundación Ford el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas forma parte de *Pathways to Higher Education* (PHE), un programa de cobertura mundial dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados. En éste se trabaja construyendo programas que permitan la inclusión de grupos históricamente excluidos de la educación superior.[15] En el caso de México, el trabajo se ha realizado con la coordinación operativa y administrativa de la ANUIES, la cual ha sido el enlace para la convocatoria, seguimiento y evaluación del programa.

Prácticamente todos los estados de México cuentan con población indígena, siendo Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Yucatán, Guerrero, Estado de México, Distrito Federal, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Quintana Roo y San Luis Potosí los que concentran el mayor número de indígenas. Por lo anterior, el impulsar la creación de las Unidades de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas en las IES es sumamente importante. Con este propósito se integró un Comité de Gestión para brindar asesoría técnica y académica al programa, así como para aportar las orientaciones estratégicas para la ejecución del mismo, evaluando su desarrollo, operación y resultados. El comité se constituye por representantes de la SEP, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, un grupo de Asesores externos, la Fundación Ford y la ANUIES.

El objetivo general del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas era fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 7). El proyecto nació en el 2001 con un carácter experimental-piloto, por lo que durante el primer año se trató de cubrir entre cinco y diez IES. A partir de esta experiencia se evaluaría la posibilidad de ampliar la cobertura hacia otras instituciones. El proyecto se desarrolló así en dos etapas que a continuación se describen.

En la primera etapa se convocó a las IES con mayor población indígena, esto

15 Ver al respecto. *Pathways to Higher Education. About Pathways*. Consultado el 1 de septiembre de 2007, en: http://www.pathwaystohighereducation.org/about/

es, Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Yucatán, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí, Quintana Roo, Distrito Federal y Michoacán. En agosto de 2001 se envió la convocatoria a 39 IES de los estados arriba mencionados; ocho de ellas respondieron y asistieron al Taller de Orientación y se apoyó a seis de ellas:

1. Universidad Pedagógica Nacional
2. Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez
3. Universidad Autónoma del Estado de México
4. Universidad Autónoma Chapingo
5. Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji
6. Universidad Veracruzana. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 11)

En el Taller de Orientación realizado se planteó que los participantes diseñaran una estrategia de trabajo y un esquema de operación, indicando parámetros, pertinencia, población objetivo, alcances, limitaciones y posibles impactos del programa. Una vez que cada programa fue aprobado por el Comité de Gestión, se realizó la celebración de un convenio entre Institución-ANUIES-Fundación Ford. A partir de los resultados de operación de las IES apoyadas durante esta primera etapa del programa, el Comité de Gestión decidió lanzar una segunda convocatoria, dando inicio a la segunda etapa del programa.

En el año 2002 se inicia la segunda etapa. Se convocó a 73 instituciones de educación superior y se recibió respuesta de diez. Se siguió la dinámica de recepción de anteproyectos, se efectuó el Taller de Orientación y se definió a partir de sus resultados el segundo grupo de IES a apoyar. Se agregaron otras cinco instituciones al grupo:

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
3. Universidad de Guadalajara
4. Universidad de Quintana Roo
5. Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 14)

De las IES con las que inicialmente arrancó el programa se mantuvieron las siguientes: Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Universidad Autónoma Chapingo y Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, es importante señalar que el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas parte del reconocimiento de que quienes desde la pluralidad étnica han llegado a las aulas de las IES viven un proceso de incorporación desde la diferencia cultural; el diseño de las Unidades de Apoyo Académico requiere ser elaborado desde la dimensión cultural y en la comprensión del choque cultural (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 15).

Desde esta perspectiva fue organizado un Taller de Capacitación para los responsables del programa en las IES, para acercarlos a una visión de los elementos centrales del proyecto, previendo como factor central el acompañamiento del trabajo tutorial en una perspectiva de diversidad cultural.

> El taller, en su propuesta inicial, parte de considerar en el conocimiento de la cultura, estructuras simbólicas y de conocimiento que necesitan integrarse desde un orden interno hacia la comprensión armoniosa del mundo en que se vive, con el objeto de posibilitar a través de diversos procesos de atención y acompañamiento herramientas cognitivas, culturales y conceptuales a los estudiantes indígenas de las IES, donde los espacios educativos se reconocen como espacios de mediación cultural entre los sujetos y determinados constructor y formas de conocimiento. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 16)

Los estudiantes indígenas se han formado en un entorno distinto al urbano, su pensamiento se ha constituido de manera diferente; partiendo de la consideración anterior, uno de los ejes centrales del programa es la tutoría, ya que:

> Se considera el trabajo de atención tutorial como un proceso de acompañamiento para favorecer y, en lo posible, apoyar al alumno en la necesaria transición de una concepción cultural a otra, sin que esto le signifique un desgarramiento existencial, un proceso de aculturación o la vivencia de estar sin poder sentirse parte del entorno en que ahora vive. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 16)

Por tal motivo, para las Unidades de Apoyo Académico se priorizó la selección y capacitación de profesores interesados para constituirse como tutores de estudiantes indígenas, así como también se efectuó un análisis de los servicios institucionales identificando en qué medida favorecen el aprovechamiento escolar y la permanencia de los estudiantes.

Cuando los responsables de las IES volvieron a sus instituciones para la operación inicial del programa, los encargados de la ANUIES y Fundación Ford rea-

lizaron visitas a las Instituciones para verificar la viabilidad del proyecto y obtener una serie de observaciones de entrevistas con autoridades, las cuales, junto con el proyecto ya reformulado, dieron fundamento a la toma de decisiones en el Comité de Gestión.

> De acuerdo con las necesidades y requerimientos planteados por cada IES, número de estudiantes indígenas localizados (a la par del proyecto), su fundamentación, objetivos, estrategias, actividades y metas propuestas, se definieron los montos de apoyo anual para cada IES, así mismo, se planteó a los responsables de las Unidades de Apoyo la necesidad de dar seguimiento y evaluación al desempeño académico de los estudiantes a través de un registro durante su trayectoria institucional. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 17)

Se observó en la fase inicial del programa que había algunas cuestiones comunes entre las IES, entre ellas, la más significativa, que la gran mayoría no contaba con información sobre la cantidad y el origen de sus estudiantes indígenas (esto apoya la idea del poco o nulo conocimiento que se tiene en educación superior sobre la población indígena a la que atiende); por otro lado, se identificó sólo a tres instituciones con proyectos específicos de atención a estudiantes indígenas, así como sólo a tres con programas institucionales de tutorías.

Al tiempo que se constituyeron las Unidades de Apoyo Académico (UAA), la ANUIES diseñó el Taller de Formación para Profesores-Tutores de Estudiantes Indígenas. Este taller estaba orientado hacia los siguientes aspectos: la diferencia cultural, las condiciones de marginación, los elementos propios del trabajo tutorial y el desarrollo de estrategias de apoyo académico especializadas (por ejemplo, la formación y profundización en el dominio del español como segunda lengua).

De esta manera, los profesores tutores contarían con las herramientas necesarias para atender al estudiante, no únicamente en relación a su desempeño escolar, sino en su adaptación al medio universitario con una actitud positiva y de respeto y valoración de su cultura indígena. Para este taller se seleccionaron materiales y se integró un grupo de instructores para capacitar a los profesores interesados en participar como tutores. Los objetivos de la formación del profesor-tutor se muestran en el cuadro 18.

Cuadro 18. Objetivos de la formación del profesor-tutor en el PAEI.

Objetivo central
Se consideró como objetivo central que los profesores-tutores contaran con los elementos e instrumentos necesarios para acompañar de manera personal a los estudiantes indígenas que han ingresado a nivel licenciatura, con el fin de apoyarlos para lograr una formación integral y culminen con éxito sus estudios en el plazo previsto en los planes de estudio.
Objetivos particulares
Que los profesores-tutores conocieran el proyecto de la Unidad de Apoyo Académico creado en las IES, así como los servicios y apoyos para la atención de los estudiantes indígenas. Que los profesores-tutores identifiquen las características propias de los estudiantes indígenas, en cuanto a sus potencialidades, limitaciones, problemáticas y necesidades de atención. Que cada profesor-tutor adquiera elementos para elaborar su Plan de Atención Tutorial.

Fuente: Construcción propia con base en ANUIES –Fundación Ford, 2005: 20.

La capacitación se llevó a cabo en treinta horas: veinte horas de trabajo presencial y diez de trabajo personal. Se dirigió a docentes interesados en participar de forma permanente, utilizando como metodología base el trabajo colaborativo y culminando en la construcción de una propuesta de organización de la actividad tutorial.

III.3.3.4 Un programa de tutorías desde la perspectiva multicultural

A fin de lograr la integración social, aprendizaje del idioma y desarrollo académico, así como la vivencia del proceso de marginación y asimilación en la perspectiva de una experiencia de carácter multicultural, en las UAA se busca trabajar un programa de tutorías desde la perspectiva de la multiculturalidad, favoreciendo a la vez un mejor rendimiento académico en los estudiantes; para ello se han implementado diversas acciones:

- Facilitar su relación con los demás integrantes de la comunidad universitaria.
- Apoyarles para una integración en la vida total de la universidad.
- Plantear la reflexión del proceso educativo y lo que en él se analiza, desde la experiencia de vida del estudiante.

- Proceso de asignación del tutor(a) desde el primer ciclo escolar al que se incorpora para favorecer la integración institucional.
- Aprendizaje de la nueva lengua, manteniendo la suya.
- Establecer sesiones de conversación sobre la carrera y facilitarle textos para un rápido aprendizaje del lenguaje académico.
- En algunos casos y regiones, se recomienda el aprendizaje del profesorado de la lengua materna del estudiante, cuando por las características del entorno se considere necesario.
- Capacitación y promoción de las lenguas indígenas en la institución para inducir y fortalecer la perspectiva de la multiculturalidad.
- Inserción de la lengua indígena en las actividades de la universidad, así como exposición de su cultura en los eventos y actividades académicos.
- Apoyos complementarios a los académicos: becas, alimentación, deporte, idiomas, asesoría en vivienda, información urbana, vinculación y colaboración con las familias de origen. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 26)

Para la atención tutorial, la unidad toma como base la definición de tutoría de la ANUIES, pues se busca brindar una atención integral al estudiante y, principalmente, contribuir a la integración del alumno a la institución educativa:

> La tutoría es el proceso de acompañamiento personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y mejorar la convivencia social. (ANUIES, 2000b: s/pág.)

Al desarrollar el taller de formación del profesor-tutor se observó que:

> Para una buena tutoría hacia los estudiantes indígenas, es importante que quienes se inscriban a este proceso formativo hayan decidido de manera personal y por convicción, integrarse a la realización de esta actividad, y que no la consideren una obligación académica, un requisito o un elemento más para la obtención de puntos en la carrera docente o de investigación. (ANUIES-Fundación Ford, 2005: 29)

Es decir, se requiere que quien realice la tutoría esté plenamente identificado con los propósitos de la misma; que comprenda y valore el papel que desempeña en la formación del estudiante indígena. Este programa de tutorías reconoce como funciones del tutor: a) participar en la integración de los estudiantes a la

comunidad universitaria, y b) promover la participación de los estudiantes en la vida cultural de la universidad.

Para que el tutor realice su actividad se han establecido ciertos indicadores para la atención de los estudiantes:

a. **Para estudiantes en general**. Esto es, para todos aquellos estudiantes que se inscriban en una institución de educación superior, independientemente de que su origen no sea indígena, pues, como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, los estudiantes llegan en condiciones desiguales a la universidad (ver el cuadro 19).
b. **Problemáticas propias de estudiantes indígenas.** Es decir, aspectos que los tutores deben atender con especial interés en virtud del origen étnico de los estudiantes (ver el cuadro 20).

Con todos estos elementos a identificar y considerar desde la entrevista inicial y en las subsiguientes, el tutor, en acuerdo con el estudiante apoyado, elabora un plan de trabajo para el avance en la formación, a través del cual se establecen metas y criterios de autoevaluación del propio proceso de aprendizaje, así como en el desarrollo de nuevas habilidades. Para efectuar estos talleres dentro de las instituciones, se pidió la asistencia de los tutores participantes, avanzando así hacia una tutoría especializada.

Cuadro 19. Indicadores de atención ANUIES-Fundación Ford.

Inadaptación al medio académico: Expresa desagrado por el sistema escolar. Poco entendimiento del sistema escolar, el orden de las materias, asignaturas o módulos y reiterada solicitud de orientación al tutor. Solicitud expresa de cancelación de inscripción por desear un cambio de institución.	**Relación profesor-alumno:** Expresa maltrato, nepotismo o insultos por parte del profesor. Expresa saturación en la exigencia. Expresa acoso por parte del profesor. Expresa mayor exigencia para su persona que para el resto del grupo. Expresa solicitud de venta de calificación: monetaria o sexual.	**Toma de decisiones académicas:** Desconocimiento de los planteamientos de la normatividad institucional relativa al avance, permanencia, aprovechamiento y titulación, así como lo concerniente a sus derechos y obligaciones. Desconocimiento del manejo del sistema escolar, sea éste de créditos, por asignaturas o de tipo modular. Desconocimientos de las instancias, lugares, requisitos y diversos procedimientos para trámites administrativos.
Problemas vocacionales: Expresa disgusto por los contenidos de las materias. Inasistencias constantes y reiteradas a clase. Expresa haber elegido la carrera como segunda opción; no pudo salir de la ciudad, no le permitieron los padres estudiar otra carrera, es a la única a la que pudo acceder, etc. Poca motivación para el estudio y trabajo colectivo. Falta de metas profesionales por confusión vocacional.	**Adicciones:** Ojos irritados, aislamiento, cambio de vestimenta y hábitos. Ensoñación, obnubilación. **Problemas de salud:** Discapacidad física, ya sea visual, motriz, etcétera. Enfermedades, infecciones, etcétera. Embarazo no deseado.	**Perfiles de ingreso inadecuados:** Bajo puntaje en examen de admisión en determinadas áreas de conocimiento o habilidades. Reprobación reiterada en un área de conocimiento. Poca comprensión de las temáticas en relación con el resto del grupo. Localiza el profesor de la materia deficiencias en los conocimientos previos. Solicitud explícita de asesoría reiterada de una temática.
Estudiantes que trabajan: Cansancio, somnolencia, desatención. Retardo en llegar, premura por salir. Retraso en entrega de trabajos. Rendimiento académico de regular a bajo.	**Deficiencia en el idioma inglés:** Desconocimiento del idioma inglés. Poca comprensión de la lectura en inglés.	**Relación alumno-alumno:** Aislamiento del grupo. Manifiesta amedrentamiento o amenazas por parte de los compañeros. Poca sociabilidad en horas de trabajo en clase.

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Problemas afectivos:	Alto rendimiento:	Escasos recursos económicos:
Caída en el rendimiento académico estrepitosamente. Aislamiento, desgano, actitudes de autoabandono en su imagen. Poca capacidad de concentración y atención. Somnolencia. Angustia, tristeza o excesiva euforia. Alteración en la alimentación. Poca confianza en su persona. Deseo de morirse. Baja participación en clase	Rendimiento más allá de la media de edad y grado. Rapidez en la ejecución y resolución de problemas. Aburrimiento en clase por avance del grupo.	Poco ingreso familiar. Familia numerosa. Casado y con familia. Gasto mayor al sueldo, beca o mesada para subsistencia. Llega tarde a clases por cuestión de traslados. Desatención escolar por trabajar.
Falta de hábitos de estudio:		**Dificultad con las nuevas tecnologías:**
Poco tiempo de estudio en casa de acuerdo con el número de créditos cursados en el periodo escolar. No toma notas en clase. Desconoce la manera de abordar la lectura de un libro. Desconoce técnicas de resumen y de elaboración de cuadros sinópticos. Apuntes sucios y poco legibles. No hay un horario para realizar el estudio en casa. Su estudio se centra en la memorización y no en la reflexión. Poca planificación de las actividades académicas. Realiza su estudio en un lugar insalubre, poca ventilación y con ruidos. Estudia cuando está fatigado. No realiza preguntas cuando tiene dudas al profesor. No tiene una técnica de estudio definida.		Desconocimiento del uso de Office e Internet. Dificultad en el uso de teclado o *software*. Poca accesibilidad a la tecnología.

Fuente: Construcción propia con base en ANUIES – Fundación Ford, 2005: 30-31.

Cuadro 20. Atención a población indígena en las IES.

Poca integración	Aislamiento de actividades y grupos de trabajo. Poca convivencia con compañeros. Desconocimiento de la ubicación de instancias universitarias. Poca participación en actividades grupales y/o institucionales.
Segregación Universitaria	Pocos espacios de divulgación multiculturales. Poco o nulo acervo bibliográfico en lengua indígena. Pocos servicios de apoyo de las instancias universitarias en su lengua materna. Integración a grupos especiales de estudio. Poca posibilidad de transmitir y utilizar sus propios elementos culturales en la vida académica. Evaluaciones diseñadas desde la perspectiva de la uniculturalidad o la homogeneidad cultural. Ingreso a la universidad con parámetros uniculturales en los procesos de selección inicial.
Racismo	Manejo de estereotipos como "son gente que sabe poco", "son personas que no saben aprender", "los pobrecitos indígenas", "está conociendo la civilización", "le está quitando espacio a otros", "están hechos para su tierra". No incorporación a actividades académicas por ser indígena. Rechazo de compañeros y profesores por ser indígena.
Poco dominio del español	Deficiente uso e intercambio de palabras. Estructura de oraciones incompleta y dificultad para redactar.

Fuente: Construcción propia con base en: ANUIES-Fundación Ford, 2005: 32.

Los avances de las Unidades de Apoyo Académico se han medido tomando como referencia la cantidad de estudiantes atendidos así como el aprovechamiento escolar. Los resultados al respecto se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Estudiantes indígenas atendidos por IES

Primera Convocatoria	
Universidad Autónoma Chapingo	686
Universidad Autónoma del Estado de México	556
Universidad Veracruzana	145
Universidad Tecnológica de Tula Tepeji	117
Universidad Pedagógica Nacional	109
Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	34

Segunda Convocatoria	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	700
Universidad de Guadalajara	200
Universidad de Quintana Roo	131
Centro de Estudios Superiores de Sonora	95
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	75

Fuente: ANUIES-Fundación Ford, 2005: 47.

Las IES que atendieron al mayor número de estudiantes indígenas fueron la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con 700 estudiantes inscritos, y la Universidad Autónoma de Chapingo, con 686. Es curioso ver que en el estado de Chiapas sólo se atendió a 109 estudiantes, considerando que es el estado con mayor cantidad de población indígena de 15 años o más. Del inicio del programa a septiembre de 2003 se avanzó en el aprovechamiento escolar como se muestra en la tabla 15:

Tabla 15. Logros en el aprovechamiento escolar a partir de las Unidades de Apoyo Académico.

Institución de Educación Superior	Promedio
Universidad Autónoma Chapingo	De 7.0 a 8.20
Universidad Autónoma del Estado de México	De 6.72 a 8.40
Universidad Veracruzana	De 8.30 a 8.60
Universidad Tecnológica de Tula Tepeji	De 7.0 a 8.20
Universidad Pedagógica Nacional	De 8.70 a 8.70
Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	De 8.66 a 8.71
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	De 8.0 a 8.40
Universidad de Guadalajara	De 7.80 a 8.30
Universidad de Quintana Roo	De 7.80 a 7.80
Centro de Estudios Superiores de Sonora	De 8.30 a 8.30
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	De 7.87 a 8.23

Fuente: ANUIES-Fundación Ford, 2005: 48.

Este aumento en el promedio de los estudiantes es un indicador del trabajo que las unidades vienen desempeñando, que, si bien existen otros factores a consi-

derar, da la pauta para reconocer la labor de quienes participan en el proyecto y los beneficios que trae al estudiante indígena.

Para dar seguimiento y evaluar las acciones que se ha derivado del programa se identificaron ciertos indicadores (ver cuadro 21). Según ANUIES-Fundación Ford (2005: 135), el problema inicial fue el mismo para todas las IES: no existían mecanismos institucionales para identificar a los estudiantes indígenas; en cuanto a los alumnos de nuevo ingreso, se desconocía su origen étnico, pues era un rubro que no se contemplaba en los registros. De igual forma, se carecía de servicios pensados desde la multiculturalidad para mejorar la integración y el desempeño de los estudiantes indígenas no existían becas ni apoyos dirigidos a estos estudiantes.

Ante este panorama, las Unidades de Apoyo Académico tuvieron como responsabilidad el diseñar los instrumentos necesarios para poseer toda la información en cuanto a estudiantes indígenas, así como la identificación de las problemáticas de estudio más comunes entre los mismos.

Muchos de los logros ya se han enumerado en las páginas anteriores; cabe resaltar el mejoramiento académico, los espacios y servicios creados para la atención a estudiantes indígenas, además del surgimiento de un nuevo espacio de reflexión–acción para la producción académica en educación superior.

III.4 EL CONTEXTO LOCAL. POLÍTICA EDUCATIVA EN VERACRUZ A PARTIR DE 1995

En el contexto local, la política educativa emana de la Secretaría de Educación de Veracruz.[16] Al igual que en las políticas nacionales, empezaremos revisando los lineamientos que dirigían la educación superior en el tiempo en que la Universidad Veracruzana iniciaba el proceso de incorporación de su nuevo modelo educativo (1998), por lo que se iniciará por el Programa Sectorial de Educación 1998-2004 y posteriormente se analizará la perspectiva de la administración actual, 2005-2010.

Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004. En 1999, con el licenciado Juan Maldonado Pereda a cargo de la entonces Secretaría de Educación y Cultura del estado de Veracruz, se da a conocer el Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004. En dicho programa se encuentra plasmado el

16 La Secretaría había venido funcionando bajo la denominación de Secretaría de Educación y Cultura, pero a inicios del año 2006, pasó a ser Secretaría de Educación de Veracruz.

Cuadro 21. Indicadores para la evaluación y seguimiento del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas.

Ingreso y permanencia	Desarrollo académico	Becas	Evaluación de la UAA	Tutorías	Cursos	Difusión	Vinculación
1. Número de estudiantes indígenas detectados al inicio del programa. 2. Número de estudiantes indígenas registrados posterior a las actividades de difusión realizadas por la UAA. 3. Matrícula de estudiantes indígenas inscritos al programa. 3.1 Primer ingreso. 3.2 Semestres – Licenciatura. 4. Proporción de la matrícula de los estudiantes indígenas en relación con la matrícula de las IES.	1. Promedio del estudiante al inicio del programa. 2. Promedio actual. 3. Número de aplicación de exámenes extraordinarios al inicio y durante la permanencia en el programa. 4. Inicio del proceso de registro o selección del tema de tesis (alumnos de los últimos semestres). 5. Inicio de proceso de titulación (alumnos de los últimos semestres).	1. Número de estudiantes con beca PRONABES. 1.1 Número de solicitudes entregadas en cada periodo. 1.2 Número de solicitudes. rechazadas en cada periodo 1.3 Número de estudiantes con otra beca.	1. Ubicación y equipamiento de la Unidad. 2. Servicios que ofrece 3. Plantilla de personal. 4. Apoyo y coordinación con otras áreas de la institución.	1. Padrón de tutores. 1.1 Número de tutores. 1.2 Perfil académico de los tutores. 1.3 Número de alumnos que atiende. 1.4 Frecuencia de atención a los estudiantes. 1.5 Frecuencia y actividades de orientación y canalización del tutor al estudiante. 2. Resultados de la tutoría.	1. Oferta de cursos. 1.1 Número de cursos impartidos. 1.2 Áreas o temas de los cursos. 1.3 Criterios para la definición de la oferta de cursos. 1.4 Inscripción y asistencia de estudiantes al curso. 1.5 Contenido y atención de necesidades académicas. 1.6 Resultados y mejoramiento académico del estudiante.	1. Actividades de difusión del programa al interior y exterior de la institución 1.1 Prensa 1.2 Radio 1.3 Televisión 1.4 Eventos académicos 1.5 Página *Web* 1.6 Productos elaborados (trípticos, folletos, carteles, videos, etcétera) 1.7 Otras 2. Alcance y resultados de la difusión.	1. Vinculación del Programa con otros programas de la institución. 2. Vinculación del programa con comunidades u organizaciones indígenas. 3. Vinculación del Programa con otros proyectos o programas institucionales.

Fuente: Construcción propia con base en ANUIES-Fundación Ford, 2005: 51.

movimiento de renovación denominado Reforma Educativa, que marca el Plan Veracruzano de Desarrollo del mismo período. Dicha Reforma colocaba en el centro a la formación humana integral y el despliegue de la inteligencia.

> Esta reforma se encamina hacia el logro de objetivos sociales tales como: disminuir los rezagos y desigualdades que aquejan a la sociedad; impulsar el desarrollo sociocultural en sus distintas manifestaciones; mejorar los servicios educativos que se ofrecen en los niveles federal, estatal y municipal; reforzar los vínculos entre educación, trabajo y productividad y orientar la acción educativa al mejoramiento de la calidad de vida de los veracruzanos. (SEC, 1999: 2)

La Reforma en Veracruz era entendida en términos sociales:

> Reducción de desigualdades, desarrollo cultural, mejora de los servicios vinculados con el trabajo y la productividad, mejoramiento de la calidad de vida, atención a los rezagos sociales; por ello la educación y su responsabilidad trascienden el sistema escolar y exigen la participación de la sociedad como agente de transformación. (SEC, 1999: 224)

En cuanto a educación superior, la Reforma Educativa considera que su misión es contribuir al desarrollo y mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo estatal y nacional, así como promover y difundir el conocimiento por medio de la enseñanza, la actividad académica y la investigación, proporcionando las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico del estado y del país. Las acciones que el programa pretendía impulsar de 1999 a 2004 se concentran el cuadro 22.

Si bien estas acciones mejorarían considerablemente la calidad de la educación superior en Veracruz, muchas de ellas no trascendieron del nivel de discurso, quedándose en simples buenas intenciones de política.

Programa Sectorial de Educación 2005-2010. El Programa Sectorial de Educación y Cultura 2005-2010 fue diseñado por Víctor Arredondo Álvarez, luego de que éste fungiera como rector de la Universidad Veracruzana y fuese designado como Secretario de Educación del estado. La visión y misión de este Programa Sectorial ponen énfasis en el alumno como punto focal de la política educativa. El programa considera un conjunto de acciones a realizar para la educación superior en este período; las principales de ellas se han reunido en el cuadro 23.

Cuadro 22. Acciones a impulsar con la Reforma Educativa en Veracruz.

• Promover el desarrollo de la educación tecnológica en todo el estado.
• Apoyar decididamente a las universidades y otras instituciones de educación superior, para su continuo mejoramiento académico y el fomento de sus programas de investigación científica y tecnológica, con la participación de los sectores público y privado.
• Vincular la educación superior tecnológica con el aparato productivo, fortaleciendo su capacidad de innovación.
• Crear nuevos modelos educativos orientados hacia el reconocimiento y certificación de saberes profesionales.
• Fomentar la investigación científica y tecnológica para la atención de problemas concretos del estado y el fomento de las actividades productivas.
• Dar continuidad a los programas de apoyo a la Universidad Veracruzana para su consolidación como centro de excelencia académica y cultural.
• Promover el servicio social en apoyo al desarrollo comunitario.
• Crear una red estatal de instituciones de educación superior, públicas y privadas.
• Establecer un centro de desarrollo tecnológico en el que participen todas las instituciones de educación superior y las organizaciones de empresarios y productores, particularmente las pequeñas.

Fuente: Construcción propia con base en SEC, 1999: 184.

Cuadro 23. Principales acciones en educación superior en Veracruz, Programa Sectorial 2005-2010.

• Debido a la demanda social de educación superior, es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, así como las oportunidades de ingreso, con equidad a los grupos sociales en desventaja.
• Diseño de programas de orientación vocacional vinculados estrechamente con las necesidades del mercado laboral, la competitividad y el empleo.
• La educación superior requiere intensificar el proceso de diversificación de las modalidades abierta, virtual y a distancia, que permitan la movilidad de los estudiantes, así como la ampliación y el fortalecimiento de la oferta de programas académicos de posgrado.
• Generar estrategias que permitan, en el corto plazo, fomentar el aprendizaje distribuido, flexible y escalable, basado en competencias certificables.
• Fortalecer los programas de becas existentes y generar nuevas formas que posibiliten, a un mayor número de alumnos, el acceso a la educación superior.
• Revisar periódicamente los programas académicos con la finalidad de transformarlos y adaptarlos a los requerimientos que plantea la situación regional de Veracruz. Así como establecer mecanismos tendientes a la obtención de índices adecuados de absorción, aprobación, retención y eficiencia terminal.
• Propiciar la integración de actividades de difusión, docencia e investigación, la consolidación del servicio social como un medio estratégico para la formación de habilidades, destrezas y valores en los estudiantes.

• Ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en cada una de las IES de acuerdo al perfil y a los planes de desarrollo. De igual manera se requiere establecer un sistema estatal de evaluación, acreditación y certificación de Programas Educativos académicos y de instituciones.
• Es indispensable implantar acciones que permitan una mayor vinculación con el nivel medio superior a través del reforzamiento de los programas de orientación vocacional.
• Es necesario revisar y actualizar el marco jurídico para permitir un adecuado desarrollo, regulación, supervisión y coordinación de las IES.
• Es esencial fomentar la investigación e innovación para generar conocimientos y procesos que mejoren la educación superior, así como desarrollar esquemas que permitan una adecuada vinculación con el entorno social y productivo, para asegurar a los egresados una rápida y adecuada incorporación al mundo laboral.
• Es preciso fortalecer mecanismos que coadyuven a mejorar la coordinación, la cooperación y el intercambio académico entre las IES, así como nuevas formas de participación con la sociedad.

Fuente: Construcción propia con base en SEV, 2005: 26.

Como puede observarse, con la llegada de Víctor Arredondo a la Secretaría de Educación se otorga un peculiar énfasis a la educación superior universitaria en el estado,[17] la cual se observa en las acciones propuestas para este nivel, pero habrá que revisar en los siguientes años si estas acciones se cumplen o se suman a la lista de pendientes, como ha sucedido en administraciones anteriores.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Tener claro que la conceptualización de política y su enfoque son elementos que permiten ahora ver a la educación superior desde una particular perspectiva: el proceso de la política.

En este sentido, observamos como el desarrollo de la educación superior en México se ha ido perfilando a partir de una creciente complejidad pues, desde sus inicios, la educación superior ha pasado por etapas decisivas que van dejando una herencia cargada de problemáticas, pero también de oportunidades de mejora.

Aplicando las nociones del proceso de la política (Aguilar, 2003a, b, c y d), en este capítulo se ha podido constatar como la situación de la educación su-

17 Cabe señalar que Víctor Arredondo inicia su gestión como Secretario de Educación de Veracruz en el 2005, luego de haber sido rector de la Universidad Veracruzana de 1998 a 2004, lo que en parte explica este nuevo énfasis en la educación universitaria en el estado.

perior es un tema cada vez más relevante, que se ha colocado en la agenda de problemas públicos a atender. En este sentido, la formulación y legitimación de la política se da en función de un conjunto de tendencias y recomendaciones internacionales y nacionales hacia este sector (la educación superior). De las diferentes tendencias que se abordaron en este capítulo, el cuadro 24 concentra las más relevantes, a manera de síntesis.

Cuadro 24. Tendencias y recomendaciones de política en educación superior.

Tendencias internacionales	Tendencias nacionales	Tendencias a nivel local
Organismos multilaterales y financieros • Diversificación de la oferta. • Modelos educativos flexibles. • Equidad educativa. • Incorporación de mecanismos de apoyo a la trayectoria estudiantil. • Atención a sectores menos privilegiados. • Énfasis en la investigación. • Utilización de las nuevas tecnologías. • Vinculación de la universidad con su entorno. • Evaluación integral de los procesos universitarios. • Educación superior como medio para el desarrollo.	**PDE 1995-2000** • Equidad educativa en el acceso. **PNE 2001-2006** • Colocar al estudiante en el centro del proceso educativo. • Incorporación de programas de tutorías. • Atención a sectores más desfavorecidos de la población. • El acceso, la equidad y la cobertura; • La calidad • La integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.	**Programa Veracruzano de educación y Cultura 1998-2004** • Promoción de educación tecnológica. • Mayor vinculación educación superior–sector productivo. • Creación de nuevos modelos educativos. • Fomento de investigación científica y tecnológica. • Colaboración interinstitucional. **Programa Sectorial de Educación 2005-2010** • Ampliación y diversificación de la demanda. • Favorecer aprendizaje distribuido y flexible. • Revisión periódica de programas académicos.

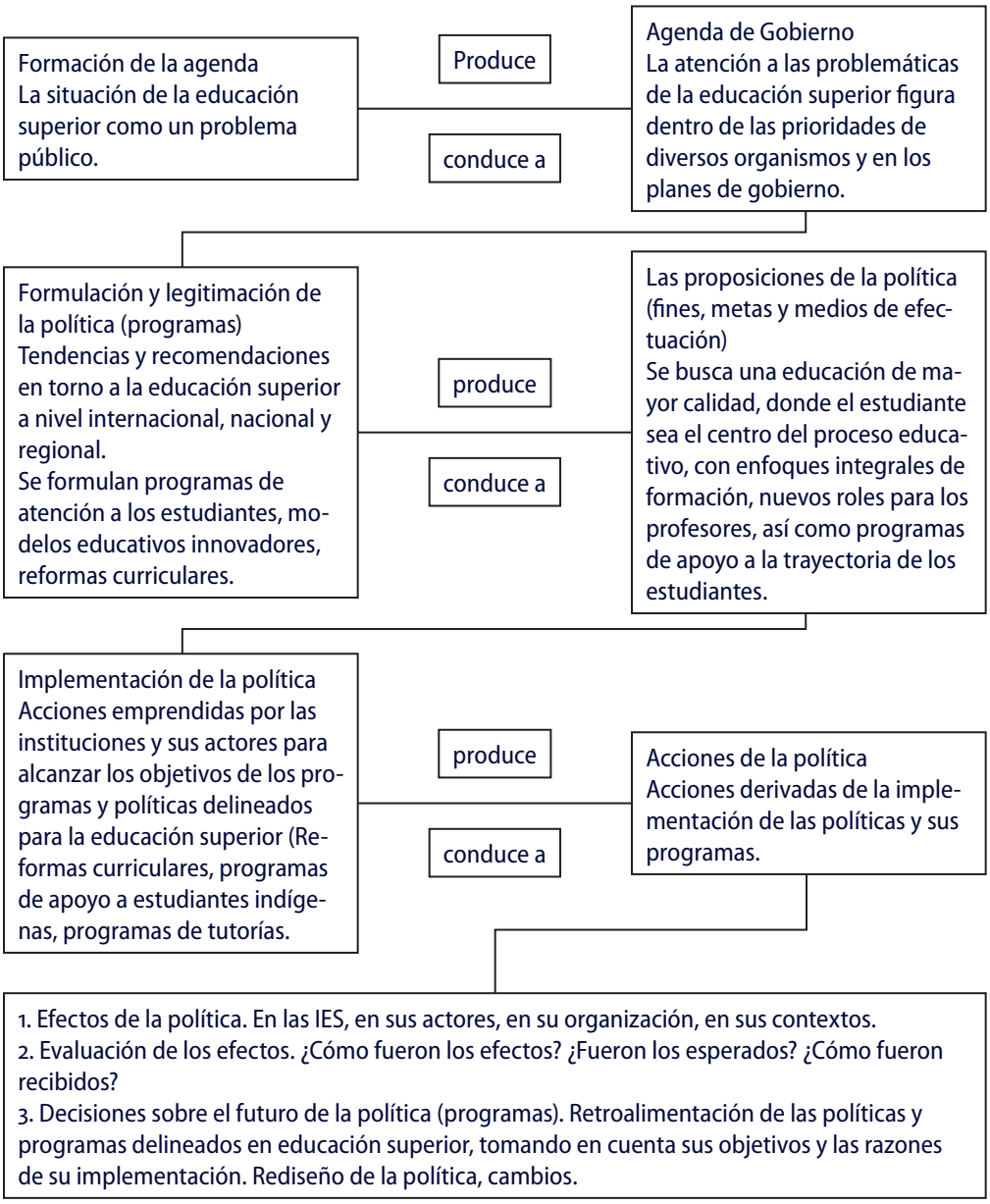
Fuente: Construcción propia.

Siguiendo con el ciclo de la política, estas tendencias y recomendaciones se ven gradualmente plasmadas en programas, cuyos fines, metas y medios de efectuación se cristalizan en la búsqueda de una educación superior de mayor calidad, donde el estudiante sea el centro del proceso educativo, con enfoques integrales de formación, uso de las nuevas tecnologías, nuevos roles para los profesores, así como programas de apoyo a la trayectoria de los estudiantes.

En cuanto a la implementación de las políticas en educación superior, es importante señalar que, aun cuando históricamente los procesos de reforma han estado presentes en la educación superior en América Latina, la implementación de las políticas y programas innovadores al interior de las IES pasará por procesos múltiples donde muchas veces se da la resistencia y el intento por derribar los cambios propuestos, pues es mucho más sencillo continuar con viejas prácticas que incorporar innovaciones a la vida institucional y afrontar sus efectos. Tales innovaciones implican en la mayoría de los casos una nueva estructura administrativa, cambios en la infraestructura y la normatividad, por el lado organizacional, pero también cambios en las prácticas de los sujetos universitarios y una serie de efectos, nuevas funciones, nuevos retos, nuevas tareas, que sólo pueden aterrizar con eficacia cuando los involucrados están convencidos de los beneficios que traerán no sólo a la institución, sino a ellos mismos. La evaluación de estos efectos determinará, según el proceso de la política, las decisiones sobre el futuro de la política, así como su retroalimentación. Con base en la Figura 1. Una mirada al proceso de la política (ver apartado III.1 de este documento), se ha construido la Figura 2, que ilustra las consideraciones anteriores.

Como se ha mencionado, la implementación de las políticas lleva a la incorporación de programas e innovaciones; en este marco de referencia, el siguiente capítulo presenta las políticas educativas de la Universidad Veracruzana, de las cuales se desprenden los programas de tutorías que son objeto de estudio en esta investigación.

Figura 2. El proceso de la política en educación superior.



Fuente: Elaboración propia con base en la Fig. 1. Una mirada al proceso de las políticas públicas, en Aguilar, 2003c: 22.
Nota: El orden de los cuadros es el mismo, el contenido ha sido ajustado en función de las particularidades de la política en educación superior.

Capítulo IV

Las políticas educativas de la Universidad Veracruzana

PRESENTACIÓN

A consecuencia de la masificación y diversificación de la universidad, no sólo en México, sino en América Latina en general, el contexto local, nacional e internacional hacia finales de los noventa planteaba a la Universidad Veracruzana (UV), como institución de educación superior pública, la necesidad de responder a tres retos:

1. Transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico;
2. Conformar una estructura flexible y dinámica, y
3. Adecuar su quehacer a los nuevos tiempos.

Como respuesta a estas demandas, la UV emprendió la reestructuración de sus planes de estudio adoptando un Nuevo Modelo Educativo: el Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), producto del trabajo colegiado de un grupo de académicos de la misma UV. En forma paralela y como parte constitutiva del modelo, se da el diseño e implementación de un programa de singular importancia para la formación del estudiante: Las Tutorías Académicas.

Al mismo tiempo, la orientación nacional por apoyar la trayectoria de la población estudiantil indígena en el nivel superior, lleva a la Universidad Veracruzana a la creación de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), en la que, al igual que en el caso del MEIF, figura un programa de tutorías como elemento constitutivo, pero cuya caracterización y operación es distinta.

Con este preámbulo, en este capítulo se buscará responder a las preguntas siguientes:

¿De dónde surge la propuesta y cómo se dio el proceso de implantación del Modelo Educativo Integral y Flexible en la UV?

¿Cómo funciona el Sistema Institucional de Tutorías de la UV?

¿Cómo surge la UNAPEI en la UV?

¿Cómo funciona el programa de tutorías de la UNAPEI?

Por lo tanto, el presente capítulo está dedicado a conocer como se dio la re-estructuración curricular en la UV, su génesis y el ciclo de la política, así como lo correspondiente a la implementación de las tutorías académicas. Así también, está orientado a describir la aplicación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la Universidad Veracruzana y el programa de tutorías que en este contexto se desarrolla.

IV.1 LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA CARACTERIZACIÓN GENERAL

La UV es una institución pública de educación superior, autónoma, de interés social y con personalidad jurídica y patrimonio propio.[1] Inició su existencia formal el 11 de septiembre de 1944. Su creación recoge los antecedentes de la educación superior en el estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese entonces dentro de la entidad.

Los grados académicos que se otorgan son los de profesional de nivel medio, técnico profesional, licenciatura, maestría y doctorado. La cobertura institucional abarca las áreas académicas de Humanidades, Técnica, Econó-

1 Ver *Universidad Veracruzana. Ley orgánica de la Universidad Veracruzana*. En: Documentos Oficiales de la Universidad Veracruzana. Consultado el 10 de enero de 2006, en: www.uv.mx

mico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Biológico-Agropecuaria y Artes, en cinco regiones de la entidad: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Por ser Xalapa la región en la cual se contextualiza esta investigación, a continuación se hace una breve descripción de la misma.

IV. 2 LA REGIÓN XALAPA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La ciudad de Xalapa es la sede de la Rectoría General de la UV, así como de diversas dependencias que se encargan de la administración universitaria. La ciudad concentra, además, la totalidad de los servicios educativos que presta la Universidad Veracruzana en la región central de la entidad. La excepción la constituyen los talleres libres de creación artística cuyos programas se desarrollan en las ciudades de Coatepec y Naolinco.

De esta manera, además de 31 facultades y 19 dependencias dedicadas a la investigación, se ubican en la ciudad el Hospital Escuela (Hospital de Ginecología y Obstetricia), el Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario, el Centro de Enseñanza de Idiomas Extranjeros, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Idiomas, el Centro de Iniciación Musical Infantil, el Taller de Laudería, la Escuela para Estudiantes Extranjeros, la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información USBI-Xalapa, los Talleres Libres de Creación Artística, Radio Universidad Veracruzana, la Fundación de la Universidad Veracruzana y un conjunto de grupos artísticos entre los que destacan la Orquesta Sinfónica, el Ballet Folklórico, el *Tlen-Huicani*, la Orquesta Universitaria de Música Popular y el Coro de la Universidad Veracruzana.[2]

La Región Xalapa es la que concentra la mayor cantidad de Programas Educativos que la Universidad imparte, tal y como puede apreciarse en la Tabla 16.

2 Ver Universidad Veracruzana. Campus. Campus Xalapa. Consultado el día 10 de abril de 2007 en la dirección electrónica www.uv.mx

Tabla 16. Oferta educativa de licenciatura en sistema escolarizado de la UV por regiones y áreas de conocimiento.

Áreas de conocimiento	Xalapa	Coatzacoalcos-Minatitlán	Veracruz	Orizaba-Córdoba	Poza Rica-Tuxpan
Artes	4	0	0	0	0
Biológico-Agro-pecuaria	2	1	1	1	3
Ciencias de la Salud	6	3	7	3	4
Económico-Administrativa	10	2	4	3	1
Humanidades	12	1	2	0	2
Técnica	10	3	6	7	6
	44	10	20	14	16

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en la página electrónica de la Universidad Veracruzana www.uv.mx (consultado el 16 de septiembre de 2006).

Del mismo modo, concentra la mayor cantidad de estudiantes, tal como lo muestra la Tabla 17.

Tabla 17. Matrícula por región en nivel licenciatura modalidad escolarizada

Área Académica	Xalapa	Veracruz	Orizaba-Córdoba	Poza Rica-Tuxpan	Coatzacoalcos-Minatitlán	Suma
Técnica	3772	2243	1959	2019	1231	11224
Humanidades	4494	882	0	898	290	6564
Económico-Administrativa	4527	2056	1380	446	1000	9409
Ciencias de la Salud	3072	3075	1352	1284	961	9744
Biológico-Agropecuarias	985	640	459	477	176	2737
Artes	1021	0	0	0	0	1021
Total	17871	8896	5150	5124	3658	40, 699

Fuente: Construcción propia con base en UV, 2006: 20.

Así también, como se observa en el Cuadro 25, Xalapa es la región en la cual es posible ubicar Programas Educativos de todas las áreas académicas de la universidad.

Cuadro 25. Programas educativos de la Región Xalapa (sistema escolarizado).

Técnica	Humanidades	Ciencias Biológico-Agropecuarias
Arquitectura	Derecho	Biología
Ciencias Atmosféricas	Antropología Histórica	Ingeniero en Agronomía
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	Antropología Lingüística	
Física	Antropología Social	
Matemáticas	Arqueología	
Ingeniería Civil	Filosofía	
Ingeniería Mecánica Eléctrica	Historia	
Ingeniería Química	Lengua Inglesa	
Ingeniería Ambiental	Lengua Francesa	
Química Farmacéutica Biológica	Lengua y Literatura Hispánicas	
	Pedagogía	
	Sociología	
Económico-Administrativas	**Ciencias de la Salud**	**Artes**
Administración de Empresas	Química Clínica	Artes plásticas
Sistemas Computacionales Administrativos	Médico Cirujano	Teatro
Administración de Negocios Internacionales	Nutrición	Danza Contemporánea
Publicidad y Relaciones Públicas	Cirujano Dentista	Música
Relaciones Industriales	Psicología	Educación Musical
Contaduría	Lic. en Enfermería	
Economía		
Estadística		
Informática		
Geografía		

Fuente: Construcción propia con base en UV, 2006: 24.

Un cambio significativo en la estructura universitaria que repercute en las funciones de los profesores y en la vida estudiantil se da a finales de la década de los noventa, con el nacimiento del Modelo Educativo Integral Flexible y el énfasis en la formación integral de los estudiantes, quienes son ahora el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado se aborda esta innovación a detalle.

IV. 3 LA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN TORNO A LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Iniciaremos describiendo el surgimiento de la política. En 1998, el Dr. Víctor Arredondo asumió el rectorado de la Universidad Veracruzana por el período 1998-2001, presentando como Programa de Trabajo el documento *Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI*. En este documento se establece una serie de acciones que redundan en cambios de diversa índole al interior de la UV; entre ellos aparece la reestructuración curricular plasmada en un Nuevo Modelo Educativo. En este contexto, surge una nueva etapa en la estructura de los planes de estudios de los diferentes Programas Educativos que la UV ofrece, al dar inicio un proceso de reforma curricular hacia un esquema flexible de enseñanza-aprendizaje (Suárez, 2004). De esta manera, el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) nace como un intento de respuesta del rectorado a las demandas de innovación educativa a nivel nacional e internacional.[3]

Según Casillas (2006), existían en el contexto en que surge el MEIF nuevos referentes de política de innovación académica: la formación integral y la flexibilidad (de estructura y modalidad, de tiempo y secuencia y de espacios) lo que hacía necesaria la innovación de planes y programas bajo ciertos criterios:

- Formación para un aprendizaje autónomo.
- Pertinencia local y global.
- Desarrollo de investigación.
- Una visión multi e interdisciplinaria.
- La incorporación curricular del servicio social.
- Tutorías de apoyo a los estudiantes.
- Evaluación, acreditación y certificación por competencias.
- Incorporación de nuevas tecnologías
- Sistemas de créditos.

Según este autor, en el MEIF se conjunta dos visiones: una visión reformista modernizadora, proveniente de las políticas nacionales de educación de la época, y una visión reformista democratizadora, producto del trabajo colegiado de académicos de la universidad, que propugnaban por una UV más democrática, centrada en los estudiantes y que rompiera con los viejos esquemas organizacionales y pedagógicos de la institución.

3 En la propuesta inicial se llamó Nuevo Modelo Educativo, denominación que fue cambiando conforme se avanzaba en la implantación, hasta adoptar definitivamente el nombre de Modelo Educativo Integral y Flexible.

De acuerdo con Beltrán (2006), en el MEIF se dio la conjunción de dos proyectos divergentes: un proyecto político y uno académico. Afirma que se encuentra implícito un proyecto político, pues Arredondo es el primer rector de la autonomía, no pertenece a la clase política local; el perfil que presenta es predominantemente académico y no político, como era la costumbre, por lo que la reestructura del modelo educativo de la UV le otorgaba legitimación a su rectorado, un cierto grado de reconocimiento y prestigio públicos. De allí la necesidad de un proyecto académico, el cual diera un impacto horizontal, coherente con los lineamientos locales de educación, pero también con los lineamientos federales.

Con el MEIF se pretende una formación integral para los estudiantes de licenciatura en la UV, tomando como marco de referencia el *Plan General de Desarrollo 1997* y el documento *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI* que exponen los esfuerzos de planeación de la Universidad en ese entonces y constituyen la base de la transformación institucional.

IV.3.1 EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE

El objetivo general del Modelo Educativo Integral Flexible es propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que ofrece la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional (Beltrán 1999: 35). Sus objetivos particulares son desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr:

- La apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales.
- Un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural.
- Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente. (Beltrán 1999: 35)

Parte fundamental en el MEIF es precisamente la formación integral de los estudiantes. Según Beltrán:

> La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo inte-

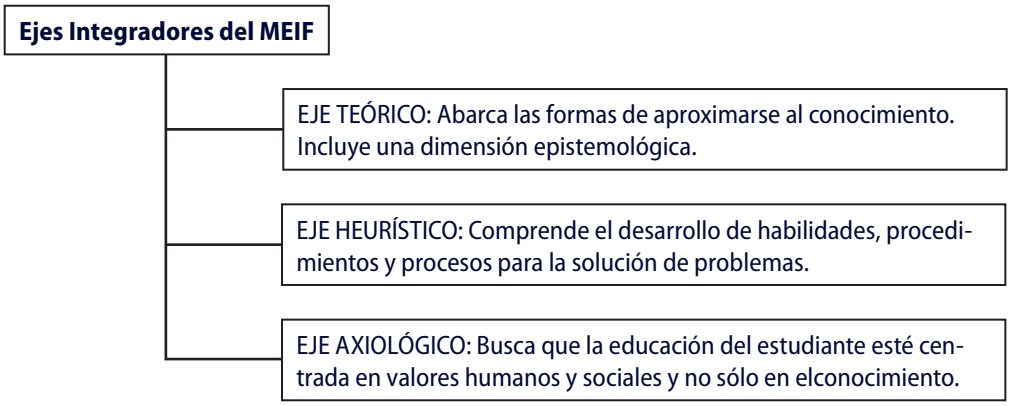
> lectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, en el Nuevo Modelo la Universidad Veracruzana deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en el caso de la educación superior se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes. (Beltrán, 1999: 36)

El nuevo modelo propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes y no sobre una información enciclopedista, ya que un alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral. Los fines de la formación integral giran en torno a lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional:

> La formación intelectual busca fomentar el pensamiento lógico, crítico y creativo en el estudiante y propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación […]. La formación humana está relacionada con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo. Debe abordar al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal […]. La formación social fortalece los valores y actitudes para la convivencia. La formación profesional va orientada a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes relativos al saber hacer de la profesión. (Beltrán, 1999: 37-39)

El Modelo Educativo Integral y Flexible se propone alcanzar sus fines mediante ejes integradores, los cuales son entendidos como un enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y el modelo mismo, la perspectiva desde la cual se deben desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro dimensiones que el modelo propone (Beltrán, 1999: 40). Se incorporan así tres ejes integradores (ver figura 3).

Figura 3: Ejes Integradores del MEIF.



Fuente: Construcción propia con base en Beltrán, 1999: 42-46.

Además de la formación integral, la transversalidad es también una noción que el MEIF incorpora dentro de su fundamentación y en su forma de operación. Según Beltrán (1999, p. 48), la transversalidad en el MEIF puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental, ya que a través de ella se busca lograr la integración de los conocimientos; posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación permeen los contenidos de los planes de estudio.

El Modelo Educativo de la UV apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante un currículum flexible, apoyado en el sistema de horas crédito (Beltrán, 1999: 48), en el cual cada alumno puede elegir su carga académica, de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo, atendiendo a ciertos lineamientos. Dentro de los lineamientos del MEIF se propone que las licenciaturas de la UV tengan un total de créditos entre 350 y 450 (Beltrán, 1999: 58).

De acuerdo con Sánchez (1995: 46) este tipo de currículum permite que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa como las características del estudiante; la determinación de los cursos, seminarios y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante y/o una instancia colegiada en la que participa el cuerpo docente asignado al programa.

De esta manera, el MEIF incluye experiencias educativas obligatorias y optativas, que cubren contenidos en cuatro Áreas de Formación (ver cuadro 26).

Cuadro 26. Áreas de Formación del MEIF.

Formación Básica. Incluye la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual, mediante los cuales el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria. Dentro de la formación básica se consideran dos campos: el general y el de iniciación a la disciplina. El campo general incluye cuatro cursos: Computación Básica, Inglés, Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo y Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo. El campo de iniciación a la disciplina corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina específica; los contenidos a desarrollar en este campo se determinarán por los cuerpos colegiados de cada carrera.
Formación Disciplinaria. Abarca las experiencias de formación necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las cuales se caracteriza el perfil de las áreas de conocimiento. Se refiere a los saberes mínimos que debe poseer cada profesional respecto a su disciplina; las experiencias educativas de esta área son obligatorias.
Formación Terminal. Son las experiencias educativas disciplinarias que el estudiante deberá elegir para definir la orientación de su perfil profesional.
Formación de Elección Libre. Está orientada a la formación complementaria del estudiante. Incluye experiencias educativas de cualquier área de formación y disciplina.

Fuente: Construcción propia con base en Beltrán, 1999: 50-55.

En su fase de implementación, el MEIF incluye diversas estrategias como parte del mismo para coadyuvar al alcance de los objetivos propuestos. Las estrategias son las siguientes: surgimiento de las experiencias educativas, reformulación del proceso de admisión, reformas al proceso de egreso y la implementación del sistema de tutorías académicas (Beltrán, 1999: 63-69).

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El MEIF pretende superar las prácticas didácticas tradicionales y la desvinculación educación-entorno mediante la implementación de las experiencias educativas, entendidas éstas no únicamente como las realizadas en el aula, sino como aquéllas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo.

Por lo anterior, y según la propuesta del MEIF, el logro de una formación integral para el alumno dependerá no sólo de los conocimientos recibidos en el

aula, sino de la ampliación de los límites de los contextos de aprendizaje a diferentes ámbitos de la labor profesional y del desarrollo social y personal.

Tomando en cuenta estas consideraciones, en este modelo se sugiere realizar innovaciones en los planes de estudio con la finalidad de implantar y desarrollar experiencias educativas que trasciendan el ámbito del salón de clases, las cuales deberán tener valor crediticio y contarán como carga académica para el profesor responsable de su coordinación o realización.

Para que una actividad pueda ser considerada como una experiencia educativa deberá justificarse su importancia en relación con la formación del estudiante, establecer cuáles son los objetivos que persigue, la metodología de trabajo, dársele seguimiento y evaluar sus logros.

Algunas de las actividades que pueden ser consideradas experiencias educativas y a las cuales se propone otorgar valor en créditos son: las actividades en el aula, las prácticas profesionales, el servicio social, la vinculación con la comunidad, la investigación, el trabajo recepcional, las estancias académicas, las experiencias artísticas, las actividades deportivas y las actividades en biblioteca y de comunicación electrónica.

PROCESO DE ADMISIÓN

La propuesta curricular del MEIF requiere para su adecuada implementación de un nuevo mecanismo de admisión de los estudiantes, el cual implica un conocimiento amplio del aspirante, información que se espera sea de utilidad para orientarlo durante su formación profesional. La instrumentación de la propuesta de admisión para el MEIF se plantea en tres etapas, las cuales se describen en el Cuadro 27:

PROCESO DE EGRESO

Las prácticas en el proceso de egreso también se ven modificadas con el MEIF, pues ahora el estudiante tiene la facilidad de egresar ya titulado. Según Beltrán (1999: 81), la definición del modelo de egreso del MEIF apunta a considerar, además de la conclusión de los estudios en el aula, laboratorio o el campo, la realización del servicio social y de la titulación de los alumnos de manera escolarizada. Surge la experiencia recepcional como medio para la titulación, con lo que se logra la eliminación de la pasantía y la pronta inserción del egresado en el campo laboral, además de una diversificación de los sistemas de titulación institucionales.

Cuadro 27. Etapas del proceso de admisión en el MEIF.

Primera etapa: Preparación para el proceso de admisión, en la que la universidad ofrece distintos servicios a los aspirantes, rescatando la importancia de la orientación vocacional; también se plantea realizar una investigación del perfil profesiográfico individual, para conocer sus aptitudes, destrezas y habilidades, así como ofrecer cursos de inducción a los aspirantes acerca del MEIF y preparación para el examen de admisión.
Segunda etapa: De selección. Ésta comprende la valoración de los conocimientos del aspirante mediante una prueba estandarizada e incluir el promedio de bachillerato que se ha considerado como predictor del éxito escolar.
Tercera etapa: De ubicación y diagnóstico. Con base en los resultados académicos del examen de admisión se delimitan estrategias remediales para abatir la reprobación y deserción; se considera también la aplicación de un examen de salud integral. En esta tercera etapa se recomienda la participación de los tutores a fin de que se dé un mejor uso a la información recabada acerca del estudiante.

Fuente: Elaboración propia, con base en: Beltrán, 1999: 77-79.

Así como la estructura curricular ha cambiado, y esto ha impactado en las formas de ingreso y egreso a la universidad, con El MEIF se ha establecido un nuevo perfil de egreso, el cual está en relación directa con los fines y objetivos del modelo:

> Los egresados de la institución deben poseer un alto sentido de responsabilidad social y capacidad profesional para abordar y elaborar propuestas de solución a la problemática de su entorno, de manera individual y colectiva, de tal forma que se conviertan en innovadores sociales con base en criterios de sustentabilidad. (Beltrán, 1999: 86)

EL SISTEMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS

Según Aguilar (2003b: 99), la implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos.

De esta forma, el Programa de Tutorías en la Universidad Veracruzana se constituyó como una decisión de política, como un elemento estructural del MEIF, que buscaba posibilitar el alcance de los objetivos planteados, vinculándose, al mismo tiempo, con la necesidad de innovación delineada desde el con-

texto internacional consistente en brindar apoyo a la trayectoria del estudiante universitario.

Las tutorías académicas son importantes dentro del modelo, ya que los fines que éste pretende alcanzar sólo pueden lograrse a partir de cambios significativos en diversos elementos de la estructura universitaria, entre ellos, en el ejercicio de la docencia. Para el MEIF, el estudiante figura como el centro del proceso educativo y el profesor pasa a jugar el rol de tutor; en este nuevo esquema, el estudiante, con la orientación de su tutor, puede seleccionar los contenidos y el tiempo en el que logrará su formación profesional. Atendiendo a lo interior, se creó el Sistema Institucional de Tutorías, del cual se hace una descripción en el siguiente apartado.

IV.3.2 EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS

El Sistema Institucional de Tutorías (SIT) se encarga de coordinar todos los procedimientos que la actividad tutorial involucra, desde la conceptualización de tutorías en la UV, hasta la normatividad y los avances correspondientes a este elemento del MEIF. Los objetivos generales del SIT son los siguientes:

a. Orientar las potencialidades del estudiante de forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la universidad.
b. Promover en el estudiante la adquisición de las habilidades de autoaprendizaje para que resuelva sus problemas académicos y tome decisiones de forma autónoma.
c. Identificar al estudiante en riesgo y brindarle estrategias de apoyo a la formación.
d. Promover en el estudiante el desarrollo de valores humanos, universitarios y propios de la profesión.
e. Contribuir al decremento de la reprobación y deserción, incrementando el rendimiento académico de los estudiantes (Beltrán & Suárez 2003: 40).

Alrededor de estos objetivos es que se debería desarrollar la acción tutorial, intentando así seguir el principio de formación integral que propone el MEIF.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TUTORÍA

Para las finalidades del MEIF la tutoría obedece al desarrollo de un plan estructurado entre tutor y tutorado, de manera sistemática, bajo los lineamientos de un programa determinado (Beltrán, 1999, p. 70). De acuerdo con el documento *El Quehacer Tutorial, Guía de trabajo*, elaborado por Jenny Beltrán y José Luis Suárez (académicos de la Universidad Veracruzana), la tutoría es definida como:

> Un servicio de apoyo académico sistemático que la institución 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 & Suárez, 2003: 34)

Los objetivos de la acción tutorial son:

a. Orientar de manera sistemática el proceso formativo del estudiante.
b. Identificar las potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la universidad.
c. Promover en el estudiante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes tales como compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, etc., y
d. Guiar al estudiante tanto en los procesos académicos como administrativos. (Beltrán, 1997: 72)

Según Beltrán (1997: 73), las funciones generales de la tutoría se pueden ubicar en tres áreas de intervención: respecto del alumno, respecto del grupo y respecto de la institución. El Cuadro 28 describe cada una de estas áreas.

En el SIT la tutoría puede adoptar dos modalidades: tutoría académica y enseñanza tutorial. La tutoría académica se deriva directamente del MEIF, en virtud de que la flexibilidad de la organización curricular pone al estudiante en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional, la cual requiere de mecanismos de apoyo y orientación creados para ella.

Cuadro 28: Áreas de intervención de los tutores académicos del MEIF.

Respecto del alumno	Respecto del grupo	Respecto de la institución
Conocer la situación individual de cada tutorado, intervenir en aspectos relacionados con la falta de motivación y organización de técnicas de estudio. Informarse de los resultados académicos de los alumnos para conformar su historia académica. En esta área, la tutoría de un profesor debe ser fundamentalmente la posición de una persona que analiza escenarios, propone opciones, sugiere posibilidades de acción y le deja al alumno la toma de decisiones	Fomentar la cohesión del grupo de tutorados. Posibilitar el acercamiento a la cultura entendida de forma global. Colaborar en las diversas experiencias educativas. Coordinarse con las academias para la planeación y evaluación del rendimiento escolar.	Participar con los demás tutores en reuniones de evaluaciones realizadas. Analizar las opiniones y encontrar las soluciones para los problemas de los tutorados según lo marquen los grupos colegiados.

Fuente: Elaboración propia, con base en Beltrán, 1997: 73-74.

La tutoría académica es definida como:

> Concebimos la tutoría académica como un *apoyo de trayectoria*, es decir, como la estrategia tutorial que se ocupa de los múltiples problemas de tipo académico que van apareciendo en el camino del estudiante durante su permanencia escolar. Así, la tarea principal del tutor académico es hacerse responsable del seguimiento del estudiante desde el ingreso hasta el egreso, orientándolo en las relacionadas con la construcción de su perfil profesional individual, de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses. (Beltrán & Suárez, 2003: 45-46)

Con la tutoría se pretende integrar al estudiante de forma óptima a toda la serie de procesos que el MEIF plantea y que para él son nuevos en su mayoría, tales como: la autonomía en su trayectoria escolar; las deficiencias en orientación vocacional que presenta y, sobre todo, el enfrentarse a un medio desconocido y complejo, como lo es el ambiente universitario. Por otro lado, el SIT le pone al tutor ciertos límites para su actividad: reconoce que entra en contacto con la vida cotidiana del estudiante, pero que debe saber mantenerse al margen de ello canalizando al estudiante a un especialista y no tratando de resolver problemas que no le corresponden, ya que:

> La tutoría debe circunscribirse al ámbito académico y no tratar problemas de otra naturaleza, pues el compromiso que establece el tutor es de tipo académico, así que no es responsable de las decisiones personales que el tutorado tome de su vida. (Beltrán & Suárez, 2003: 49)

La idea anterior se fundamenta en los siguientes puntos:

a. El tutor no posee la formación profesional que le permita orientar emocional o psicológicamente al tutorado.
b. El tiempo de dedicación del tutor a sesiones de tutoría con este enfoque implica una inversión de un elevado número de horas de atención, de las que la Universidad no dispone.
c. La Universidad no cuenta con una infraestructura física y organizativa, como serían, por ejemplo, los departamentos de orientación psicopedagógica requeridos para una tutoría con enfoque psicologista. (Beltrán & Suárez, 2003: 49).

Las funciones del tutor académico son:[4]

1. Integrar un diagnóstico individual de sus tutorados con dos tipos de información: a) de contexto y previa al ingreso: situación socioeconómica, condiciones de salud, condiciones de estudio, situación laboral, rendimiento académico, situación cultural, y b) sobre su desempeño en la universidad: desempeño académico del tutorado, carga crediticia, resultados de evaluaciones, apoyos, etc.
2. Dar seguimiento al tutorado durante su trayectoria escolar. El acompañamiento implica: a) entrevistarse un mínimo de tres veces por período semestral con cada tutorado (las entrevistas tendrán una duración de 30 minutos aproximadamente y se realizarán en la modalidad que el tutor considere conveniente); b) asistir a los tutorados durante el proceso de inscripción; c) ofrecer a los tutorados información académico-administrativa y sobre el campo profesional: plan de estudios, oferta semestral, períodos intersemestrales, AFEL,[5] oferta cultural de la universidad, instancias de canalización, becas, exámenes de competencias,

4 La información referida en cuanto a las funciones del tutor, ha sido extraída de Beltrán y Suárez, 2003: 51-72; por cuestiones de espacio, se han anotado las ideas clave de cada una de las funciones mencionadas.

5 Área de Formación de Elección Libre.

lineamientos normativos, proyectos de vinculación e investigación. Se han establecido tres momentos clave para la tutoría académica, los cuales se muestran en el Cuadro 29.

Cuadro 29. Momentos clave de la tutoría académica.

Sesión Inicial de Ingreso
Para estudiantes de nuevo ingreso antes de su inscripción, para darles información sobre el MEIF y apoyarles en la elección de experiencias educativas. Es importante también que el tutor conozca los lineamientos normativos de la UV y los ponga al alcance del estudiante, tales como: estatuto de los alumnos, lineamientos de control escolar, reglamento de tutorías, estructura y organización del MEIF. El tutor debe igualmente proporcionar al estudiante información de apoyo respecto de la oferta cultural de la universidad, así como los procesos de búsqueda y acceso a la misma; es conveniente que tutor y estudiante discutan la conveniencia de asistir a algún evento cultural y analizar como esto puede contribuir a su formación integral. Otro elemento fundamental es el conocimiento de las instancias de apoyo interno y externo al servicio de la tutoría, para que el tutor pueda canalizar al estudiante a la instancia debida. Por último, el tutor debe proporcionar al estudiante la información relacionada con becas, así como apoyarlo en la gestión de las mismas, sobre todo en aquellos casos en que la carrera del estudiante pueda verse afectada por una causa de tipo económico.
Sesión de Registro
Después de las inscripciones para atender a dos objetivos: registrar las experiencias educativas que el estudiante cursa y detectar áreas de trabajo que pueden resultar problemáticas, con el fin de diseñar estrategias personalizadas.
Sesión de Seguimiento
Se realiza en las semanas ocho y diez del período semestral; su objetivo es dar seguimiento a la situación académica del tutorado respecto de las experiencias educativas que ha elegido, conocer sus expectativas de logro para el final del semestre y canalizarle a una instancia de apoyo, en caso de ser requerido.
Sesión de Análisis de Resultados
Se realiza al final del semestre y tiene dos objetivos: conocer y analizar, junto con el estudiante, los resultados de su desempeño académico, y elegir la carga crediticia del siguiente semestre.

Fuente: Elaboración propia con base en: Beltrán y Suárez, 2003: 59-63.

3. Así también el tutor académico debe participar en la planeación y evaluación del programa de trabajo del SIT, realizando dos actividades centrales: la elaboración de un programa individual de tutoría por cada uno de sus tutorados al inicio del semestre y un reporte individual de resultados al final del mismo.

> El tutor debe elaborar un programa individual de tutoría al inicio de cada período semestral. El diseño de un programa implica planear las estrategias de ayuda al tutorado, además de establecer las sesiones de tutoría y la modalidad en que se realizarán […]. Al final del semestre, hacer un reporte de los resultados obtenidos en el programa individual, en el cual se evidencie el desarrollo de su programa el impacto que ha tenido sobre los tutorados. (Beltrán & Suárez, 2003: 72)

El tutor académico debe cubrir el perfil siguiente:

> Ser académico de base; tener la licenciatura en alguno de los Programas Educativos de su facultad, en Programas Educativos afines, o bien, conocer a fondo el plan de estudios del programa educativo; conocer el campo profesional; conocer los lineamientos académicos y administrativos que rigen la vida universitaria; estar capacitado en los lineamientos de tutorías académicas que establezca la coordinación del SIT; conocer y utilizar las herramientas de apoyo a la tutoría académica; tener disponibilidad para cumplir con los lineamientos de evaluación establecido por la UV. (Beltrán & Suárez, 2003: 73)

Después de describir la tutoría académica, pasemos a la descripción de la enseñanza tutorial.

La enseñanza tutorial es la modalidad en la cual el profesor-tutor ejerce la tutoría como estrategia centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje; en ella se establece una relación pedagógica entre tutor y estudiante con el fin de facilitar la integración que le permita al tutorado superar problemas académicos, mejorar sus potencialidades, su capacidad crítica e innovadora, tanto en aprovechamiento académico como en el aspecto humano. Para los fines del Modelo:

> La enseñanza tutorial es la segunda modalidad de tutoría que se concibe en el MEIF, y se define como la tutoría de apoyo al estudiante cuando éste encuentra dificultades relacionadas directamente con contenidos de su disciplina o bien con la falta de las habilidades necesarias para el aprendizaje de esos contenidos. (Beltrán & Suárez, 2003: 79)

Se divide, a su vez, en dos tipos:

1. Las tutorías disciplinarias o de apoyo disciplinario, son aquellas que atienden problemas académicos relacionados con la(s) disciplina(s) que se cursan en una carrera. Su objetivo es poner al estudiante en el nivel

que requiere de acuerdo con las exigencias de lo que esté cursando. En la tutoría disciplinaria se deben desarrollar tres estrategias fundamentales, a saber:

a. Centrar su atención en los contenidos problemáticos.
b. Trabajar otros problemas alrededor de aquel con el cual tienen dificultades de compresión.
c. Desarrollar habilidades que les permitan apropiarse tanto de los contenidos problemáticos como de las herramientas de solución de problemas dentro y fuera del contexto escolar. El profesor tutor es quien desarrolla los programas de apoyo a la formación integral (PAFI) para los estudiantes en situación de riesgo, así, la enseñanza tutorial puede ser preventiva o remedial.

2. Tutorías de apoyo pedagógico, donde se ubican los programas que se realizan, previo diagnóstico, con el fin de superar problemas de formación general que los estudiantes tienen, independientemente de su disciplina. Este tipo de programas surge externamente a las entidades académicas, a fin de que sean programas de calidad homogénea y estén disponibles para cualquier estudiante que los requiera. El objetivo de su elaboración es:

> Que los estudiantes adquieran algunas de las herramientas básicas del trabajo intelectual y académico, de ahí que se piense en temáticas tales como investigación documental, hábitos de estudio, comprensión de lectura, estrategias de búsqueda de información, planeación de vida y carrera, procesos de razonamiento, etc. (Beltrán & Suárez, 2003: 85)

La enseñanza tutorial es la que menos se ha desarrollado en la universidad, pues es considerada por muchos académicos, al igual que las tutorías académicas, una mala inversión de tiempo, ya que ninguna (ni la tutoría académica ni la enseñanza tutorial) les es remunerada.[6]

6 Los beneficios que la tutoría brinda al académico se traducen en un puntaje para el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) de la UV, pero no les es retribuida económicamente; es interesante cómo el interés económico puede llegar a ser un impedimento para la correcta puesta en marcha de una decisión de política, y motivo de resistencias movidas por intereses de ciertos sectores de la comunidad; sobre todo es contradictorio en aquellos docentes que son profesores de tiempo completo dentro de la universidad y aún así se niegan a realizar estas actividades.

LA FIGURA DEL TUTORADO EN EL SIT

Se considera tutorado al estudiante inscrito en el nivel de licenciatura a quien se proporciona tutoría sistemática y personalizada en cualquiera de sus modalidades en el MEIF a lo largo de su trayectoria escolar (Beltrán & Suárez, 2003, p. 98). Los derechos y obligaciones tanto del tutor como del tutorado se establecen en el reglamento de tutorías, el cual no ha sido institucionalizado formalmente.

EVALUACIÓN DEL MEIF Y DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS

Como ya se mencionó, en septiembre de 1999 se inició la implementación del MEIF, la cual ha sido gradual, pues cada facultad empezó a operar el modelo desde la flexibilidad que sus condiciones le permitieran; la implementación del MEIF se ha enfrentado, desde sus inicios hasta este momento con una serie de resistencias por parte de los actores universitarios, principalmente por parte de la comunidad académica docente, quienes entraron en conflicto al ver en el modelo una amenaza a sus cargas horarias y a su rutina habitual de trabajo, pues el funcionamiento del modelo requiere una ruptura con los esquemas tradicionales de educación superior, enfrascados en la enseñanza lineal, el dominio del docente, la separación teoría-práctica y la nula presencia de agentes de innovación pedagógica.

De esta forma, en 1999, sólo 15 de los Programas Educativos de la universidad rediseñaron su plan de estudios en torno a esta propuesta y decidieron operarla; para el 2000 lo hicieron nueve más, y de 2001 a 2007, se sumaron otros 81 (ver anexo 1). Los programas de Ciencias Atmosféricas y Lengua y Literatura Hispánicas trabajaron intensamente en su plan curricular e iniciaron la operación flexible en agosto de 2005. Además, se integraron los dos con los que nació la Universidad Veracruzana Intercultural (Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural). De lo anterior, se puede concluir que del total de 123 Programas Educativos de licenciatura, hasta el año 2007, 108 programas se encuentran operando el MEIF, es decir, 88%; los otros 15 programas se encuentran en proceso de rediseño curricular (ver anexo 1).

Al abordar la evaluación del MEIF, es importante reconocer que su implementación se ha dado de manera gradual en los distintos Programas Educativos, limitada en muchos casos por resistencias individuales y colectivas, teniendo que enfrentar numerosos retos y desafíos. Por otro lado, el documento del

MEIF no establece una forma de evaluarlo, argumentando que se deja abierta a la comunidad universitaria la posibilidad de su reestructuración y la definición de los mecanismos para su evaluación. Hasta el momento no se ha realizado una evaluación institucional del MEIF, sólo trabajos aislados de evaluación desde distintos espacios y niveles académicos, tales como trabajos de experiencia recepcional de estudiantes de licenciatura y posgrado de la universidad, que se dedican a observar algún aspecto en particular del Modelo o derivado de él, así como evaluaciones de la FESAPAUV,[7] que recogen únicamente la perspectiva sindical en torno al MEIF, reflejando las resistencias que persisten en sectores de la comunidad académica y desvirtúan las bondades del modelo.

En el caso del sistema de tutorías, la Coordinación del SIT planeó una agenda de trabajo con la cual sea posible continuar la implementación del sistema tutorial en cada uno de los Programas Educativos adscritos al MEIF, además del diseño de nuevos lineamientos de trabajo para continuar con la operación eficiente de las tutorías en aquellos Programas Educativos que ingresaron al MEIF desde 1999. Fundamentalmente, la Coordinación del SIT ha centrado su atención en la capacitación del personal académico, en la generación de estrategias de operación de las tutorías y en las actividades de seguimiento y evaluación propias de esta actividad docente.

Hasta aquí podemos señalar que la reforma curricular del MEIF y el Sistema Institucional de Tutorías de la Universidad Veracruzana, surgen en un contexto cambiante caracterizado por la necesidad de la adaptación de modelos curriculares con una estructura flexible y el apoyo a la trayectoria del estudiante, respectivamente.

Cabe señalar que aun cuando el MEIF es una política institucional y su programa de tutorías es una decisión de política que se ha categorizado también bajo el concepto de institucional, no se ha logrado hasta el momento que la totalidad de la comunidad universitaria los asuma, pues las resistencias individuales y colectivas han sido marcadas. El cambio en la dinámica institucional no se ha logrado plenamente y algunos sectores universitarios siguen tratando de mantenerse al margen de estas innovaciones, generándose resistencias individuales y colectivas, lo que dificulta su desarrollo adecuado.

La normatividad vigente sigue sin considerar la forma de regir el MEIF, las tutorías cuentan con un reglamento que no está institucionalizado y que en muchas ocasiones es pasado por alto o sustituido por reglamentos internos en

7 Federación de Sindicatos y Asociaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana.

algunos Programas Educativos. El carácter impositivo que la FESAPAUV le ha conferido al MEIF ha dificultado aún más la culminación del proceso de implementación. Por otro lado, la ausencia de una evaluación de los efectos que han generado en la vida institucional obstaculiza una valoración fundamentada de esta política, evaluación que pudiera sentar las bases para su completa institucionalización.

IV.4 LA UNIDAD DE APOYO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS (UNAPEI) DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La Universidad Veracruzana atiende a la mayoría de los estudiantes veracruzanos de licenciatura, lo mismo que a otros provenientes de estados cercanos. Entre esta población se encuentra un buen número de estudiantes indígenas, quienes generalmente son de condición socioeconómica baja, además de traer una formación académica deficiente por motivos diversos. Como Romo (2006) afirma:

> La Universidad Veracruzana recibe a muchos estudiantes indígenas provenientes de regiones apartadas, quienes enfrentan serios problemas para ingresar y permanecer en la institución debido a dificultades tan diversas como sus bajas condiciones socioeconómicas, su deficiente formación académica y la lejanía de sus comunidades respecto a la ubicación de las universidades, lo que repercute en gastos de manutención, problemas afectivos y emocionales inherentes a la adaptación de sus hábitos de vida cotidianos de lo rural a lo urbano. (: 87)

Este proceso de ajuste a una nueva situación educativa implica una serie de reacomodos relacionados con el tránsito entre el nivel escolar que acaba de concluir y el que recién inicia; puede desencadenar en problemas de rezago o en el peor de los casos, deserción. Por otro lado, el cambio del contexto de origen al contexto urbano, puede también traer repercusiones en el desempeño de los estudiantes indígenas, sobre todo por la lejanía con su familia. Al respecto Romo (2006) menciona que:

> Estos estudiantes, en general, reflejan una mayor deserción en los primeros semestres. Además, requieren de hacer esfuerzos extraordinarios para superar

> las deficiencias que sufren por falta de oportunidades educativas. Asimismo, la falta de acceso a la información y a los medios electrónicos e informáticos y la poca familiaridad en su uso, constituyen una barrera que les impide un buen desempeño escolar. Éste también se ve afectado por el desarraigo de su entorno familiar y comunitario, así como por el choque cultural que experimentan al cambiar de ambiente. (: 87-88)

Esta situación no es privativa de la UV. A nivel internacional, a través del Programa *Pathways to higher education*, se lanzó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI), el cual se implementó en México a través de ANUIES-Fundación Ford, como se describió en el apartado Capítulo III de esta investigación. La UV fue una de las IES convocadas para participar del PAEI y su propuesta fue aceptada.

Fue así como, en junio de 2002, inició sus actividades la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la Universidad Veracruzana, encaminada a brindar apoyo a todos aquellos estudiantes provenientes de zonas rurales e indígenas que presentaran problemas para integrarse a la comunidad universitaria. El propósito principal de la Unidad es el de evitar la deserción de los estudiantes indígenas al garantizar su permanencia en la universidad por medio del mejoramiento de su rendimiento escolar, además de propiciar con ello su acceso a posgrados y la posibilidad de que retornen a sus comunidades como futuros líderes que motiven a la población a realizar acciones en pro del desarrollo de su zona.

La UNAPEI reconoce como estudiante indígena a aquel que: es de procedencia indígena, proviene de una comunidad indígena o con presencia indígena significativa; a quien habla, escribe o entiende una lengua indígena; a quien no habla la lengua, pero su familia sí. Además de atender a estudiantes indígenas, la UNAPEI ha abierto sus puertas a todo aquel que quiera incorporarse en pro de su mejor desempeño como estudiante universitario.

Arias (2005) reconoce como objetivos de la UNAPEI los siguientes:

- Promover la presencia indígena en el ámbito universitario al incrementar la matrícula de estos estudiantes.
- Fortalecer el desarrollo académico de los estudiantes indígenas.
- Reducir la franja cultural que separa a los estudiantes indígenas de quienes no lo son, con la finalidad de favorecer su adecuada integración dentro de la universidad.
- Generar una visión multicultural al interior de la comunidad universitaria.

- Reforzar en los estudiantes universitarios el respeto por la identidad indígena, en un ambiente de reconocimiento por la diversidad cultural.
- Propiciar en los estudiantes indígenas el deseo de impulsar el desarrollo social y económico de su región.

Hasta el año 2007, la UNAPEI se ha mantenido con una matrícula de más de 240 estudiantes, pertenecientes a la Región Xalapa, única región de la UV que cuenta con este servicio para sus estudiantes indígenas. Dentro de esta Unidad se ha diseñado una serie de programas que respondan a las necesidades del alumnado y las características que la Fundación Ford y la ANUIES demandan de las Unidades de Apoyo Académico en las IES.

IV.4.1 PROGRAMAS DE APOYO AL ESTUDIANTE INDÍGENA AL INTERIOR DE LA UNAPEI

Los programas que funcionan al interior de la UNAPEI son: Programa de Difusión, Programa de Vinculación, Programa de Asesorías Personalizadas y el Programa de Tutorías; éste último será revisado a detalle por tratarse de la temática de este trabajo de tesis.

El Programa de Difusión se encarga de la organización de eventos culturales y la utilización de los medios masivos, tanto para informar de las acciones emprendidas por la UNAPEI como para dar a conocer la diversidad étnica y lingüística del estado y la región, así como su presencia en la comunidad universitaria.

Dentro del Programa de Difusión se realizan diversas actividades como mesas redondas, elaboración de carteles, ciclos de cine, altares de muertos, calaveras, seminarios, actividades deportivas, excursiones y entrevistas; lo cual contribuye a la propagación del conocimiento del mundo indígena dentro y fuera de UNAPEI. En este programa, estudiantes y asesores trabajan de manera conjunta, lo que ayuda a integrar al grupo, así como a forjar una identificación más sólida con los objetivos principales de UNAPEI.

En el Programa de Vinculación se pretende no solamente dar a conocer el programa a otros departamentos y dependencias del interior de la Universidad Veracruzana, sino también establecerlos al exterior, para fortalecer enlaces de información en otras instituciones y escuelas de nivel medio superior y superior de zonas rurales e indígenas del estado de Veracruz.

Desde los inicios de la UNAPEI se ha contemplado la necesidad de acercarse a las comunidades indígenas, ya que los jóvenes no tienen información adecuada para decidir qué carrera estudiar, así como en qué región está el plan de estudio,

el tipo de modelo, los requisitos generales de solicitud e inscripción, hasta los servicios que ofrece la UV. Para atender esta problemática, a través del Programa de Vinculación los guías de la UNAPEI elaboraron un programa que muestra las carreras de la UV, tiempo de estudio, perfil de aspirante, etc., y que resulta de gran ayuda a este programa.

El Programa de Asesorías Personalizadas consiste en dar atención específica a problemas académicos particulares con la finalidad de superarlos. Es el contacto directo que el guía académico brinda al estudiante, a fin de reforzar su desempeño académico, mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, análisis de contenido temático y cursos y/o talleres.

Además se informa sobre las diversas becas a las que pueden acceder en la máxima casa de estudios y otras instituciones, así como los servicios, derechos y obligaciones que el estudiante tiene. Las asesorías permiten al guía académico detectar en el estudiante aquellos problemas que disminuyen su nivel académico, canalizándolo de inmediato a las instituciones pertinentes.

IV. 4.1.1 EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNAPEI

El programa de tutorías consiste en el trabajo estrecho y continuo del tutor-guía que elabora diagnósticos y emprende acciones particulares para atender las necesidades del estudiante. En la UNAPEI al tutor se le denomina *guía académico*. Cada estudiante que se inscribe en la UNAPEI contará con su propio guía académico, que le ofrecerá atención personalizada y dará seguimiento a su paso por la UV.

El guía académico es un profesionista joven egresado de la UV que forma parte de un grupo multidisciplinario capacitado para facilitar la integración de los estudiantes de la UNAPEI e impulsar su desempeño escolar. Las funciones del guía académico en la UNAPEI son las siguientes:

a. Difundir el programa a la comunidad universitaria y a la población en general.
b. Realizar entrevistas personales para conocer al estudiante en forma integral.
c. Brindar asesorías personalizadas sobre los diferentes aspectos que forman parte de la experiencia universitaria.
d. Elaborar un plan de trabajo general y uno particular para cada estudiante que tenga asignado y que esté inscrito en el programa.
e. Proporcionar estrategias de estudio que faciliten el desempeño académico de los estudiantes UNAPEI.

f. Ofrecer información a los estudiantes inscritos en el programa sobre los servicios que ofrecen la UV y otras instituciones, así como la forma de utilizarlos.

El grupo de guías académicos de la UNAPEI se compone de profesionistas recién egresados de la UV, jóvenes que aceptan el compromiso de apoyar en su trayectoria universitaria a estudiantes provenientes de comunidades indígenas o zonas rurales, sensibles a las problemáticas con que estos se enfrentan al ingresar a la universidad.

El cuerpo de guías es capacitado para dar solución a los diversos conflictos que puede enfrentar un estudiante universitario, además de tener el conocimiento de a qué dependencias canalizarlos si el problema rebasa las líneas de acción de la UNAPEI.

LA FIGURA DEL TUTORADO EN EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNAPEI

En la UNAPEI, las actividades de los guías académicos giran en torno a la adaptación del estudiante indígena al medio universitario y a su buen desempeño durante su paso por la universidad.

El tutorado es, pues, el centro de atención en todos y cada uno de los Programas de la Unidad; se visualiza como un estudiante que, por sus condiciones de vida y su situación escolar previa, requiere de apoyo que lo haga desenvolverse plenamente, esto sin caer en el paternalismo, ya que se trata también de que el estudiante sea cada vez más autónomo en cuanto a su aprendizaje, formas de pensar, conservando y valorando sus raíces indígenas.

Hasta el momento, como ya se mencionó antes, la UNAPEI funciona únicamente en la Región Xalapa, pero se tiene considerada su institucionalización ampliando sus servicios a las demás regiones de la UV (Poza Rica-Tuxpan, Orizaba-Córdoba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Veracruz).

GUÍAS ACADÉMICOS

La UNAPEI cuenta con 11 guías académicos, jóvenes egresados de la UV que voluntariamente han decidido unirse al proyecto UNAPEI. Sus edades oscilan entre los 20 y los 30 años y todos ellos tienen como mínimo el grado de licenciatura. La división por género y perfil profesional queda como se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18. Distribución de guías académicos de la UNAPEI por género y perfil profesional.

Género	Perfil profesional	Total
Masculino	2 Antropólogos - 1 Lic. en Pedagogía - 1 Lic. en Matemáticas	4
Femenino	1 Lic. en Lenguas y Literatura Hispánica 2 Lic. en Odontología -1 Lic. en Psicología -3 Lic. en pedagogía	7
Total		11

Fuente: Elaboración propia.

Estudiantes UNAPEI

La matrícula al 2007 en la UNAPEI es de 172 estudiantes, distribuidos en los Programas Educativos de la Región Xalapa de la Universidad (ver Tabla 19).

Coordinación de la UNAPEI

En la coordinación se encuentra una maestra, la cual cuenta con una colaboradora como apoyo administrativo.

Evaluación de la UNAPEI

La UNAPEI entrega anualmente un reporte a la ANUIES-Fundación Ford, además del informe que debe entregar a la Universidad Veracruzana sobre sus actividades. En cuanto a sus resultados, se han obtenido mejores niveles de rendimiento académico en los estudiantes, elevando significativamente sus promedios desde su ingreso a la unidad. Al no contar previamente con un registro sobre la deserción de los estudiantes indígenas, es imposible observar si ha disminuido en sector; sin embargo, se observa una deserción mínima en los estudiantes que se inscriben en la UNAPEI. Sobre la UNAPEI se han escrito trabajos de licenciatura que dan cuenta de las actividades de la misma; la ANUIES, en colaboración con la Fundación Ford, ha publicado documentos que dan cuenta de los logros de las Unidades en las diferentes universidades. En el 2004, desde la Dirección de Estudios y Proyectos Especiales de la ANUIES se inició un trabajo de evaluación de nueve Unidades de Apoyo Académico,

con base en los lineamientos del PAEI; Alejandra Romo estuvo al frente y, en el 2006, los resultados fueron publicados. Este trabajo representa un ejercicio de evaluación importante no sólo de la UNAPEI de la Universidad Veracruzana, sino del PAEI en su conjunto.

Tabla 19. Estudiantes indígenas inscritos a la UNAPEI por programa educativo (2006).

Programa educativo	Estudiantes indígenas	Programa educativo	Estudiantes Indígenas
Arquitectura	1	Fotografía	3
Químico Fármaco-Biólogo	7	Música	1
Biología	3	Danza	1
Derecho	10	Ing. Mecánica Eléctrica	4
Enfermería	18	Ing. Química	3
Química Clínica	9	Ing. Civil	2
Nutrición	3	Instrumentación Electrónica	4
Medicina	6	Ing. Ambiental	3
Odontología	4	Sociología	8
Agronomía	3	Lengua Inglesa	6
Ciencias Atmosféricas	3	Lengua Francesa	1
Psicología	2	Pedagogía	19
Economía	2	Antropología	8
Geografía	2	Arqueología	8
Informática	2	Filosofía	2
Estadística	1	Historia	1
Pedagogía (SEA)	4	Física	1
Derecho (SEA)	2	Matemáticas	7
Educ. Musical	2	Contaduría	5
		Administración de Empresas	1
Total			172

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por personal de la UNAPEI (2006).

ALGUNAS CONSIDERACIONES

La UV, en sus últimos años, ha experimentado cambios sustanciales derivados de distintos elementos de política educativa, tales como la implementación del MEIF y la aplicación del PAEI.

Retomando el ciclo de la política, podemos afirmar que el MEIF tiene sus raíces en varios aspectos: por un lado, la necesidad de responder a demandas internacionales, nacionales y regionales marcadas por ciertas tendencias en cuanto al papel de la educación superior; por otro lado, una necesidad institucional de reforma, de cambio de modelo educativo, de nuevos enfoques de formación. En este contexto, la necesidad de un nuevo modelo educativo empezó a figurar en la agenda de problemas por atender de la universidad y se fijó como uno de los prioritarios que, por lo tanto, sería atendido. De este modo, se definió un modelo centrado en el estudiante, en su aprendizaje, desde un enfoque de *integralidad*, con ejes transversales de formación, nuevos procesos académicos y administrativos, con un programa de tutorías como instrumento de política para el acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes. La política del MEIF devino entonces en acciones y programas, donde las tutorías figuran como una decisión de política. La implementación del MEIF marca el inicio de una nueva estructura curricular, pero también una transformación en sus actores principales: el profesor y el estudiante. La figura del profesor universitario será revestida por la de tutor académico, con nuevas tareas y funciones a su cargo. El estudiante, por su parte, se vuelve tutorado, lo que trae consigo nuevas actividades.

En cuanto al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en el contexto de la UV, su génesis es diferenciada de la del MEIF, pues como Romo (2006, p. 103) afirma, la atención de los estudiantes indígenas no fue una iniciativa desprendida del modelo de la UV. Visto desde la perspectiva del proceso de la política, el PAEI tiene sus bases en un conjunto de elementos que implica demandas sociales históricamente heredadas, necesidad de inclusión de los grupos indígenas en la educación superior, necesidad de brindar apoyo a los estudiantes que ingresan a las IES y favorecer su permanencia. Su implementación se da únicamente en la Región Xalapa, a diferencia del MEIF, que abarca todas las regiones. La unidad pone en marcha una serie de programas de atención a los estudiantes indígenas y con ello ha obtenido resultados favorables en su conjunto. Por otro lado, con la creación de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la UV surgen los guías académicos, quienes asumen dentro del programa el papel de tutor de aquellos estudiantes indígenas que forman parte de la comunidad universitaria.

El cuadro 30 nos muestra de forma resumida el ciclo de la política en la UV.

Cuadro 30. El ciclo de la política del MEIF y el PAEI en la UV.

Línea de política	Determinación del problema	Inclusión en la agenda	Diseño	Implementación	Evaluación
MEIF	-La UV se enfrenta a la necesidad de: 1. Dar respuesta a las demandas de la educación superior a nivel internacional, nacional y regional. 2. Transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico. 3. Conformar una estructura flexible y dinámica. 4. Adecuar el quehacer universitario a los nuevos tiempos.	-En el Plan General de Desarrollo 1997 de la UV, así como en el Programa de Trabajo Rectoral del Dr. Víctor Arredondo "Consolidación y proyección hacia el siglo XXI", se incluye la necesidad de un nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana, que permita la reestructuración curricular.	-Bajo los criterios de: Formación integral. Flexibilidad (curricular, en los espacios, en las modalidades). Incorporación de tutorías. Uso de nuevas tecnologías. Sistema de créditos. Nuevos procesos de ingreso y egreso. Ejes integradores: eje teórico, eje heurístico y axiológico.	-Hubo resistencias importantes en torno a la implementación del MEIF. -Reestructuración de planes de estudios. -Sistema de horas-crédito. -Áreas de Formación: formación básica, disciplinar, terminal y elección libre. -Surgimiento de las experiencias educativas -Reformulación del proceso de admisión. -Reformas al proceso de egreso. -Implementación del sistema de tutorías académicas.	-Implementación gradual del modelo, con resistencias individuales y colectivas. -El modelo carece de un esquema referencial de evaluación. -En 1999 sólo 15 Programas Educativos reestructuraron su plan de estudios. -No se ha institucionalizado al 100%. -La evaluación del modelo ha sido a través de trabajos de licenciatura, del seguimiento de los programas, de la elaboración de informes, pero no ha habido un ejercicio institucional propiamente.
PAEI	-Las condiciones de la población indígena como uno de los sectores más desfavorecidos en la sociedad mexicana y en el acceso a la educación, sobre todo en el nivel superior. -La necesidad de brindar un apoyo a los estudiantes indígenas, a fin de favorecer su permanencia en la universidad y su buen desempeño académico.	-La atención al sector indígena es una prioridad en el PNE 2001-2006, en los documentos de la CDI, así como en la Reforma al Artículo 2° de la Constitución Mexicana. - Inclusión de la atención a los estudiantes indígenas como una estrategia para mejorar la calidad del nivel de educación superior. -Surgimiento de *Pathways to higher education*.	Bajo los criterios de: -Atender a la población indígena estudiantil de la UV. -Conformación de una Unidad de Apoyo Académico. -Conformar de un programa de tutorías desde la interculturalidad. -Favorecer la integración de los estudiantes indígenas al medio universitario, su permanencia y buen desempeño académico.	-Creación de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la UV, en la Región Xalapa, únicamente. -Puesta en marcha de los programas de difusión, vinculación, asesorías personalizadas y tutorías, desde los cuales se realizan diversas actividades con y para los estudiantes.	-El proceso de institucionalización de la UNAPEI ha sido lento. -Los resultados muestran avances en el mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes, una tendencia hacia bajos índices de deserción, así como una mayor integración de los estudiantes a la Universidad. -La evaluación de la UNAPEI ha sido básicamente desde la ANUIES y la Fundación Ford.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información que el cuadro 30 nos aporta, es posible afirmar que el MEIF y el PAEI representan dos líneas de política en la Universidad Veracruzana que han generado múltiples efectos en la institución y en sus actores. Retomando la visión de política pública, la aplicación de estas políticas generará cambios en la organización universitaria y una serie de efectos en los actores, los cuales deben también ser evaluados. El profesor universitario va a tener un rol distinto al que tradicionalmente ha venido desempeñando, ahora en su faceta como tutor, mientras que el estudiante enfrenta de igual forma nuevas actividades. De este modo, al interior de la universidad sus actores empiezan a jugar roles distintos.

Al ser programas que se desprenden de dos líneas de política distintas, los programas de tutorías de la UV poseen una caracterización distintiva, sin embargo, comparten un transfondo común: la necesidad de brindar acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes universitarios.

Ambos programas han funcionado en paralelo; no obstante, la información que se posee alrededor de ellos es diferenciada. Por ejemplo, en cuanto al Sistema Institucional de Tutorías del MEIF se tienen datos acerca de:

- Rendimiento escolar, medido por el promedio.
- Número de profesores tutores.
- Capacitación recibida por los tutores.
- Número de tutorados.
- Avances en la implantación del sistema, pues a seis años de su creación ésta no ha culminado.

En el caso del Programa de Tutorías de la UNAPEI, ésta realiza anualmente un informe que entrega a la Fundación Ford-ANUIES en la que reporta sus resultados acerca de:

- Rendimiento escolar, medido por el promedio de los estudiantes.
- Número de tutores.
- Capacitación recibida por los tutores.
- Número de estudiantes que reciben tutoría UNAPEI.
- Actividades culturales y artísticas en que los estudiantes participan.
- Cursos ofrecidos a estudiantes como parte del apoyo académico.

Por parte del Sistema Institucional de Tutorías del MEIF, 23,461 estudiantes recibieron tutorías (88% del total de estudiantes) durante el ciclo septiembre 2006-enero 2007,[8] mientras que en la UNAPEI 172 estudiantes indígenas fueron atendidos en mismo período (Información estadística de la UNAPEI, 2007).

8 Según información contenida en el Informe del Rector Raúl Arias Lovillo, 2006.

En este sentido, si bien se conocen aspectos importantes sobre la operación, poco se conoce de los efectos de ambos programas en los estudiantes y en los tutores, ya que los informes que se han venido realizando son más bien de corte cuantitativo, directamente relacionados con la manera en que las tutorías apoyan el desempeño académico del estudiante, mismo que se observa en sus resultados académicos. Este fue uno de los motivos que dio origen a esta investigación, pues, como se verá en el siguiente apartado, a través de ella se observa no sólo el lado académico, sino también el lado personal que la tutoría trabaja.

Tercera Parte

Operación y efectos de los programas de tutorías UV

Capítulo V

La operación del programa de tutorías del MEIF

Presentación

Este capítulo concentra los resultados obtenidos en cuanto a la operación del programa de tutorías del MEIF. Los aspectos que fueron considerados en esta dimensión analítica fueron: infraestructura, normatividad, sesiones de tutoría, capacitación dentro del programa de tutorías y percepción del programa de tutorías, los cuales fueron observados a través de los coordinadores de tutorías, tutores y tutorados.

Para el caso de la infraestructura, la organización administrativa y la normatividad, se entrevistó a siete de los coordinadores de tutorías de los once Programas Educativos seleccionados: Teatro, Agronomía, Instrumentación Electrónica, Contaduría, Administración de Negocios Internacionales, Filosofía y Pedagogía.

Atendiendo a la confidencialidad en cuanto a los informantes, las entrevistas fueron numeradas de forma aleatoria del uno al siete; posteriormente fueron transcritas y codificadas, para identificar las cuestiones relevantes en torno a las dimensiones de análisis.

En cuanto a las sesiones de tutorías, se realizó un análisis de tipo estadístico, tomando como base los datos obtenidos de la aplicación y análisis de los 1,467 cuestionarios aplicados: 1,328 en el caso de los estudiantes tutorados y 85 correspondientes a los tutores del MEIF. En esta variable se exploró el número

de sesiones de tutoría al semestre, la duración de las sesiones de tutorías, el lugar donde se efectúan las tutorías, los recursos empleados y la frecuencia de su uso, las temáticas abordadas durante las sesiones de tutorías, así como las razones de inasistencia a las sesiones de tutoría por parte de los tutores y de los tutorados.

Acerca de la capacitación dentro del programa de tutorías y la percepción del programa de tutorías, se cuestionó a los tutores (mediante el cuestionario) y a los coordinadores de tutorías (mediante la entrevista).

La exposición de los resultados de investigación se efectúa a través de tablas y gráficas, realizando el análisis correspondiente. Al final del capítulo se hace una breve recapitulación de la operación del programa de tutorías del MEIF.

V.1. INFRAESTRUCTURA

De acuerdo con los datos vertidos por los informantes, la infraestructura con que se cuenta para desarrollar el programa de tutorías puede clasificarse en tres grupos:

1. Facultades que han acondicionado espacios para la tutoría.
2. Facultades con espacios creados específicamente para las tutorías.
3. Facultades que no cuentan con espacios para las tutorías.

1. FACULTADES QUE HAN ACONDICIONADO ESPACIOS PARA LA TUTORÍA

En esta clasificación se ubica la mayoría de las facultades que formaron parte del estudio, pues si bien cuando se inició la puesta en marcha del MEIF y del programa de tutorías las autoridades institucionales aseguraron que se crearían espacios para la realización de la actividad tutorial, hasta la fecha muy pocas facultades cuentan con éstos.

> Pues en buena medida se han adaptado los espacios con que se contaba, aquí, por ejemplo, la coordinación era antes un balcón, y luego se adaptó para crear el cubículo; antes se compartía coordinación académica y tutorías, estaban unidas las coordinaciones, no había un espacio independiente; eso poco a poco se ha ido adaptando, porque yo ahora comparto el espacio con el centro

> de cómputo [...] Eso si ha sido a veces un problema, porque dos de nuestros tutores no tienen cubículo y pues lo comparten con otros tutores; se les invitó a ocupar este espacio pero no es de su agrado precisamente porque está aquí el centro de cómputo y no hay mucha privacidad. También con los tutores que tienen cubículo se alternan; también hay dos salas tutoriales y bueno, los tutores han aprendido a hacer uso de esas aulas y dar tutorías grupales. (Entrevista a coordinadora de tutorías 1)
>
> Para las tutorías se han acondicionado espacios. Por ejemplo, este era un salón anteriormente y lo que se hizo fue convertirlo en la sala de tutorías; aquí está la coordinación de tutorías y hay mesas, sillas, una computadora donde los tutores pueden citar a sus estudiantes. También están los salones de exámenes profesionales que son utilizados para dar las tutorías, así como dos aulas que en las fechas de momentos tutoriales se usan como aulas para tutoría grupal y los cubículos de algunos maestros, que atienden ahí a sus estudiantes. (Entrevista a coordinador de tutorías 2)

2. Facultades con espacios creados específicamente para las tutorías

Existen facultades donde, desde que se inició el MEIF y se puso en marcha el programa de tutorías, se crearon los espacios para la actividad tutorial, aunque algunos de los coordinadores declaran que dichos espacios son reducidos e insuficientes en relación con la cantidad de tutorados que se atiende.

> Cuando la Facultad inició sus actividades en este nuevo edificio se diseñó pensando en las nuevas necesidades que iban a surgir con el MEIF, por lo que entre los salones se consideró la creación de una sala de tutorías; además de una oficina para la coordinación de tutorías, de esta manera, los espacios fueron creados y existen hasta la actualidad exclusivamente para la realización de las actividades de tutoría. (Entrevista a coordinadora de tutorías 5)
>
> La Facultad cuenta con una sala de tutorías que está justo enfrente de la coordinación de tutorías; estos espacios se crearon para las tutorías, para los tutores y sus estudiantes, pero considerando el número de tutorados que hay en la Facultad, normalmente también se recurre a los salones, la biblioteca o los cubículos de los tutores. (Entrevista a coordinadora de tutorías 3)

Como puede observarse, aun cuando hay facultades que cuentan con lugares específicos para la realización de la actividad tutorial, la insuficiencia de éstos ha llevado a recurrir a otros espacios.

3. FACULTADES QUE NO CUENTAN CON ESPACIOS PARA LAS TUTORÍAS

En el caso extremo se ubican aquellas facultades que por su misma ubicación e infraestructura no han podido crear o adaptar espacios para la tutoría, por lo que ésta se desarrolla en lugares muy variados.

> Nosotros hemos solicitado a las autoridades que ya nos hagan un lugar, un cubículo para tutorías. Aquí cada maestro da la tutoría donde puede, donde haya un salón disponible, inclusive hasta en pasillos. Pero eso no nos limita, al contrario, tenemos que seguir trabajando para la creación de una sala tutorial. Inclusive cuando nosotros ingresamos al MEIF en el 2004, se propuso una sala para tutorías, para llevar el programa de tutorías, pero hasta la fecha no se ha tenido nada, los maestros dan la tutoría donde le agarre. Aquí en espacios físicos estamos muy limitados, aquí donde estamos es un cubículo, también funciona como laboratorio y hay materiales, también es la coordinación de tutorías. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)
>
> En la facultad no hay espacios propiamente para las tutorías, somos una de las facultades más chicas de la Universidad y bueno, pues de los espacios que hay es imposible también que se tomara, por ejemplo, un salón para sala de tutorías, ya que los salones también son escasos. Las tutorías se dan entonces en la biblioteca, en los cubículos de los maestros o cuando algún salón está desocupado, pues ahí. Incluso aquí, que es la coordinación de tutorías, es en realidad mi cubículo de profesor, que es también otra coordinación y están aquí chicos de servicio social, el espacio es reducido. (Entrevista a coordinador de tutorías 7)

Sobre esta base puede afirmarse que, de manera general, el programa de tutorías del MEIF no cuenta con la infraestructura suficiente para desarrollarse, pues aun cuando hay facultades donde sí se crearon espacios, o bien fueron adaptados, éstos son insuficientes; en el mismo sentido, los tutores se ven en la necesidad de utilizar las aulas de las facultades, las instalaciones de la biblioteca, la coordinación de tutorías; se requiere mayor apoyo institucional al respecto.

V.2 NORMATIVIDAD

Todos los coordinadores de tutorías entrevistados coincidieron en que, si bien no existe a nivel institucional una normatividad establecida, pues el reglamento de tutorías sigue siendo sólo un proyecto, para la realización de las actividades de tutoría se han apoyado en *El quehacer tutorial Guía de trabajo*, de la Mtra. Jenny Beltrán y José Luis Suárez, en el cual se han definido las características y elementos del sistema institucional de tutorías; es éste el documento que le da sustento a la práctica tutorial.

> Todo está en proyecto, todas las normativas, y nosotros básicamente nos vamos guiando, nos vamos llevando por lo que es *El quehacer tutorial*. Este es el librito que nosotros agarramos como norma, para seguir el sistema tutorial, aunque claro, si nos damos cuenta, ya muchos de los formatos que vienen aquí ya no se utilizan, y sí lo que nosotros tenemos en nuestra página que es la www.sitonline.com.mx . Ahí es donde entra cada tutor, y las normas son las que vamos siguiendo en el camino; por ejemplo, muchas veces te dicen que el 50% de créditos ya tendrías que haber cubierto el área de formación básica general, y por ahí tenemos dos o tres alumnos que se nos quedaron por Inglés II o por lo que sea, y es en donde tenemos que pasar a Consejo Técnico; todos los puntos, observaciones, propuestas, nosotros las pasamos a Consejo Técnico para que las analice y las solucione, y cada uno de los registros de las sesiones también; entonces, para todo nosotros nos basamos en lo que nos dice la coordinación institucional de tutorías con el aval del Consejo Técnico. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)
>
> Está la guía de trabajo del sistema institucional de tutorías que es principalmente la que rige las actividades; también los lineamientos para la enseñanza tutorial; también para la elaboración de los PAFI también el estatuto de alumnos, la legislación universitaria. (Entrevista a coordinador de tutorías 1)

Sin embargo, aun cuando el libro *El quehacer tutorial. Guía de trabajo* es referido por todos los coordinadores de tutorías como aquél que norma la realización de las tutorías, su observancia ha sido desigual, generándose una variedad en cuanto a la forma en que las tutorías operan. Por ejemplo, la *Guía* establece que el acompañamiento a través de la tutoría deberá ser a lo largo del proceso formativo del estudiante, pero en la realidad hay Programas Educativos que no lo hacen de esta manera:

> En la Facultad somos pocos maestros de tiempo completo, y algunos profesores de asignatura, aunque no tienen la responsabilidad, nos apoyan dando tutorías; sin embargo, con todo y su apoyo, no es posible atender a la totalidad de estudiantes, ya que en esta Facultad asciende a más de mil alumnos. Entonces, lo que hemos hecho es dar la tutoría sólo durante el primer año de la carrera, esto es, a los estudiantes de nuevo ingreso se les asigna un tutor y trabajan con él todo el primer año; se les da toda la información de su carrera, orientación de diversos tipos y, bueno, creemos que si aseguramos una buena orientación ese primer año, con eso tienen suficiente. A partir del tercer semestre los chicos ya se van solos, aunque se les insiste siempre en que pueden recurrir al que fue su tutor por cualquier duda que tengan, pero ya no es obligatorio que los atienda. Con todo y esto, los maestros siempre tienen buena disposición para con los estudiantes y muchos siguen viendo a los que fueron sus tutorados. (Entrevista a coordinadora de tutorías 5)

Así también, el número de sesiones de tutoría en el período semestral, de acuerdo con el documento referido, debe ser de tres sesiones, situación que no siempre se presenta:

> Tratamos de dar los tres momentos tutoriales, pero no siempre se puede, porque luego los maestros tienen otras actividades, o a nivel de la Facultad tenemos actividades importantes y pues tenemos que retrasar las tutorías, por lo que a veces sólo hay dos sesiones en el semestre. (Coordinador de tutorías 2)

Del mismo modo, son contadas las facultades donde la figura del profesor-tutor existe, pues si bien se dan algunos cursos o tutorías para reforzar ciertos contenidos, la tutoría en su modalidad de enseñanza tutorial, en la manera en que ésta ha sido definida, no es desarrollada.

> En la Facultad apenas este período se va a hacer un PAFI por parte de un profesor que estará cubriendo la figura de profesor-tutor, aunque se han dado algunos cursos especiales, pero no se han registrado como PAFI. Esta vez sí se hará, ya que el maestro que apoyará sí definió bien un programa que entrará como PAFI. (Entrevista a coordinadora de tutorías 1)
>
> En esta Facultad no hay profesores-tutores, sólo se da la tutoría en los momentos que está establecido por el sistema tutorial. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)

V.3 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

Cuando analizamos conceptualmente la noción de cambio, veíamos como éste se refiere a los efectos observados como resultado de un proceso de reforma o innovación, en algunos casos, de ambos. Pues bien, como resultado de la aplicación del MEIF y de la implementación del programa de tutorías, uno de los cambios sustanciales en la vida de las facultades lo constituye la aparición de una estructura administrativa propiamente para las tutorías, plasmada en la Coordinación de tutorías. En todos los casos (facultades que integraron la muestra), esta instancia la constituye únicamente el coordinador de tutorías, el cual depende de la Secretaría Académica de la Facultad y del Sistema Institucional de Tutorías de la UV. El coordinador no cuenta con personal a su cargo para la realización de las actividades de coordinación. En algunas facultades se cuenta con estudiantes de servicio social que apoyan las labores de la Coordinación. La situación laboral de los coordinadores de tutorías es diversa: en algunos casos éste es personal de apoyo, en otros, es un profesor de tiempo completo.

> En la coordinación sólo estoy yo, soy la que me encargo de las cuestiones tanto administrativas como académicas de las tutorías, ya que no hay nadie que me apoye. Mi jefe inmediato es Secretaría Académica y enseguida la Dirección y la Coordinación del SIT, a quien entrego reportes de actividades y datos estadísticos. (Entrevista a coordinadora de tutorías 1)
>
> Oficialmente en la coordinación de tutorías sólo estoy yo; de mí dependen los tutores académicos y los tutorados; a mí me toca arreglar todo lo académico-administrativo, todo lo escolar de los tutorados y de los tutores. Tengo ahora dos chicas de servicio social, pero no es siempre así, a veces estoy yo únicamente. (Entrevista a coordinadora de tutorías 5)
>
> Yo fui contratada para esta actividad como personal de apoyo, no pertenezco a la planta de docentes de la Facultad; en otras facultades los coordinadores son PTC, son de base. (Entrevista a coordinadora de tutorías 1)

V.4 SESIONES DE TUTORÍA

Número de sesiones de tutoría al semestre. De acuerdo con el documento *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*, el cual orienta las actividades tutoriales en el Marco del MEIF, durante un período semestral deberán darse tres sesiones de

tutoría, a saber: 1) sesión inicial o de registro, 2) sesión intermedia o de seguimiento, y 3) sesión final o de evaluación.

Dichas sesiones de tutorías deben ser registradas por los tutores en el *Sit on line*, sistema en línea de la Coordinación Institucional de Tutorías, en el cual cada tutor cuenta con una carpeta electrónica para el seguimiento de sus tutorados.

Al indagar sobre el número de sesiones de tutoría en un período semestral, se dio a los tutores y tutorados cinco opciones de respuesta, que iban de una a cinco sesiones; así también se reservó un espacio con la denominación Otro, para aquellos casos que cayeran fuera del rango de una a cinco sesiones. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 20.

Tabla 20. Número de sesiones de tutoría MEIF al semestre.

Núm. de sesiones	Según los tutores		Según los tutorados	
	Frec.	%	Frec.	%
Una sesión	2	2.35	227	17.09
Dos sesiones	3	3.53	197	14.83
Tres sesiones	65	76.47	801	60.32
Cuatro sesiones	11	12.94	50	3.77
Cinco sesiones	3	3.53	10	0.75
Otro	1	1.18	43	3.24
	n=85	100	n=1,328	100

Como puede observarse, en cuanto al número de sesiones de tutoría, hay una perspectiva distinta entre tutores académicos y tutorados. El 76.47% de los tutores declaró dar tres sesiones de tutorías al semestre, mientras que en el caso de los tutorados, la proporción que indicó recibir tres sesiones de tutoría semestralmente es de 60.32%; 14 de los tutores encuestados (16.47%) manifestaron dar entre cuatro y cinco sesiones; en la opción Otro, un encuestado indicó dar más de cinco sesiones semestrales de tutoría. En el extremo opuesto, encontramos a cinco encuestados que manifestaron dar una (2.35%) o dos sesiones (3.53%), lo cual se contrapone con lo establecido por el programa (tres sesiones oficiales durante un período semestral).

En lo que corresponde a los tutorados, la mayoría de las respuestas se ubicó en tres sesiones (60.32%), aunque en menor proporción que en el caso de los tu-

tores. Sólo un 4.15% reconoció que recibe entre cuatro y cinco sesiones de tutoría durante el semestre, mientras que un 31.92% indicó que recibe una cantidad menor a la establecida: una sesión (17.09%) y dos sesiones (14.83%). En cuanto a la opción Otro, cuyo porcentaje asciende a 3.24% (43 encuestados) las respuestas de los estudiantes no fueron en términos de cantidades, sino más bien aclaraciones en cuanto al proceso tutorial, como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21. Respuestas de los estudiantes MEIF a la opción Otro (número de sesiones).

Respuestas	Frec.	%
El tutor sólo me firma	28	2.11
Yo soy responsable de mi avance, no recibo tutoría	4	0.30
El tutor no asiste a la sesión de tutoría	11	0.83
	43	3.24%

Por lo anterior puede decirse que el número de sesiones de tutoría en un período semestral es variado, pues tanto tutores académicos como tutorados refieren desde una hasta más de cinco sesiones; también se observa cómo una proporción significativa de estudiantes y de tutores señaló que recibe menos de tres sesiones de tutoría (que es lo que el programa de tutorías establece). Por otro lado, las aseveraciones de los estudiantes en la opción Otro, -esto es, el 3.24% que dijo no recibir tutorías, que su tutor no asiste, que el tutor sólo le firma-, muestran claros indicios de una problemática en cuanto a la operación del programa.

Duración de las sesiones. Si bien el programa de tutorías no considera una duración mínima o máxima para la sesión tutorial, se estima que por lo menos se requiere de **30 minutos** para el desarrollo de la misma.[1] Las respuestas obtenidas, al preguntar a tutores académicos y tutorados sobre la duración de las sesiones de tutoría, aparecen en la Tabla 22.

1 En el libro *El quehacer tutorial*, se establece que la sesión de tutoría deberá durar aproximadamente 30 minutos. Así mismo, durante el curso "La tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación en las IES" convocado por ANUIES y realizado en octubre de 2006, los académicos coincidieron que como mínimo se requieren 30 minutos de sesión tutorial para tratar los aspectos básicos de la tutoría, tales como dar información, conocer el estatus del estudiante y dar avisos.

Tabla 22. Duración de las sesiones de tutoría MEIF.

	Según los Tutores		Según los Tutorados	
	Frec.	%	Frec.	%
Menor a 30 minutos	13	15.29	491	36.97
Treinta minutos	26	30.59	361	27.33
De treinta a 45 minutos	23	27.06	197	14.83
Una hora	17	20	154	11.60
Hora y media	3	3.53	62	4.67
2 horas	3	3.53	18	1.36
Otro	0	0	45	3.39
Totales	85	100	1,328	100

Aquí encontramos otra diferencia importante entre las respuestas de los tutores académicos y los tutorados encuestados. De acuerdo con los datos que la tabla 22 ofrece, el 30.59% de los tutores declaró que sus sesiones de tutoría duran 30 minutos, siendo éste el porcentaje más alto entre las opciones de respuesta, lo cual contrasta con las respuestas de los estudiantes, donde el porcentaje más alto se ubica en menos de 30 minutos (36.97%).

Es importante señalar que, en lo que hace a los tutores, 27.06% señaló que sus sesiones de tutoría duran más de 30 minutos; en el caso de los tutorados encuestados, el 32.46% dijo que sus sesiones duran arriba de 30 minutos.

Vale la pena destacar que al interior de la Universidad sí hay facultades donde las tutorías duran menos de 30 minutos, pues al menos un 15.29% por parte de los tutores lo afirma, mientras que sólo un 27.33% de los estudiantes dice que sus sesiones duran 30 minutos como mínimo.

En cuanto a la opción Otro, no hubo respuestas por parte de los tutores, pero en el caso de los estudiantes un 3.39% seleccionó esta opción e indicó lo que se enlista en la Tabla 23.

De acuerdo con los datos de dicha tabla, se observa cómo en la duración de las sesiones de tutorías, al igual que en el caso del número de sesiones, existen variaciones importantes. Es fundamental resaltar que 28 estudiantes, esto es, un 2.11%, hicieron alusión a que sólo reciben la firma del tutor, sumado a otro 1.13% que dijo no recibir tutoría, o que su tutor nunca asiste a la sesión tutorial.

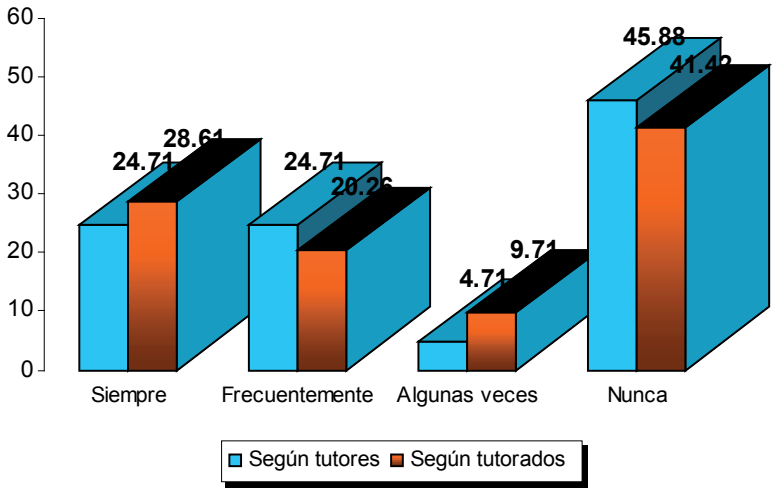
Tabla 23. Respuestas de los estudiantes MEIF a la opción Otro (duración de sesiones).

	Frec.	%
Hasta tres horas	2	0.15
El tutor sólo me firma	28	2.11
Yo soy responsable de mi avance, no recibo tutoría	4	0.30
El tutor no asiste a la sesión de tutoría	11	0.83

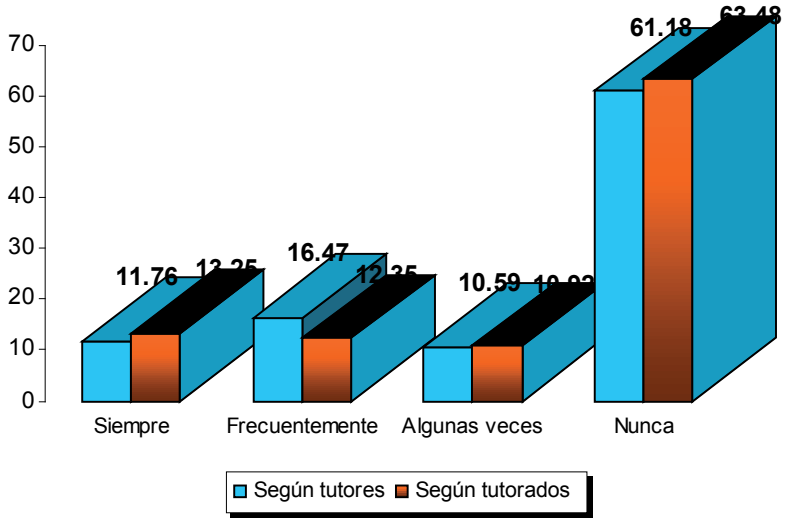
Lugar donde se efectúan las tutorías. Para conocer el lugar donde se efectúan normalmente las tutorías, se dio a los tutores y tutorados una serie de opciones de respuesta: a) el cubículo de tutorías de la facultad, b) el cubículo del tutor, c) un salón de clases, d) la cafetería de la facultad, e) la biblioteca, f) el pasillo y g) otros espacios.

Para cada opción se solicitó a los estudiantes que respondieran marcando *siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca*. Los resultados obtenidos se muestran en las Gráficas 1 a 7.

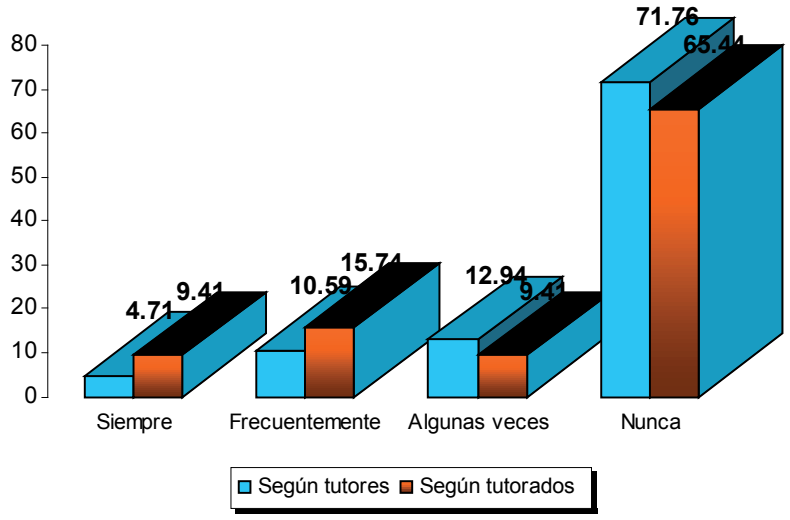
Gráfica 1. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF. Cubículo del tutor.



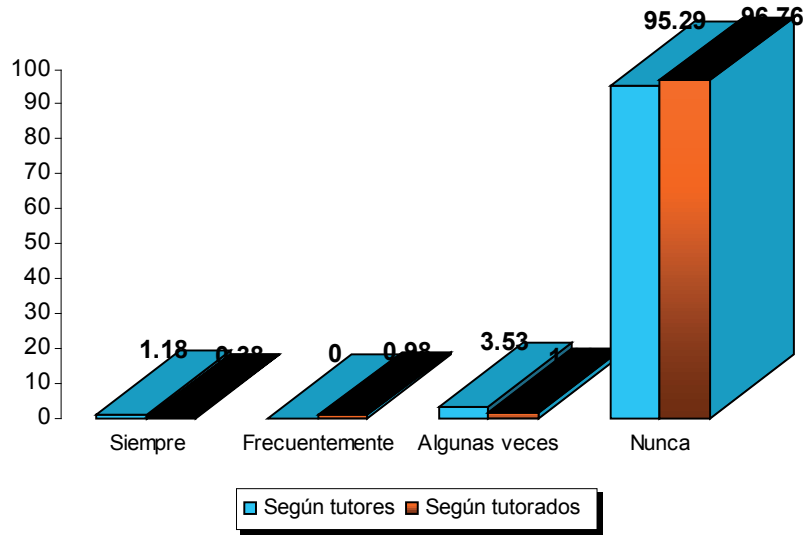
Gráfica 2. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF. Un salón de clases.



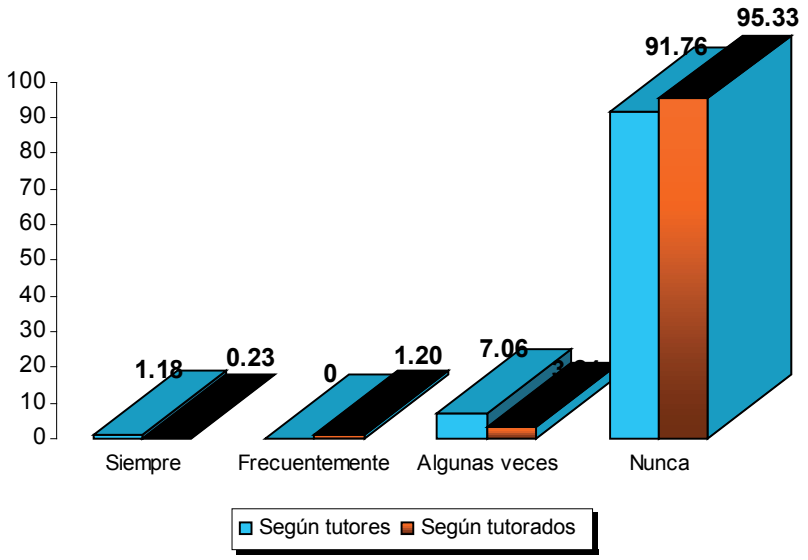
Gráfica 3. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF.
El cubículo de tutorías de la facultad.



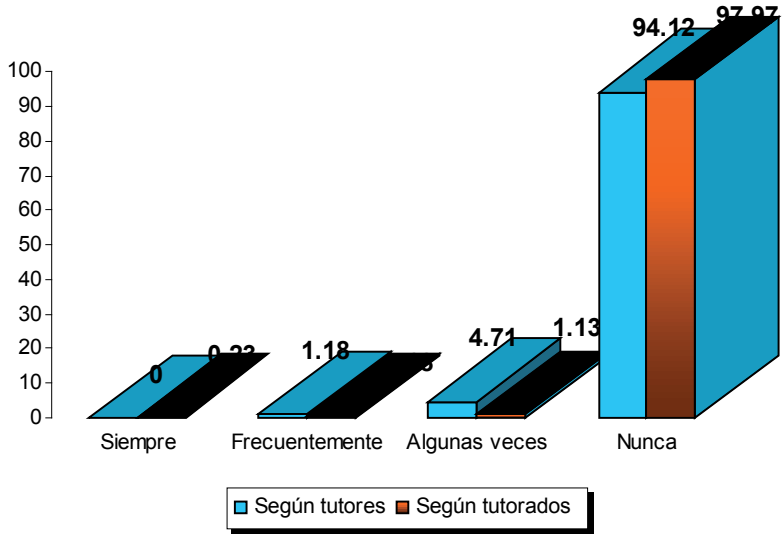
Gráfica 4. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF. Cafetería de la facultad.



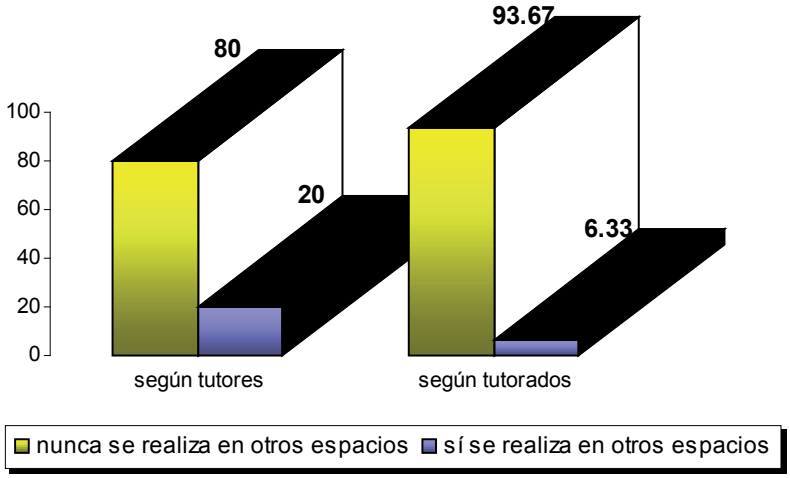
Gráfica 5. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF. El pasillo de la facultad.



Gráfica 6. Lugar donde se efectúan las tutorías
MEIF. La biblioteca de la facultad.



Gráfica 7. Lugar donde se efectúan las tutorías MEIF. Otros espacios.



Al observar las gráficas anteriores encontramos que el lugar donde se realizan las tutorías que aparece referido por tutores y estudiantes en mayor proporción, es el cubículo del tutor (24.74% de tutores y 28.64% de tutorados); en segundo lugar, un salón de clases (11.76% de los tutores y 13.25% de los estudiantes), y en tercera instancia, el cubículo de tutorías de la facultad (4.71% de los tutores y 9.41% de los estudiantes). Con las menores proporciones se ubican la cafetería de la facultad (1.18% de tutores y 0.38% de tutorados), el pasillo de la facultad (1.18% de tutores y 0.23% de estudiantes), la biblioteca (la cual no fue referida por los tutores, sí por los estudiantes en un 0.23%).

La opción Otros espacios fue referida únicamente en la categoría frecuentemente. Las respuestas de los encuestados fueron las que aparecen en las Tablas 24 y 25.

La amplitud de las respuestas en cuanto al lugar en que se efectúan las tutorías tiene trasfondos de diversa índole. Por un lado, existen facultades que, como ya se revisó en el apartado de infraestructura, no cuentan con cubículos para tutorías, lo que hace que se recurra a distintos lugares. En segundo lugar, la insuficiencia de los espacios dedicados exclusivamente para tutorías en relación al número de estudiantes tutorados, ha dado lugar a que se recurra a otros espacios institucionales, que van desde los salones de clases, hasta los pasillos de las facultades.

Por último, las tutorías toman lugar en otros espacios, que van desde aquellos que se sitúan en la misma institución (explanadas, laboratorios, dirección, secretaría académica) hasta externos a ésta (trabajo del tutor). Esto puede interpretarse como una muy buena disposición de los tutores que reciben incluso en sus trabajos a los tutorados, o bien, podría ser que los tutores hagan a los estudiantes acudir a su centro de trabajo para atenderlos, en vez de hacerlo en la institución.

Tabla 24. Otros espacios donde se realizan las tutorías, según los tutores MEIF.

Respuestas obtenidas	Frec.	%
Nunca se realiza en otros espacios	68	80
Sala de maestros	7	8.2
Salón de usos múltiples de la facultad	5	5.9
Laboratorio	2	2.4
Secretaría Académica de la facultad	2	2.4
Recepción del auditorio de la facultad	1	1.2
	85	100

Tabla 25. Otros espacios donde se realizan las tutorías, según los tutorados MEIF.

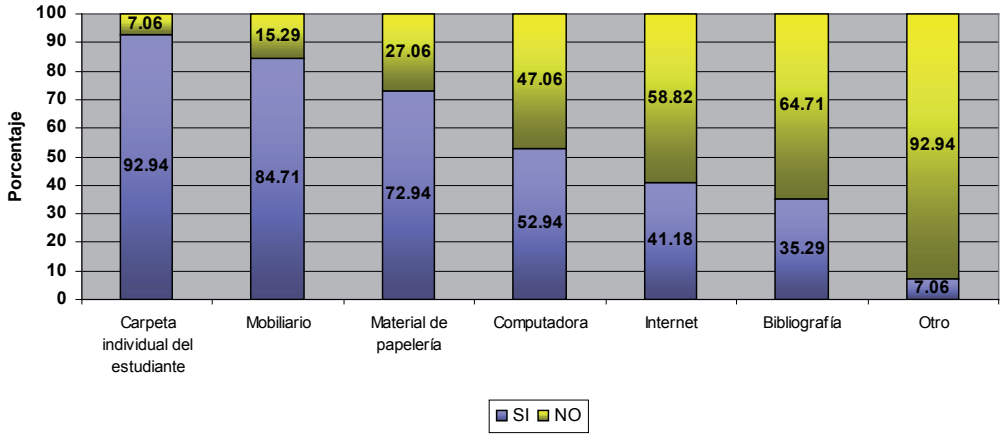
	Frec.	%
Nunca se realiza en otros espacios	1,244	93.67
Sala de maestros	21	1.58
Hospital Escuela	19	1.43
Salón de Exámenes Profesionales	8	0.60
Dirección de la facultad	8	0.60
Trabajo del tutor	7	0.83
Centro de cómputo de la facultad	6	0.45
Secretaría Académica de la facultad	5	0.38
Laboratorio	3	0.23
Explanada	2	0.15
Auditorio de la facultad	1	0.08
	1,328	100

Recursos. En esta pregunta se cuestionó a los encuestados acerca de los recursos con que el tutor cuenta para la sesión tutorial, así como la frecuencia de su uso, bajo la hipótesis de que el tutor puede contar con ciertos recursos, pero no usarlos o usarlos esporádicamente en las sesiones tutoriales. Las respuestas obtenidas se encuentran las Gráficas 8 y 9:

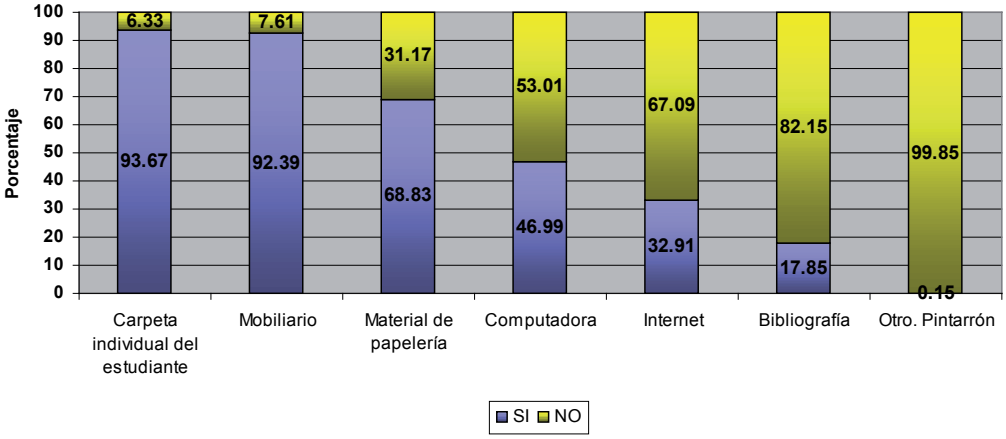
De acuerdo con estas gráficas, alrededor del 90% de los tutores académicos y de los tutorados señalaron que se cuenta con carpeta individual del estudiante y mobiliario para las sesiones de tutoría; en cuanto al material de papelería el porcentaje desciende a un 72.94% por parte de los tutores y a 68.83% en los estudiantes.

Aun cuando los tutores deben registrar el estatus del estudiante y las sesiones de tutoría en la carpeta electrónica del *Sit On Line*, a decir de tutores y tutorados sólo alrededor de un 50% de los tutores cuenta con tal recurso; aunado a esto un menor porcentaje de tutores y tutorados declaró que el tutor tiene acceso a Internet (41.18% y 32.91% respectivamente).

Gráfica 8. Recursos con que cuenta el tutor para la tutoría, según los tutores MEIF.



Gráfica 9. Recursos con que el tutor MEIF cuenta para la tutoría, según los tutorados.



El recurso que en ambos casos es referido en menor proporción es la bibliografía; en último lugar aparecen Otros recursos. En el caso de los estudiantes, sólo el 0.15% refirió otro recurso: el pintarrón; por parte, de los tutores académicos se obtuvo un 7.06%, distribuido como indica la Tabla 26.

Tabla 26. Otros recursos mencionados por los tutores MEIF.

	Frec.	%
Cardex de los estudiantes	1	1.18
Tablero de avisos de tutoría	1	1.18
Plan de estudios de la carrera	1	1.18
Impresora	1	1.18
Lineamientos del MEIF	1	1.18
Formatos varios de tutoría	1	1.18
TOTAL	6	7.06

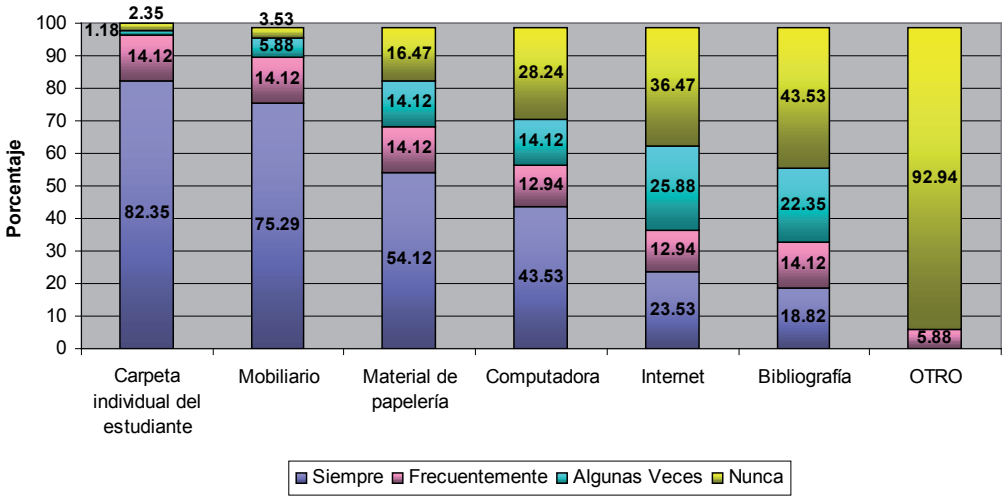
Posteriormente se interrogó a los encuestados sobre la frecuencia de uso de estos mismos recursos, recurriendo a las categorías *siempre*, *frecuentemente*, *algunas veces* y *nunca*. Los resultados obtenidos se concentran en las gráficas 10 y 11.

Como puede observarse, nuevamente el mobiliario, la carpeta individual del estudiante y el material de papelería ocupan los mayores porcentajes, con una ligera diferencia en el orden entre la carpeta y el mobiliario (en el caso de los tutores académicos, el primer lugar lo ocupa la carpeta del estudiante y en el de los tutorados, el mobiliario).

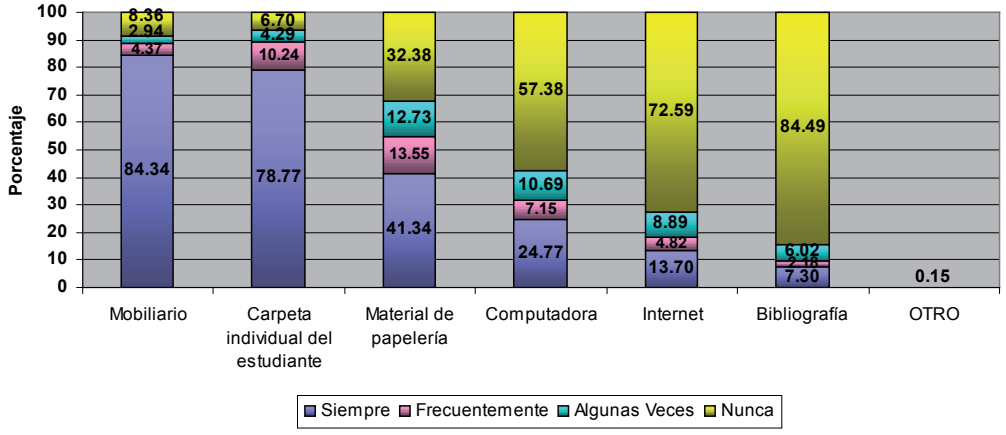
En cuanto a la frecuencia de uso de la computadora, las opiniones fueron divergentes. El 43.53% de los tutores dice utilizarla *siempre* y sólo un 28.24% dice no utilizarla *nunca*, mientras que únicamente el 24.77% de los tutorados dijo que sus tutores *siempre* utilizan la computadora durante las sesiones de tutorías y el 57.38% de los tutorados anotó que sus tutores *nunca* hacen uso de ella.

Los porcentajes de uso de Internet, bibliografía y otros recursos durante las sesiones tutoriales son muy bajos, tanto en lo expresado por los tutores como por los tutorados; es importante recordar que éstos son también los recursos que en menor medida los tutores poseen, lo cual explica en cierta forma que la frecuencia de su uso sea muy baja.

Gráfica 10. Frecuencia de uso de los recursos, según los tutores MEIF.



Gráfica 11. Frecuencia de uso de los recursos, según los tutorados MEIF.



Temáticas abordadas durante las sesiones de tutoría. Para conocer las temáticas que se tocan durante las sesiones de tutoría, se presentó a los encuestados (tutores y tutorados) una lista de aquellos temas que podrían considerarse, de acuerdo con los lineamientos para la actividad tutorial, así como con las

finalidades que ésta persigue y los enfoques que a nivel nacional en educación superior se manejan.

Por cada una de las temáticas se pidió a tutores y tutorados que marcaran la frecuencia de su abordaje, utilizando *siempre*, *frecuentemente*, *algunas veces* y *nunca*. Las respuestas de los tutores académicos fueron las que se concentran en la Tabla 27.

Tabla 27. Temáticas abordadas durante las sesiones de tutorías, según tutores MEIF.

Temáticas	Siempre		Frecuentemente		Algunas veces		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Objetivos de la sesión	68	80	9	10.59	3	3.53	5	5.88
Avance crediticio del estudiante	61	71.76	16	18.82	6	7.06	2	2.35
Calificaciones del estudiante	51	60	21	24.71	5	5.88	8	9.41
Condiciones personales del tutorado para el estudio	26	30.59	21	24.71	22	25.88	16	18.82
Orientación al tutorado sobre instalaciones de la UV	22	25.88	23	27.06	27	31.76	13	15.29
Estado de ánimo del estudiante	20	23.53	18	21.18	22	25.88	25	29.41
Problemas del tutorado con profesores	20	23.53	17	20	30	35.29	18	21.18
Opinión sobre la tutoría	19	22.35	18	21.18	25	29.41	23	27.06
Plan de vida del estudiante	18	21.18	17	20.00	23	27.06	27	31.76
Estado de salud del estudiante	18	21.18	13	15.29	32	37.65	22	25.88
Problemas de integración al medio universitario	16	18.82	16	18.82	22	25.88	31	36.47
Problemas del estudiante con sus compañeros de aula	15	17.65	14	16.47	26	30.59	30	35.29
Problemas familiares del tutorado	12	14.12	21	24.71	29	34.12	23	27.06
Asuntos del tutor	7	8.24	3	3.53	11	12.94	64	75.29
Adicciones	3	3.53	7	8.24	23	27.06	52	61.18

Atendiendo a la respuesta *siempre*, los porcentajes mayores son ocupados por los **objetivos de la sesión de tutoría** (80%), **avance crediticio del estudiante** (71.76%) y **calificaciones del estudiante** (60%); con esto puede afirmarse que, a decir de los tutores, las sesiones de tutoría centran mayormente su atención en el aspecto académico (avance de créditos y calificaciones). En mucha menor medida aparecen los elementos relacionados con el proceso formativo del estudiante, tales como sus condiciones personales para el estudio (30.59%) y la ubicación espacial de su Universidad. El menor porcentaje está plasmado en las cuestiones personales del tutorado, entre las cuales aparecen: su estado de ánimo, sus problemas con los profesores, la opinión que el tutorado tiene de la tutoría, su plan de vida, así como sus problemas familiares.

Resulta curioso que, si bien la tutoría busca acompañar al estudiante en su trayecto por la Universidad, buscando entre otras cosas su adaptación a la vida universitaria, las cuestiones relacionadas con este aspecto sean referidas en porcentajes mínimos por parte de los tutores, pues apenas entre un 17 y 18% mencionó a los problemas de integración al medio universitario y los problemas con compañeros de aula, como temáticas que trate siempre con sus estudiantes. Por otro lado, el porcentaje de tutores que dijo hablar con sus estudiantes tutorados sobre adicciones es mínimo, pues el 61.18% de éstos declaró que nunca toca el tema de las adicciones. Cabe rescatar que, a decir de los tutores académicos, sólo un 3.53% habla sobre sus asuntos personales en la sesión de tutoría, mientras que un 75.29% dijo que nunca lo hace.

La Tabla 28 muestra los resultados obtenidos al encuestar a los estudiantes tutorados en esta misma línea. En el caso de los tutorados, los mayores porcentajes en la categoría siempre los ocupan su **avance crediticio**, sus **calificaciones**, así como **los objetivos de la sesión de tutoría**. Como puede observarse, estas fueron también las temáticas más referidas por los tutores académicos; sin embargo, los porcentajes son desiguales. Por ejemplo, mientras que en los tutores los objetivos de la sesión tutorial alcanzaban un 60%, en el caso de los tutorados este porcentaje desciende en un 20% (42.62%). En el resto de las respuestas hay gran similitud. Los porcentajes relacionados con las cuestiones personales del estudiante, tales como su proyecto de vida, estado de ánimo, etc., son mínimos. Si bien el programa de tutorías establece que el tutor no puede atender cuestiones psicológicas o individuales, sí pone énfasis en que el tutor debe buscar los medios para que el estudiante reciba la atención que su caso requiera; lo anterior no implica que el tutor académico no deba tocar el tema, pues si no lo hace, difícilmente podrá detectar a aquellos estudiantes que requieran un apoyo en específico y mucho menos canalizarlos a un servicio de apoyo.

Tabla 28. Temáticas de las sesiones de tutorías, según tutorados MEIF.

Temáticas	Siempre		Frecuentemente		Algunas veces		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Tu avance crediticio	805	60.62	253	19.05	126	9.49	144	10.84
Tus calificaciones	691	52.03	266	20.03	132	9.94	239	18.00
Objetivos de la sesión de tutoría	566	42.62	231	17.39	171	12.88	360	27.11
Problemas con profesores	335	25.23	183	13.78	240	18.07	570	42.92
Opinión sobre la tutoría	199	14.98	143	10.77	243	18.30	743	55.95
Tus condiciones personales para el estudio	172	12.95	138	10.39	255	19.20	763	57.45
Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesites acudir	159	11.97	128	9.64	245	18.45	796	59.94
Problemas con tus compañeros de aula	140	10.54	89	6.70	219	16.49	880	66.27
Problemas de integración al medio universitario	117	8.81	109	8.21	222	16.72	880	66.27
Tu estado de ánimo	75	5.65	64	4.82	172	12.95	1017	76.58
Asuntos del tutor	66	4.97	66	4.97	143	10.77	1053	79.29
Tu plan de vida	63	4.74	90	6.78	177	13.33	998	75.15
Tu estado de salud	57	4.29	62	4.67	158	11.90	1051	79.14
Adicciones	40	3.01	46	3.46	105	7.91	1137	85.62
Tus problemas familiares	40	3.01	40	3.01	142	10.69	1106	83.28

Razones de inasistencia a las sesiones de tutorías. En esta pregunta se cuestionó a los tutores y a los tutorados sobre las razones por las que no asisten a las sesiones de tutorías. En ambos casos se presentó una serie de posibles razones, incluida la opción "nunca falto"; es importante aclarar que los encuestados podían marcar **más de una opción**. Los resultados se muestran en las Tablas 29 y 30.

En cuanto a los tutores, según los resultados que condensa la tabla 29, la respuesta que tuvo una mayor frecuencia, tanto en los mismos tutores como en los tutorados, fue que el tutor nunca falta. Por parte de los tutores académicos, las causas por las que han llegado a faltar fueron, en estricto orden: que está de comi-

sión, que tiene que asistir a algún evento y que está incapacitado. En el caso de los tutorados, las razones que sus tutores les han dado para justificar su inasistencia a las tutorías son: que tienen algún compromiso personal, que tienen que asistir a algún evento y el hecho de que el tutor no da una razón, sólo cancela la cita.

Tabla 29. Razones de inasistencia de tutores MEIF a las sesiones de tutoría.

Razones	Según los tutores	Según los tutorados
	Frec.	Frec.
Tiene algún compromiso personal	3	243
Está incapacitado	5	91
Está de permiso económico	0	31
Está de comisión	11	62
Tiene que asistir a algún evento	10	152
Choque entre horario de tutoría y su horario de clases	4	122
No da una razón, sólo cancela la cita	0	146
Otra.	0	0
El tutor nunca falta	59	705

Tabla 30. Razones de inasistencia de tutorados MEIF a las sesiones de tutorías.

Razones	Según los tutores	Según los tutorados
	Frec.	Frec.
Desinterés	50	165
Choque entre horario de tutoría y horario de clase	29	478
Algún asunto personal	37	368
Tengo que trabajar y me es imposible salirme de mi trabajo para ir a la tutoría	10	55
Otra.	9	134
Los estudiantes nunca faltan	6	470

De acuerdo con los datos que la Tabla 30 aporta, la mayor frecuencia en las causas de inasistencia de los tutorados, según lo expresado por los tutores, es el desinterés, mientras que de acuerdo con los tutorados, la razón con mayor frecuencia es el choque entre el horario de tutoría y el horario de clase. Las otras razones que los estudiantes anotaron como motivo de su inasistencia a las tutorías figuran en la Tabla 31.

Tabla 31. Otras razones por las que los tutorados MEIF no asisten a las tutorías.

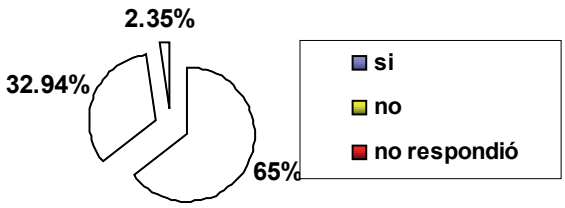
Otras razones	Frec.
Solo busco al tutor para la firma	22
No me entero	19
El coordinador es el que me firma	12
El tutor no pone los horarios	6
Se me olvida	6
Yo firmo de responsable de mis experiencias educativas	4
No conocía al tutor	3
El tutor no publica fechas	2
No encuentro al tutor	1
Los maestros ponen falta si en el mismo horario de tutoría tengo clases	1
Tengo clases y el maestro no me deja salir	1
El tutor no da fechas, solo nos manda e-mails	1
El tutor está en un Instituto, casi nunca lo puedo ver	1

Cabe mencionar que en el cuestionario de tutorados se añadió la opción **apatía por el tutor**, la cual fue referida en 55 ocasiones. En el caso de los tutores, éstos refirieron como otras causas de inasistencia de los tutorados que los estudiantes se dan de baja, que no revisan el tablero de avisos, que los tutorados dicen desconocer el horario de tutorías, por enfermedad, descuido de las fechas de tutorías y que los estudiantes no asisten porque se asesoran con sus compañeros.

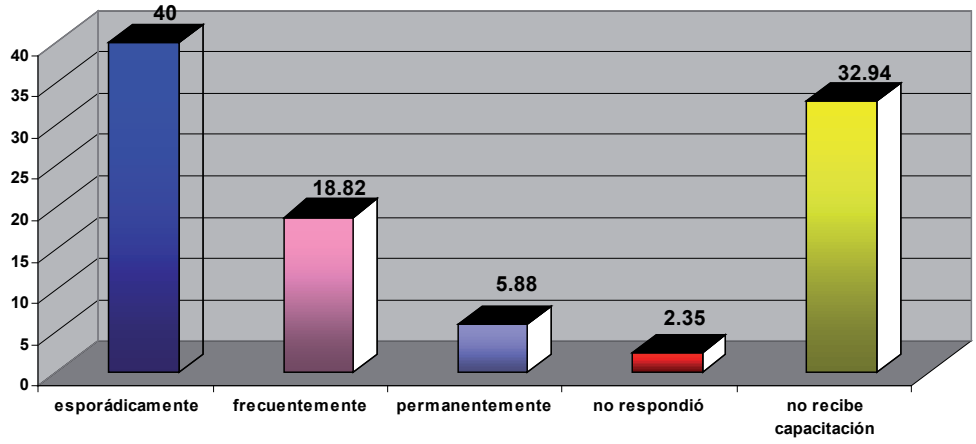
V.5 LA CAPACITACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS

Capacitación para formación de tutores. Se cuestionó a los tutores en cuanto a si reciben capacitación para desempeñar su labor, la frecuencia de dicha capacitación y la opinión que ésta les merece. Los resultados obtenidos se muestran en las Gráficas 12 a 14.

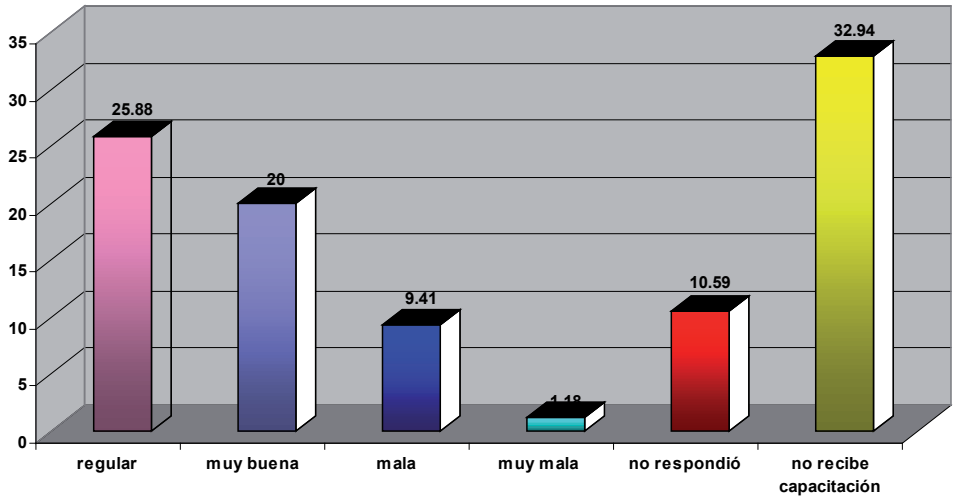
Gráfica 12. Porcentaje de tutores MEIF que recibe capacitación.



Gráfica 13. Frecuencia de la capacitación-tutores MEIF.



Gráfica 14. Opinión sobre la capacitación-tutores MEIF.



Según las gráficas anteriores, sólo un 65% de los tutores académicos, de los 11 Programas Educativos que fueron encuestados; ha recibido capacitación por parte de la UV para desempeñarse en dicho papel; de esta proporción, el 40% indica que recibe capacitación esporádicamente y tiene una opinión sobre la misma que va de regular a muy buena.

Capacitación para coordinadores de tutorías. La mayoría de los entrevistados dijo no haber recibido capacitación cuando inició como coordinador; más bien la capacitación se ha ido dando sobre la marcha, sobre todo en cuanto a cuestiones de actualización de formatos, lineamientos, actividades.

> Cuando entré como coordinador no recibí capacitación, más bien fui aprendiendo en el camino. Por iniciativa propia me acerqué luego al SIT y ahí la maestra Karen siempre ha estado en buena disposición de apoyarnos con los formatos, con la actualización de lineamientos, en cuanto a la forma de registro en la carpeta, lo que es muy valioso, pero una capacitación formal como

tal, no hubo. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)

No, no se me capacitó. Recurría yo a los maestros que estaban entonces como tutores para saber de qué se trataba esto, a las maestras que fueron coordinadoras antes que yo, a la secretaria académica, y así fui aprendiendo el movimiento. Sobre todo, pude identificar aquellos aspectos que requerían atención. Ya después del SIT me explicaron como eran los reportes, el registro, pero de entrada fue ir descubriendo y aprendiendo. (Entrevista a coordinadora de tutorías 5)

V.6. PERCEPCIONES Y OPINIONES ACERCA DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS

Para conocer la percepción de los tutores en cuanto al programa de tutorías, se les interrogó en cuanto a:

a. Cinco aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías.
b. Cinco aspectos del programa de tutorías que consideran que deben mejorarse.

En los aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías, se obtuvo un total de 263 respuestas, las cuales se clasificaron en dos grandes grupos: 1) aspectos atribuidos a los actores (123 respuestas) y 2) aspectos atribuidos al desarrollo del programa de tutorías (140 respuestas).[2]

Tabla 32. Aspectos que han limitado el programa de tutorías atribuidos a los actores, según tutores MEIF.

Aspectos	Frec.	%
Desinterés de los involucrados	39	31.70
Propios de los estudiantes	24	19.51
Problemas en la asistencia de los tutorados	19	15.45

2 Ante la variedad de respuestas obtenidas, se agruparon buscando los ejes de coincidencia; de este modo, había respuestas relacionadas con los actores o sujetos involucrados (tutores, coordinador de tutorías, estudiantes), así como también se localizaron respuestas que hacían referencia a la forma en que el programa había sido organizado y se encontraba funcionando (horarios, espacios, recursos, planeación).

Problemas de comunicación	12	9.76
Problemas de información	8	6.50
Falta de compromiso	8	6.50
Propios de los tutores	7	5.70
Trabajo del monitor-tutor	6	4.88
	123	100

Desinterés de los involucrados. Los encuestados refirieron que se observa una falta de interés hacia el programa de tutorías por parte de los tutorados, de los profesores, de los tutores, así como a nivel institucional.

Propios de los estudiantes. En este grupo se reunieron respuestas tales como: falta de tiempo del tutorado para asistir a las sesiones; los horarios de los estudiantes; la renuencia del estudiante por las tutorías; los estudiantes recurren a otros compañeros en vez de al tutor; los estudiantes no están acostumbrados a las tutorías; poca disposición del estudiante; el estudiante quiere ser independiente y por ello no asiste; los estudiantes no sienten a las tutorías como algo necesario para su formación.

Problemas en la asistencia de los tutorados. Inasistencia de los tutorados; los tutorados asisten pero llegan tarde; no se respeta la calendarización de las tutorías y luego buscan a los tutores en otros momentos; los maestros no les dan permiso de salir de clases para asistir a las tutorías; muchos estudiantes de bajo rendimiento no acuden a las sesiones.

Problemas de comunicación. Falta de comunicación entre tutor y tutorado; escasa comunicación tutor-tutorado-coordinador; chismes de tutores que originan una mala relación entre éstos; no se comunica a tiempo la calendarización de las sesiones tutoriales.

Problemas de información. Falta de información sobre las tutorías entre los tutorados; poco acceso a datos de los estudiantes; falta de información para localizar a los estudiantes.

Falta de compromiso. Por parte del tutorado, del tutor, de la institución y de las autoridades institucionales para mejorar el programa de tutorías y las condiciones en que se desarrolla.

Propios de los tutores. El docente no siempre logra ajustar el día de la sesión tutorial, carga académica del docente; compromisos de trabajo del tutor; falta de conocimientos pedagógicos y de orientación educativa para dar las tutorías; el profesor no sabe cómo ser tutor; necesidad de una evaluación psicológica de

los tutores para atender sus necesidades y que puedan luego atender a los estudiantes.

Trabajo del monitor tutor. El monitor no sabe cómo desempeñar su labor; en ocasiones la sesión de tutoría del estudiante choca con la sesión en la cual es monitor y entonces se genera inasistencia a alguna de las dos.

La Gráfica 15 nos muestra los porcentajes que cada aspecto representa.

En relación a los aspectos atribuidos al programa, las respuestas se agruparon como la Tabla 33 lo muestra.

Gráfica 15. Aspectos que han limitado el programa de tutorías atribuidos a los actores, según tutores MEIF.

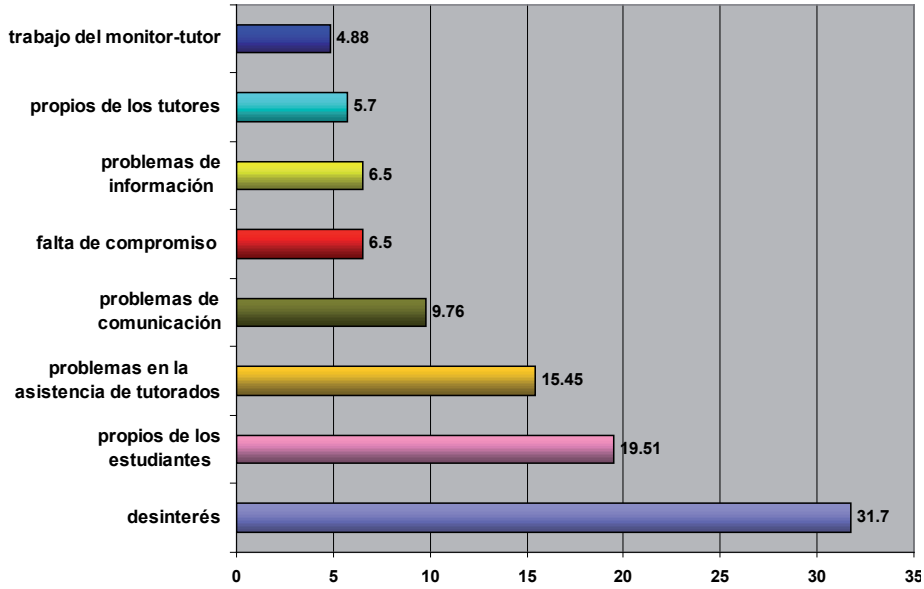


Tabla 33. Aspectos que han limitado el programa de tutorías atribuidos al desarrollo del programa, según tutores MEIF.

Aspectos	Frec.	%
Problemas por los horarios	31	22.14
Espacios	23	16.44

Cuestiones administrativas	22	15.71
Recursos	13	9.28
Problemas de organización	11	7.86
Poca valoración del programa	10	7.14
Estrategias para la tutoría	9	6.43
Cuestiones académicas	8	5.71
Falta de obligatoriedad	7	5
Falta de coordinación de las actividades	6	4.29
	140	100

Problemas por los horarios. Incompatibilidad de horarios entre el tutor y el tutorado que conduce en ocasiones a cambiar el día de la sesión tutorial; otro problema es que el tiempo que se dispone para las sesiones de tutoría no rinde en función del número de tutorados.

Espacios. Falta de espacios físicos para las tutorías; los espacios y recursos materiales son insuficientes; el lugar donde se realizan las tutorías no siempre es el adecuado; faltan cubículos individuales para dar las tutorías.

Cuestiones administrativas. El proceso se ha burocratizado en exceso, hay demasiados formatos que llenar; calendarización de las tutorías a destiempo; se hace trabajo administrativo propio de Secretaría Académica, hay información que el tutor tiene que conseguir con el estudiante y luego capturar, cuando dicha información está en *Banner*.[3]

Recursos. Falta de computadoras; falta de red de Internet; fallas continuas en la página electrónica de tutorías; poca operatividad de la carpeta electrónica; falta de una base de datos de los estudiantes actualizada.

Problemas de organización. Los tutorados dejan a última hora el llenado de formatos, falta de personal docente-tutor, pocos maestros de tiempo completo, exceso de tutorados por tutor, las tutorías sólo dan información administrativa, falta una reglamentación de las tutorías; falta de adhesión al sistema tutorial; falta de cultura sobre las tutorías.

Poca valoración del programa. Falta de reconocimiento a profesores de asig-

3 La Universidad cuenta con un sistema automatizado de registro y consulta de la trayectoria de los estudiantes, el sistema *Banner*. En él, cada programa educativo concentra la información académica relativa a sus estudiantes: calificaciones, promedios, número de inscripciones, créditos cursados, etc.

natura e interinos que realizan tutoría; poca atención al quehacer en actividades tutoriales; sólo es evaluable la tutoría de los PTC; el estudiante da poca importancia al proceso tutorial; los profesores no toman en serio la actividad tutorial; falta de reconocimiento a nivel institucional.

Estrategias para la tutoría. Faltan mecanismos para mejorar las tutorías, para hacerlas atractivas y poder conjuntar el trabajo docente con el tutorial y con la investigación; falta de difusión de las bondades del programa entre los involucrados; falta desarrollar estrategias uniformes para la asistencia de los tutorados.

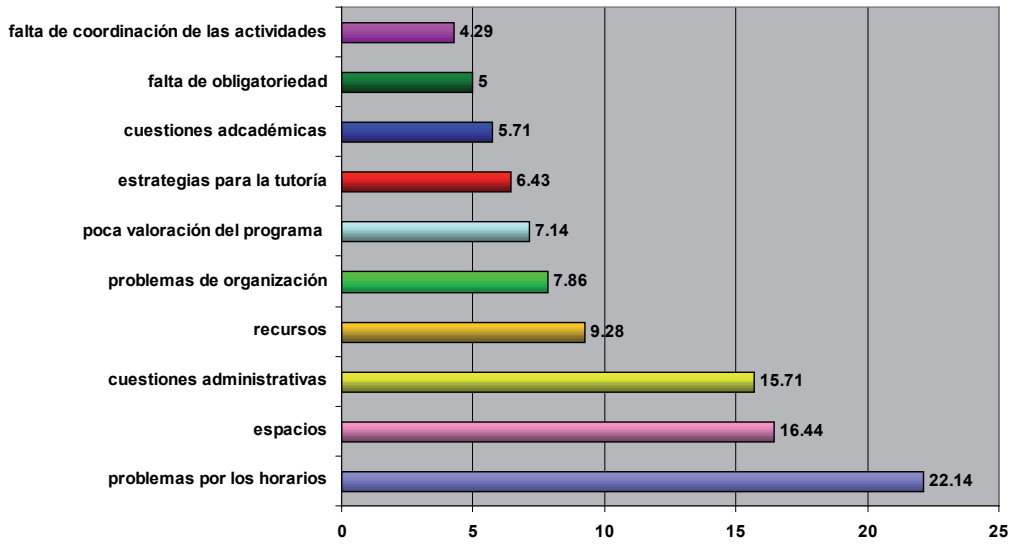
Cuestiones académicas. Cruce de actividades académicas con tutorías; en algunas experiencias educativas no respetan el día de tutoría.

Falta de obligatoriedad. No son obligatorias para el estudiante; falta de exigencia en la asistencia de tutorados y también de tutores.

Falta de coordinación de las actividades. Escasa coordinación en algunas facultades entre el tutor y el coordinador de tutorías, entre el tutor y el tutorado.

La Gráfica 16 muestra los porcentajes que cada aspecto representa.

Gráfica 16. Aspectos que han limitado el programa de tutorías atribuidos al desarrollo del programa, según tutores MEIF.



De lo anterior puede afirmarse que la gran mayoría de las limitantes para el de-

sarrollo del programa de tutorías, según lo expresado por los tutores académicos, se sitúa en los estudiantes; posteriormente, en las cuestiones relacionadas con la organización del programa, sobre todo en lo que se refiere a los horarios; enseguida, los espacios y recursos, así como aspectos institucionales de administración, organización y valoración del programa; en menor grado figuran aquéllas que se asocian al tutor.

En cuanto a los aspectos que deben mejorarse del programa de tutorías, se obtuvieron 205 respuestas, las cuales fueron agrupadas como aparece en la Tabla 34.

Tabla 34. Aspectos que deben mejorarse del programa de tutorías, según tutores MEIF.

Aspectos	Frec.	%
Recursos e infraestructura	31	15.12
Modelo de tutorías	21	10.2
Tiempos	19	9.27
Capacitación	17	8.29
Combatir burocratización del proceso	17	8.29
Planeación	16	7.9
Comunicación	15	7.32
Metodología del trabajo tutorial	14	6.83
Información	14	6.83
Mayor difusión del programa de tutorías	8	3.90
Mejora del sistema en línea	7	3.41
Mayor flexibilidad	6	2.92
Asistencia	6	2.92
Obligatoriedad	6	2.92
Remunerar la tutoría como carga académica	5	2.44
Mayor compromiso	3	1.46
	205	100

En los *recursos e infraestructura*, los encuestados consideran necesario que los espacios y materiales sean suficientes, contar con mayor equipo tecnológico y con acceso a Internet, así como mejorar la página institucional de tutorías.

En cuanto al *modelo tutorial*, se consideró importante dar mayor apoyo a actividades remediales y preventivas de deserción; reorientar la concepción y práctica de la tutoría; recuperar el enfoque cualitativo de la tutoría y superar el enfoque cuantitativo-administrativo que ha imperado; brindar ayuda en el aspecto emocional; humanizar el proceso tutorial y apoyar al estudiante en la construcción de su proyecto de vida y carrera.

En lo que se refiere a los *tiempos*, la mayoría de las respuestas se orientó hacia la definición de días institucionales de tutorías, que permitan atender al estudiante sin presiones de tiempo o de otras actividades, así como a que es ne-

cesario hacer ajustes para que las tutorías no choquen con el horario de clases de los tutorados, con las inscripciones, con exámenes.

Dentro de *capacitación*, los tutores mencionaron que es importante capacitar y actualizar a los tutores sobre las nuevas maneras de dar apoyo al estudiante sobre el programa de tutorías, con bibliografía básica para la actividad tutorial y brindando adiestramiento en el manejo de sistemas de cómputo.

Los tutores consideraron importante *combatir la burocratización del proceso* evitando tanto papeleo y la repetición de datos y reposrtes, disminuyendo los formatos y trámites administrativos, y hacer uso eficaz del sistema *Banner* para obtener la información de los estudiantes.

En relación a la *planeación*, los aspectos que los tutores consideran que deben mejorarse, se relacionan con: una mayor sistematización del programa; hacer una programación eficiente de las tutorías; evaluar periódicamente el funcionamiento del programa; regulación del quehacer tutorial; que el tutor conozca su papel y el compromiso que éste conlleva.

Por lo que hace a la *comunicación*, los tutores anotaron que es necesario fortalecer los canales de comunicación con el tutorado y con el coordinador de tutorías; acerca de la metodología del trabajo tutorial, los encuestados apuntaron la necesidad de cambiar la forma en que las tutorías se imparten, aumentar el número de sesiones oficiales y dar un seguimiento más académico al estudiante.

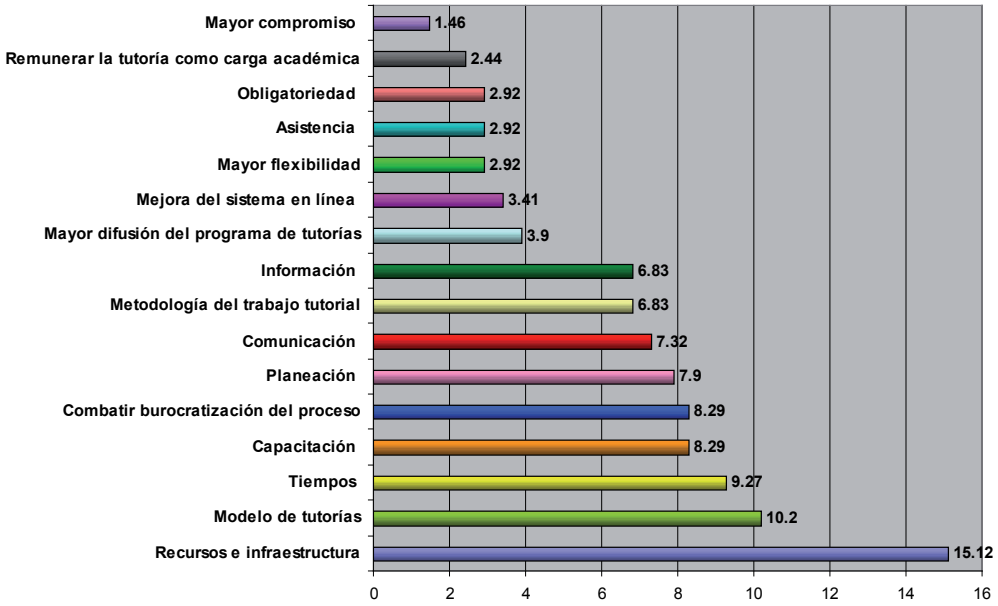
Acerca de la *información*, los tutores dijeron que es necesario que puedan tener acceso al historial académico de sus tutorados, así como un mayor conocimiento del programa educativo. Los tutores también hicieron alusión a la necesidad de mejorar la difusión del programa de tutorías y que exista un mayor compromiso.

Por otro lado, se observa la existencia de posiciones encontradas, pues mientras que algunos tutores indicaron que debe haber mayor flexibilidad haciendo alusión a los tiempos y horarios, otros prefieren que se trabaje para que la asistencia de tutores y tutorados a las sesiones sea obligatoria.

Por último, es importante mencionar que existe una proporción de 2.44% de los tutores que dice que la tutoría debe ser remunerada como carga académica (ver gráfica 17). Esto es relevante pues dichos tutores no están viendo a las tutorías como parte de su diversificación de carga, sino como un trabajo extra que no es pagado.

La Gráfica 17 presenta las proporciones de cada respuesta.

Gráfica 17. Aspectos que deben mejorarse del programa de tutorías, según tutores MEIF.



De la información anterior puede decirse que los aspectos del programa de tutorías que los tutores consideran que deben mejorarse se relacionan, en buena medida, con cuestiones de organización, planeación, enfoque e implementación del programa.

Beneficios que la tutoría ha generado en los actores. En este apartado se preguntó a los coordinadores acerca de los beneficios que ellos consideran que las tutorías han traído a los tutores académicos, tutorados y a la facultad en general. La gran mayoría de los encuestados hizo referencia a que el principal beneficiado es el estudiante, por el apoyo a su trayectoria y la canalización hacia apoyos especiales.

> Con las tutorías todos hemos avanzado mucho, los profesores conocen más a los estudiantes y la relación entre ambos es distinta; se ha apoyado a los estudiantes en su trayectoria y se ha podido canalizar a aquellos que necesitan ayuda, ya sea de índole psicológica o académica, se han evitado casos de deserción, en fin, el beneficio ha sido muy grande. (Entrevista a coordinadora de tutorías 3)

> Al pensar los beneficios yo pienso principalmente en los estudiantes, ellos se han beneficiado de muchas formas, por ejemplo, con esto de la tutoría emergente, en algunos casos ha sido muy benéfico ese apoyo, sobre todo porque en esa actividad se reitera que ellos deben estudiar y comprometerse como alumnos, a todas estas exigencias que la carrera implica, en ese sentido a ayudado a que maduren como estudiantes. Los tutores han fortalecido ese vínculo con los estudiantes, hay también esa iniciativa de que ellos detectan cuando hay estudiantes que tienen deficiencias teóricas ellos mismos los apoyan y saben trabajar en la enseñanza tutorial, claro, muchos de ellos no hacen informes y ni siquiera lo registran entre sus actividades porque para ellos es natural dar asesorías, eso como docente también fortalece la actividad y se ve un nexo bastante fuerte con el desempeño docente y el compromiso con el estudiante a nivel personal. (Entrevista a coordinadora de tutorías 1)

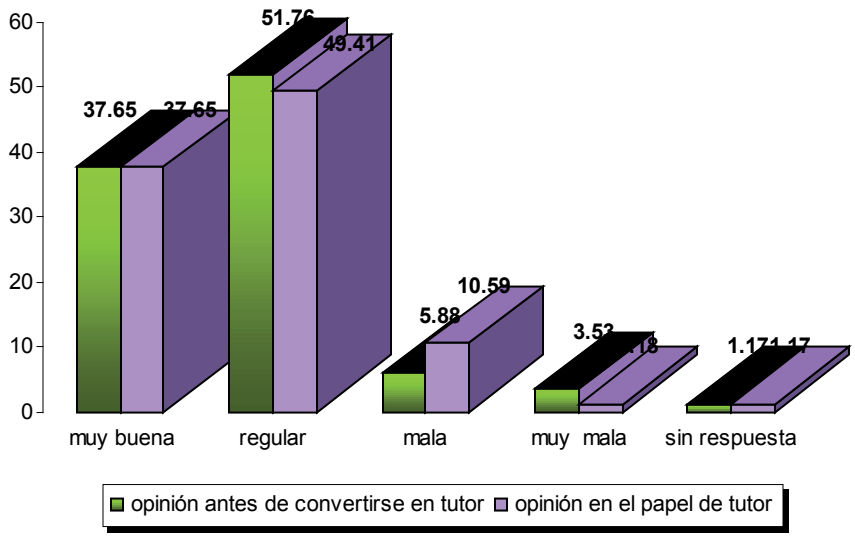
Los coordinadores también mencionaron el beneficio que la Facultad ha recibido por las tutorías, el cual se traduce en mejores niveles de desempeño de sus estudiantes y mayor calidad en la formación. Asimismo, hicieron hincapié en que la dirección siempre está al pendiente del desarrollo del programa tutorial.

> Para la Facultad, una de sus preocupaciones principales son los estudiantes, sobre todo aquellos que tienen deficiencias teóricas o que tienen ciertos problemas, también a nivel personal, en esto la dirección siempre está muy al pendiente de las tutorías académicas, de las tutorías emergentes, porque le interesa mucho que se apuren, que se apliquen, en ese sentido también la dirección no está aparte, no está aislada de la vida estudiantil, aquí si hay una conciencia de que estamos laborando para ellos, para los estudiantes. (Entrevista a coordinador de tutorías 5)

> Yo tengo todo el apoyo de la dirección, de la Secretaría Académica, ellos siempre están muy pendientes de lo que se necesita en el programa de tutorías, pues la Facultad se ve muy beneficiada, desde los estudiantes hasta los procesos administrativos. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)

Opinión previa de los tutores académicos sobre las tutorías. Se cuestionó a los tutores con respecto a la opinión previa sobre las tutorías, donde la tendencia en las respuestas fue de buena a regular, con un 89.41%; ya en el papel de tutor, este porcentaje disminuyó al 87.06% (ver Gráfica 18).

Gráfica 18. Opinión previa y como tutor acerca de las tutorías MEIF.

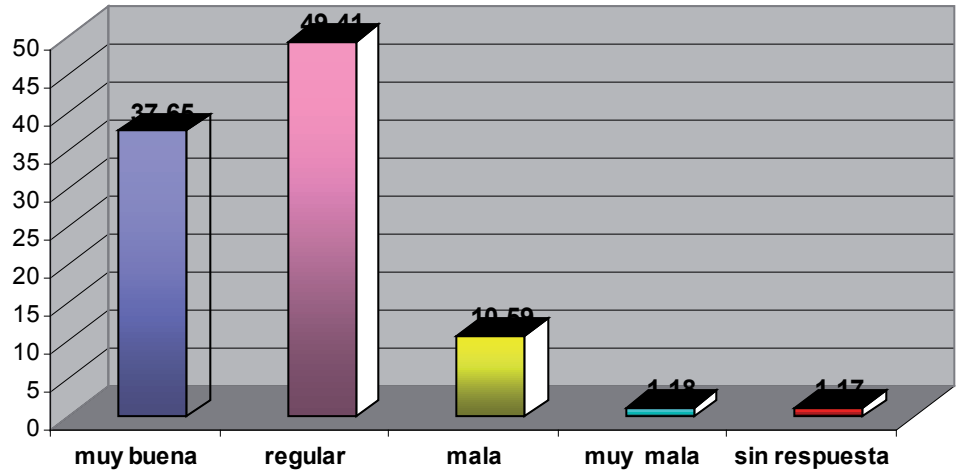


Opinión de los tutores académicos sobre el funcionamiento del programa de tutorías del MEIF. Aquí un porcentaje de 87.06 encuestados se ubicó en las opciones de "buena" (37.65%) y "regular" (49.41%). Sólo un encuestado no respondió (ver Gráfica 19).

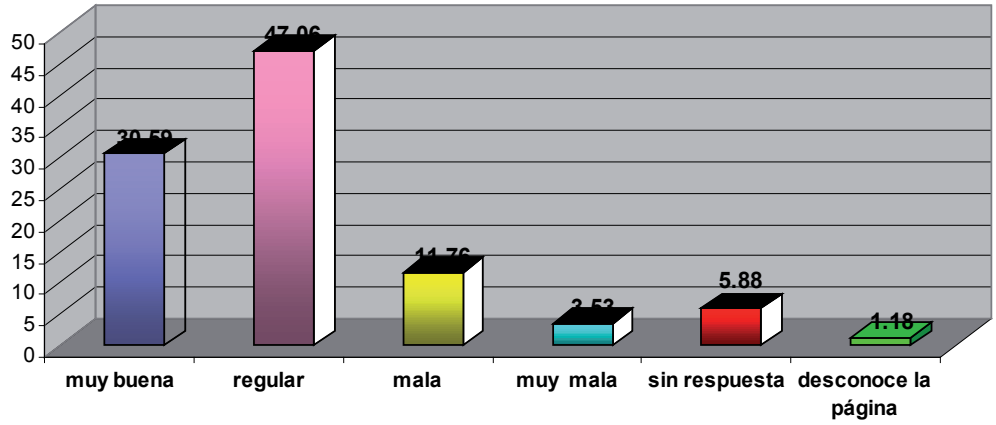
Opinión de los tutores académicos sobre la página de tutorías del SIT. En cuanto a la página de tutorías institucional (SIT), el 30.59% dijo tener una "buena" opinión y el 47.06% una opinión "regular". Uno de los encuestados dijo desconocer la página del SIT, lo cual llama la atención, en virtud de que cada tutor debe registrar en línea la información correspondiente a cada uno de sus tutorados (ver Gráfica 20).

Cumplimiento de expectativas del programa de tutorías del MEIF. Los tutores opinan que las tutorías han cumplido con sus expectativas de "regular "(40%) a "poco" (43.53%), tal y como lo muestra la Gráfica 21.

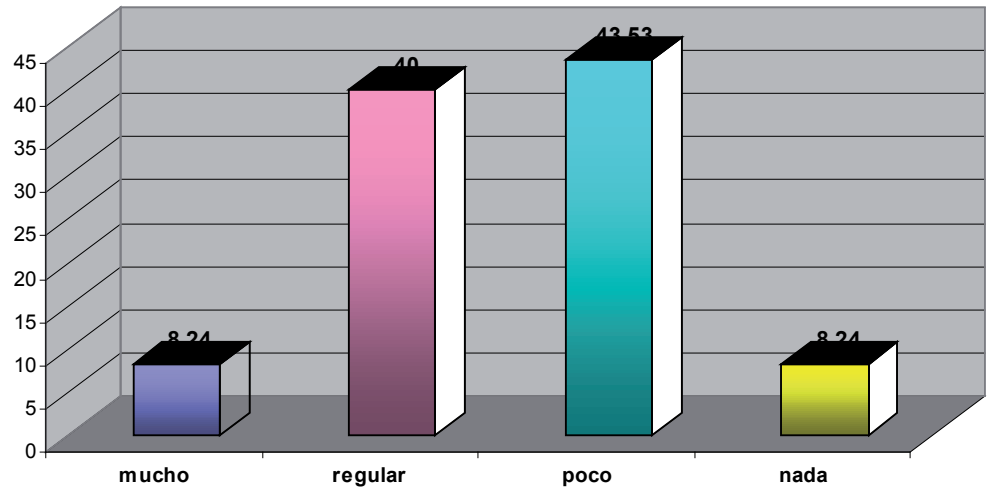
Gráfica 19. Opinión de los tutores MEIF sobre el funcionamiento del programa de tutorías.



Gráfica 20. Opinión de los tutores MEIF sobre la página institucional del SIT.

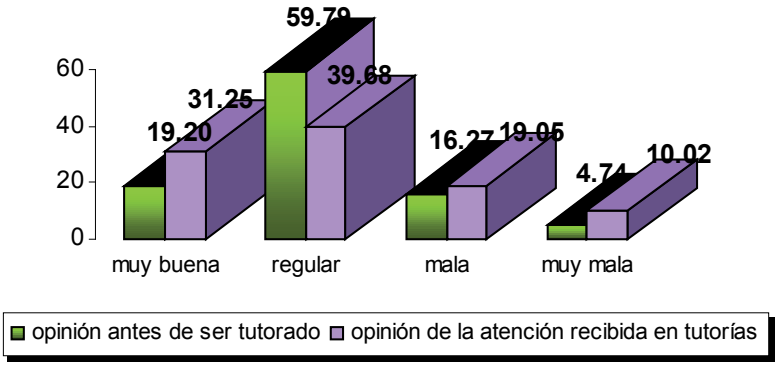


Gráfica 21. Opinión de los tutores académicos sobre el cumplimiento de expectativas del programa de tutorías del MEIF.



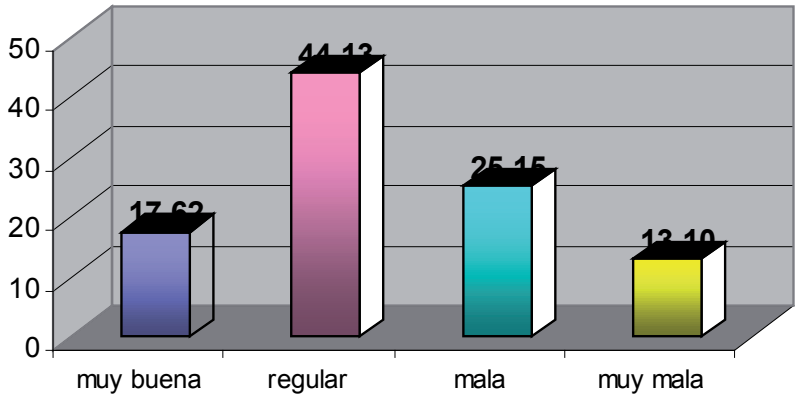
Opinión previa de los estudiantes sobre las tutorías. 794 estudiantes marcaron su opinión como "regular", esto es, el 59.79%; 255 estudiantes (19.20%) como "buena" y 216 % (16.27%) como "mala". Ya **en el papel de tutorados**, la opinión de 942 estudiantes de los 1328 encuestados (70.93%) se ubicó en "buena" y "regular". En ambos casos la opinión sobre las tutorías mejoró (ver Gráfica 22).

Gráfica 22. Opinión del estudiante antes de ser tutorado y como tutorado del MEIF.



Con respecto al **funcionamiento del programa de tutorías** (ver gráfica 23), 820 estudiantes (61.75%) expresaron su opinión como "buena" (17.62%) y "regular" (44.13%).

Gráfica 23. Opinión del tutorado sobre el funcionamiento del programa de tutorías del MEIF.



Opinión previa de los coordinadores de tutorías Los coordinadores coincidieron en que su opinión antes de incorporarse al programa era buena, derivada principalmente del conocimiento de experiencias de programas de tutorías en otras instituciones de educación superior y de una revisión teórica del tema.

> Antes de incorporarme como coordinadora de tutorías, participaba ya como tutora. Mi opinión acerca de las tutorías antes de entrar como tutora era buena, ya que había leído sobre las tutorías en otros países como España, y me llamaba mucho la atención el gran apoyo que representan para los estudiantes. (Entrevista a coordinadora de tutorías 7)
>
> Antes de ingresar al programa de tutorías, pues no había tenido una experiencia como tutor; quizás sí, pero como asesor de grupo y es una labor que me significaba mucho. Sí había oído de las tutorías y mi opinión era buena, ya que se decía que en muchas universidades de nuestro país y de otros países dan muy buenos resultados en el aprendizaje del estudiante. (Entrevista a coordinador de tutorías 5)

> Esto de las tutorías es nuevo en la UV, y por las experiencias que había oído de otras instituciones educativas parecía una buena alternativa para los estudiantes, por lo que cuando inició el programa en la Facultad entré como tutor y ya luego me convertí en coordinador. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)

Opinión como coordinadores. Los coordinadores coinciden en que es una labor muy importante y valiosa, por los beneficios que trae al estudiante, pero que requiere del esfuerzo compartido.

> Ahora que soy coordinadora de tutorías aquí en la Facultad, me siento muy contenta, pues me parece que las tutorías son algo muy valioso para la formación del estudiante, por el apoyo que se le da, aunque sí se necesita mucho apoyo de los maestros, de la dirección, de todos, para que esto funcione. (Entrevista a coordinador de tutorías 1)
>
> Creo que las tutorías son muy importantes ya que permiten que los estudiantes y sus tutores interactúen y compartan experiencias, dudas; el estudiante ya no está solo, el tutor lo ayuda y eso es muy valioso. (Entrevista a coordinador de tutorías 6)

Como puede observarse, los coordinadores tienen una opinión favorable acerca de las tutorías, relacionada principalmente con el apoyo que los estudiantes reciben.

V.7 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS MEIF

Para hacer una recapitulación en cuanto a la operación del programa de tutorías MEIF, regresemos a la parte de la implementación del Modelo. Como vimos en el capítulo anterior, la implementación del MEIF se dio de manera gradual, por lo que no todos los Programas Educativos lo incorporaron a la par, lo que sucedió también con el programa de tutorías.

Así también, es importante recordar que el MEIF se enfrentó a una serie de resistencias, tanto individuales como colectivas; muchos profesores se oponían al Modelo y a sus tutorías, pues representaban más trabajo por el mismo sueldo. En el otro extremo, se encontraban aquellos profesores que estaban a favor del MEIF y que no dudaron en que su implementación sería la palanca para el desarrollo

de la Universidad y una mejor formación de sus estudiantes; en este último caso, la implementación del MEIF fue bien recibida y los involucrados rápidamente se organizaron para sus nuevas funciones. En este orden de ideas, la manera en que el programa de tutorías del MEIF ha operado puede estar directamente relacionada con la implementación del Modelo, así como con el seguimiento que del mismo se ha hecho. De esta manera, observamos que el programa de tutorías del MEIF se ha concretado de modos distintos en cada uno de los Programas Educativos en los cuales se contextualizó la investigación.

Encontramos así una operación caracterizada por la diversidad en tiempos, espacios, recursos, desarrollos, temáticas; nos percatamos de Programas Educativos donde las tutorías no son permanentes, sino que se dirigen sólo a los primeros semestres de la carrera, hasta Programas Educativos donde los estudiantes tienen tutorías toda la carrera, con más de tres sesiones tutoriales por período, incluso con la existencia de la figura del profesor-tutor.

Por otro lado, las sesiones de tutoría han tomado como uno de sus ejes centrales la selección de experiencias educativas a cursar por los tutorados, actividad que éstos y los tutores académicos refieren como una de las más realizadas, seguida del llenado de formatos. Este es un elemento muy positivo en la operación del programa, pues anteriormente los estudiantes no contaban con un apoyo de esta naturaleza, apoyo que se torna fundamental en el MEIF, donde los jóvenes deben seleccionar las experiencias educativas que cursan semestralmente; el tutor académico se ha convertido así en un orientador del rumbo de la trayectoria académica de los estudiantes, al ayudarlo a confeccionar su menú de experiencias educativas, al dar seguimiento al número de créditos que va cursando y al brindar su ayuda en la selección de experiencias escolares optativas.

Asimismo, los estudiantes han encontrado en sus tutores académicos un interlocutor para sus asuntos académicos y administrativos, para su situación personal e incluso para la definición de su proyecto de vida. El tutor realiza una importante labor en estos aspectos que, hasta hace algunos años, pasaban desapercibidos por las instituciones educativas en el nivel superior, pues la actividad del profesor se reducía únicamente a la docencia y, en algunos casos, también a la investigación.

Toda vez que se ha revisado la operación del programa, a continuación se exponen los resultados obtenidos en la investigación, relativos a la experiencia escolar de los estudiantes y los tutores.

Capítulo VI

Efectos del programa de tutorías del MEIF en la experiencia escolar

Presentación

En este capítulo se revisan los efectos que el programa de tutorías del MEIF ha generado en la experiencia escolar de los estudiantes y de los profesores que participan como tutores académicos dentro de las 11 facultades seleccionadas como parte de la muestra (1328 estudiantes y 85 tutores). Para abordar el concepto de experiencia escolar se recurrió a la definición que Dubet y Martuccelli (2000:79) desarrollan, por lo que la experiencia escolar de estudiantes y profesores será vista como la manera en que éstos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar a partir del rol que desempeñan.

Para el caso de la experiencia escolar de los estudiantes, se consideraron las variables de integración al marco escolar, factores que favorecen el aprovechamiento escolar, fortalecimiento del interés profesional, explorando la manera en que las tutorías han contribuido en cada una, así como las nuevas actividades del estudiante. En cuanto a la experiencia escolar de los tutores académicos se tomaron en cuenta las nuevas actividades que desempeñan a partir de este nuevo rol, los efectos que ha traído a su desarrollo profesional y la satisfacción que les brinda el desempeñarse como tutores académicos.

La información que se presenta fue recabada mediante los cuestionarios aplicados a estudiantes y tutores académicos; el análisis empleado fue estadístico. La exposición de los datos obtenidos se realiza mediante tablas y gráficas, que sirven de base para la interpretación de los resultados.

VI.1 EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES TUTORADOS

VI.1.1 LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS Y LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES AL MARCO ESCOLAR

Partiendo de las nociones teórico-conceptuales de Dubet y Martuccelli (2000) y De Garay (2004), la integración al marco escolar se refiere al grado de integración del estudiante en relación a tres aspectos: el sistema universitario, el sistema académico y la comunidad estudiantil.

El sistema universitario está definido por el conocimiento de procesos administrativos, de la organización universitaria, la ubicación espacial de las instalaciones universitarias, el consumo cultural al interior de la universidad y la realización de prácticas deportivas convocadas por la misma institución; según el estudiante conozca estos aspectos y participe de la vida cultural y deportiva de la universidad, podremos decir que el estudiante está integrado al sistema universitario en mayor o menor medida.

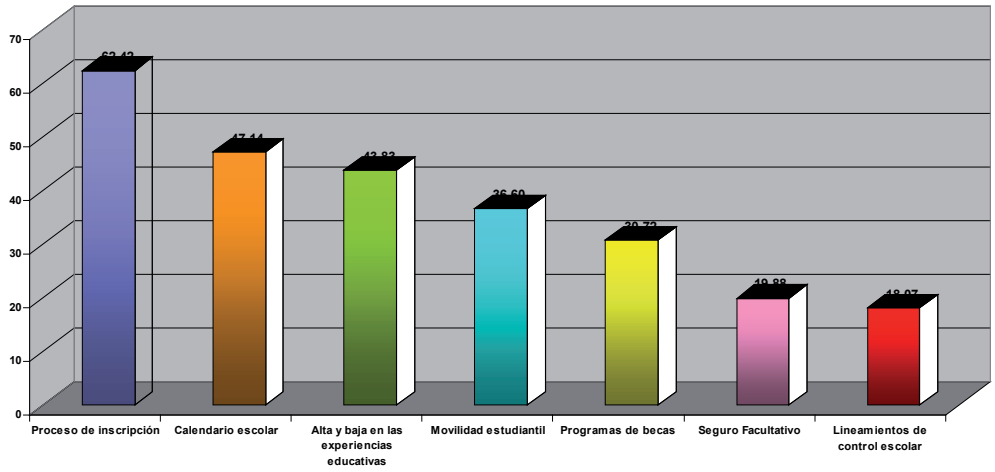
El grado de integración al sistema académico lo constituye el nivel de conocimientos del plan de estudios de la carrera, la identificación con los valores propios de la carrera y la identificación con la disciplina en que está inserto. Por último, el grado de integración a la vida estudiantil está determinado por el nivel de socialización del estudiante con compañeros de su generación y compañeros de otras carreras; la asistencia a eventos estudiantiles, el nivel de participación estudiantil y el establecimiento de grupos de estudio.

Es importante tener en claro que los estudiantes pueden manifestar distintos tipos de actitud ante el programa de tutorías, los cuales giran principalmente en torno a dos polos: por un lado, puede haber estudiantes que sean exigentes con el servicio que se les ofrece, lo que hace que su postura hacia las tutorías sea más crítica; por otro lado, pueden existir estudiantes que sean más indulgentes con el servicio que reciben y que, por lo tanto, tengan una postura menos crítica. Estos dos aspectos estarán matizando las respuestas obtenidas.

Integración al sistema universitario. Para conocer los efectos del programa de tutorías en la integración al sistema universitario, se preguntó al estudiante si las tutorías le han ayudado al *conocimiento de procesos administrativos, al conocimiento de la organización universitaria y a la ubicación espacial de las instalaciones universitarias*. Del mismo modo, se le interrogó acerca del efecto de las tutorías en la *promoción de prácticas de consumo cultural y prácticas deportivas*.

En cuanto al *conocimiento de procesos administrativos*, el que los estudiantes anotaron con una mayor frecuencia fue **el proceso de inscripción**, con un 62.42%, seguido del **calendario escolar** (47.14%) y **la alta y baja de las experiencias educativas** (42.83%). Los aspectos administrativos que tuvieron la menor proporción fueron lo seguro facultativo y los lineamientos de control escolar. (ver gráfica 24). Los procesos administrativos que los estudiantes logran conocer son mínimos, se encuentran relacionados directamente con la escolaridad y muy lejos de brindar al estudiante un panorama general de la Universidad.

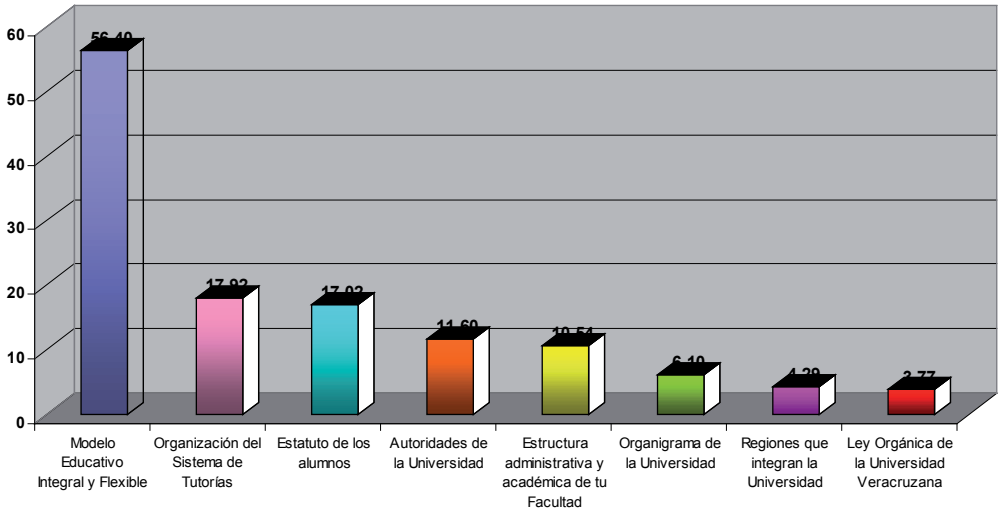
Gráfica 24. Conocimiento de procesos administrativos por parte de los estudiantes a través de las tutorías MEIF.



En lo que se refiere al *conocimiento de la organización universitaria* a través de las tutorías, el elemento que fue mencionado por más del 50% de los encuestados fue **el Modelo Educativo Integral Flexible** (56.40%); los demás elementos tuvieron una proporción mínima, por debajo del 20% (ver gráfica 25). De acuer-

do con los datos obtenidos, los aspectos de la organización universitaria que los estudiantes menos logran conocer a través de las tutorías son: el organigrama de la UV, las Regiones que la integran y la Ley Orgánica de la Universidad. Esto da un doble reflejo: por un lado, los estudiantes cuentan con un gran apoyo en las tutorías para el conocimiento del modelo educativo de la UV, aspecto significativo sobre todo al tomar en cuenta que los niveles previos de formación se han caracterizado por un esquema rígido, mientras que la Universidad desarrolla un currículum flexible. Pero por otro lado, el conocimiento organizacional resulta escaso; los estudiantes en su mayoría conocen muy poco sobre la estructura de la UV, su distribución geográfica en Regiones Universitarias, incluso sobre aspectos relacionados con la normatividad. En este contexto, el desarrollo de una identidad universitaria y el conocimiento institucional figuran como grandes retos para las tutorías.

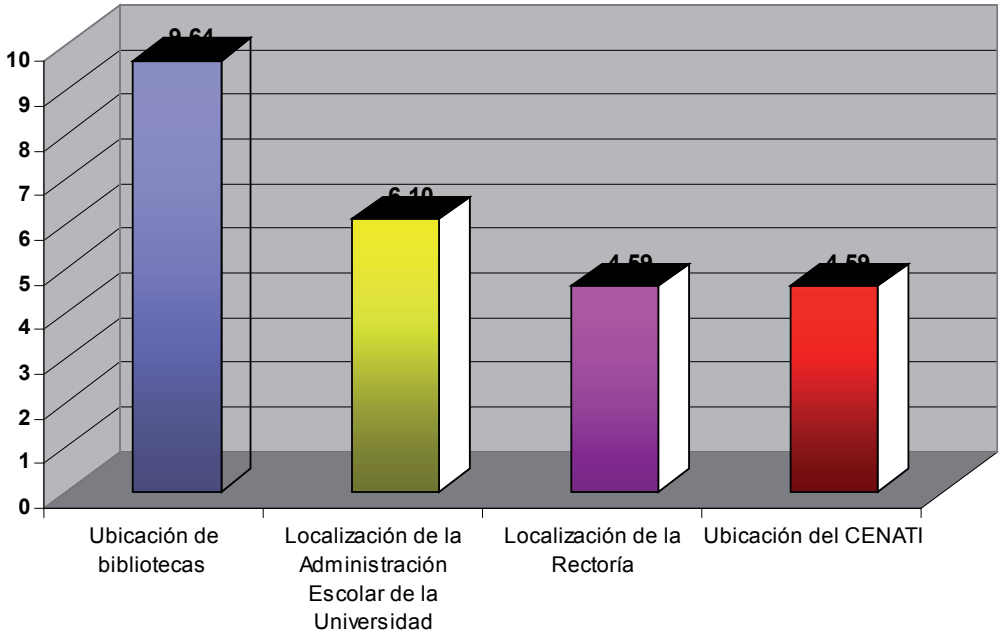
Gráfica 25. Conocimiento de la organización universitaria por parte de los estudiantes a través de las tutorías MEIF.



En cuanto a *la ubicación espacial de las instalaciones universitarias*, se preguntó a los tutorados si mediante las tutorías logran ubicar bibliotecas relacionadas con su área disciplinar, así como oficinas relevantes a nivel institucional: administración escolar, rectoría y el Centro para la Atención Integral del Estudiante (CENATI).

En todos los casos, las respuestas ni siquiera llegaron al 10%, lo que refleja que las tutorías académicas del MEIF han contribuido de forma escasa a que los estudiantes ubiquen espacios importantes de su Universidad; si se toma en cuenta que las tutorías conllevan el acompañamiento durante la integración al medio universitario, en este caso es necesario trabajar un poco más (ver Gráfica 26).

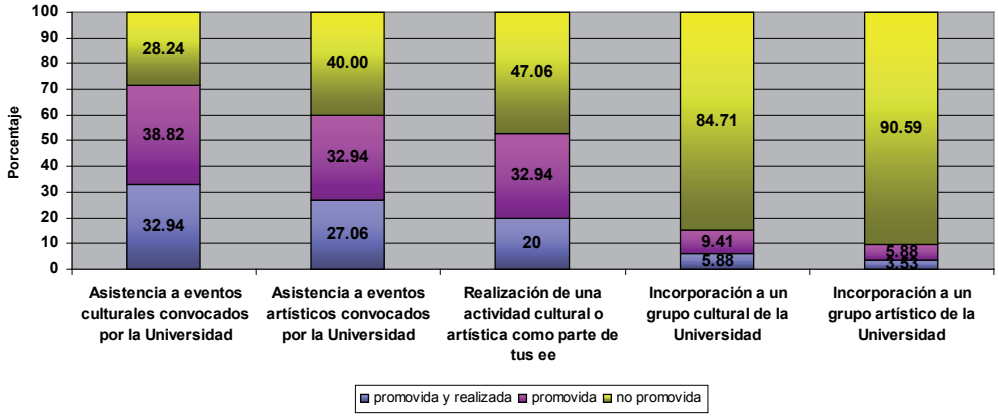
Gráfica 26. Ubicación espacial de las instalaciones universitarias por parte del estudiante a través de las tutorías MEIF.



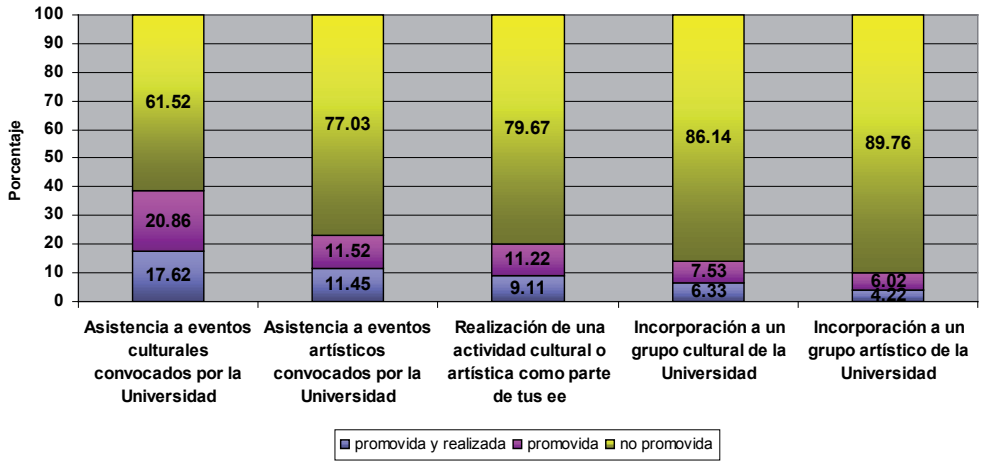
Promoción de prácticas de consumo cultural (Gráficas 27 y 28). También dentro de la integración al marco universitario se exploró entre tutores y tutorados si, a través de la tutoría, se realiza la promoción de prácticas de consumo cultural entre los estudiantes (actividades culturales y artísticas), distinguiendo:

a. Actividades promovidas por el tutor y realizadas por el estudiante
b. Actividades promovidas, pero que el estudiante no realiza
c. Actividades que no se promueven

Gráfica 27. Promoción de prácticas de consumo cultural entre los tutorados, según tutores MEIF.



Gráfica 28. Promoción de prácticas de consumo cultural, según tutorados MEIF.



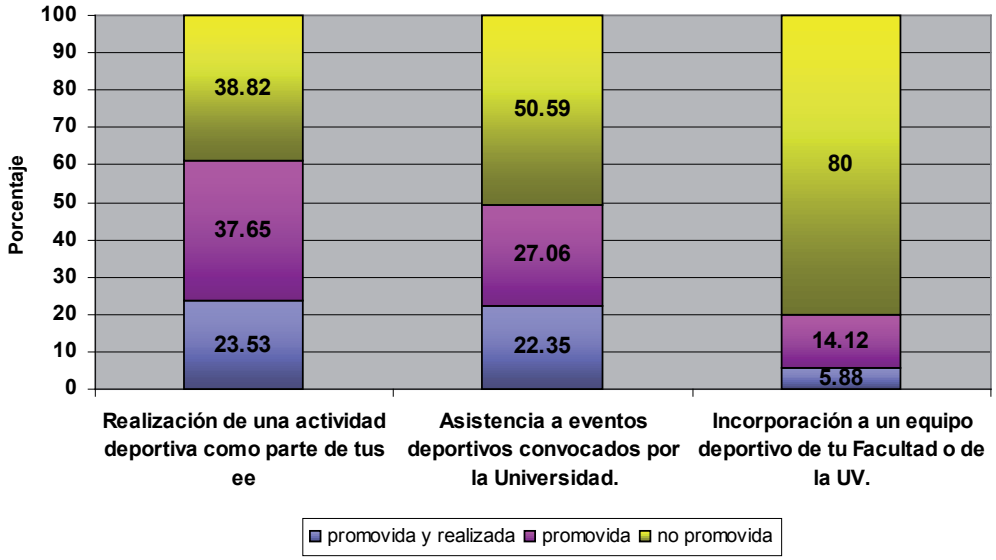
De acuerdo con los datos que las gráficas anteriores aportan, tutores y tutorados coinciden en que la asistencia a eventos culturales y artísticos convocados

por la Universidad son las prácticas de consumo cultural que más se promueven mediante la tutoría y que los estudiantes realizan, seguidas de la realización de actividades culturales o artísticas como experiencias educativas. La incorporación a grupos artísticos y/o culturales son las que menos se promueven.

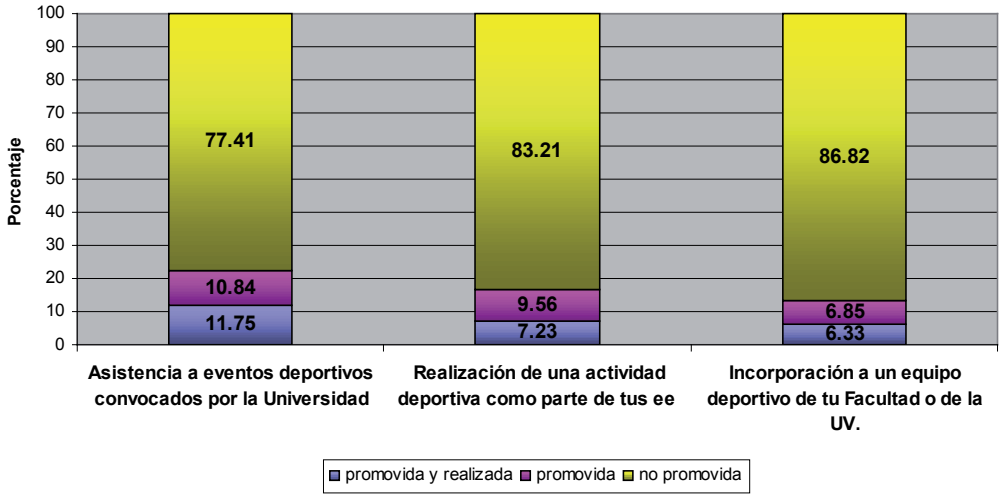
En cuanto a la *promoción de prácticas deportivas* a través de las tutorías, los resultados obtenidos señalan que éstas son menos promovidas que las prácticas culturales.

En las prácticas deportivas, la que los tutores reportan como la que más se promueve y los estudiantes más efectúan es la realización de una actividad deportiva como parte de sus experiencias educativas (ver gráfica 29), mientras que los estudiantes anotaron en mayor proporción la promoción de la asistencia a actividades deportivas convocadas por la Universidad (ver gráfica 30); ésta aparece en segundo lugar en el caso de los tutores. En ambos casos, en última instancia aparece la incorporación a un equipo deportivo de la facultad o de la UV.

Gráfica 29. Promoción de prácticas deportivas entre los tutorados según tutores MEIF.



Gráfica 30. Promoción de prácticas deportivas según tutorados MEIF.



La promoción de prácticas culturales y deportivas mediante las tutorías ha sido uno de los grandes logros que ha alcanzado el programa. Si bien hay todavía una cantidad considerable de tutores que no la han considerado para sus sesiones tutoriales, al observar las actividades que son promovidas por los tutores y realizadas por los estudiantes, encontramos que las tutorías han empezado a tener un efecto positivo en este ámbito; el solo hecho de que los tutores las incorporen como aspectos a considerar en las sesiones representa ya un avance importante.

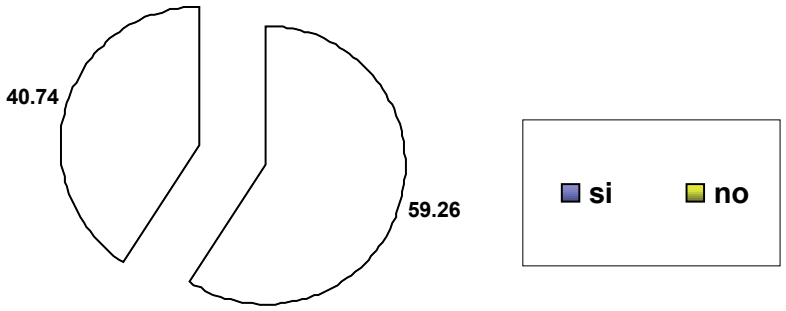
Integración al sistema académico. Para conocer los efectos del programa de tutorías en este ámbito, se consideraron los indicadores de: conocimiento del plan de estudios de la carrera, identificación con los valores propios de la carrera, identificación con la disciplina en que está inserto. A través de ellos podemos establecer el grado en que las tutorías han contribuido a la integración de los estudiantes al sistema académico de la Universidad.

Con base en lo anterior, se preguntó a los tutorados si a través de las tutorías han conocido el plan de estudios de la carrera que cursan, a lo que respondieron tal y como la Gráfica 31 muestra.

De esta manera, casi un 60% de los encuestados, esto es, 787 estudiantes, respondieron afirmativamente, mientras que 541 (40.74%) anotaron que no han recibido información sobre el plan de estudios de la carrera a través de las tuto-

rías. Aun cuando los porcentajes en las respuestas son muy cercanos, este dato resulta relevante en función de que muchos estudiantes llegan a la facultad sin conocer propiamente las experiencias educativas que cursarán, la existencia del área de formación básica, las modalidades que tienen para titularse, el tiempo máximo y mínimo en el que pueden cursar la carrera, por lo que el hecho de que los tutores les estén brindando la información que a estos aspectos atañe representa un efecto positivo.

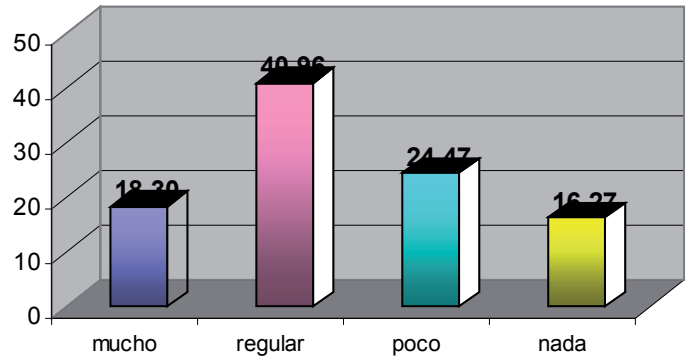
Gráfica 31. Conocimiento del plan de estudios
a través de las tutorías del MEIF.



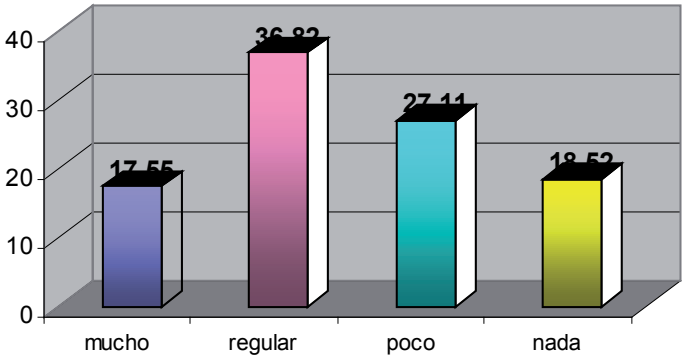
En cuanto al conocimiento sobre la disciplina a través de las tutorías, los estudiantes respondieron como aparece en la Gráfica 32.
Puede afirmarse que la tutoría sí ha contribuido en este aspecto, en la medida en que más del 50% de los estudiantes ha recibido información sobre la cuestión disciplinar; antes de las tutorías, sólo aquellos estudiantes que indagaban al respecto entre sus maestros y compañeros podían conocer más sobre su disciplina. En este sentido, las tutorías aparecen como un instrumento para el conocimiento profundo de su profesión.

Por último, en cuanto al desarrollo de valores de la carrera a través de las tutorías, más del 80% de los estudiantes reconoce que el programa de tutorías ha contribuido al desarrollo de los valores propios de la carrera que se encuentran cursando (ver Gráfica 33).

Gráfica 32. Conocimiento sobre la disciplina a través de las tutorías MEIF.



Gráfica 33. Desarrollo de los valores de la carrera a través de las tutorías MEIF.



De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que el programa de tutorías sí ha tenido efectos significativos en la integración del estudiante al sistema académico; se ha desarrollado un fuerte trabajo en cuanto al conocimiento del plan de estudios, de la disciplina en que el estudiante se encuentra inmerso y en el desarrollo de los valores profesionales.

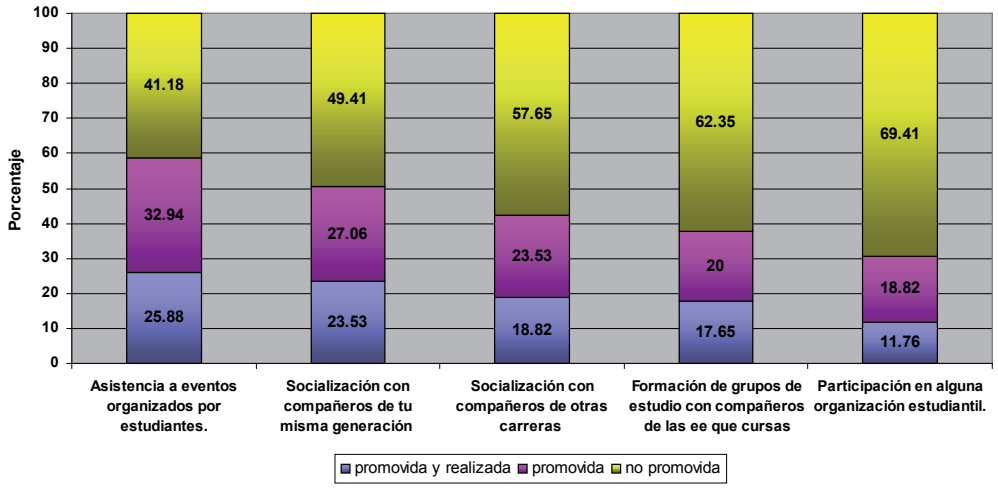
Integración a la comunidad estudiantil. En ésta se incluyeron indicadores relacionados con la promoción de actividades que permiten al estudiante socializar y convivir en los espacios académicos y extraescolares con sus compañeros universitarios; entre éstos se consideraron: la socialización con compañeros de

su generación, socialización con compañeros de otra carrera, asistencia a eventos estudiantiles y formación de grupos de estudio.

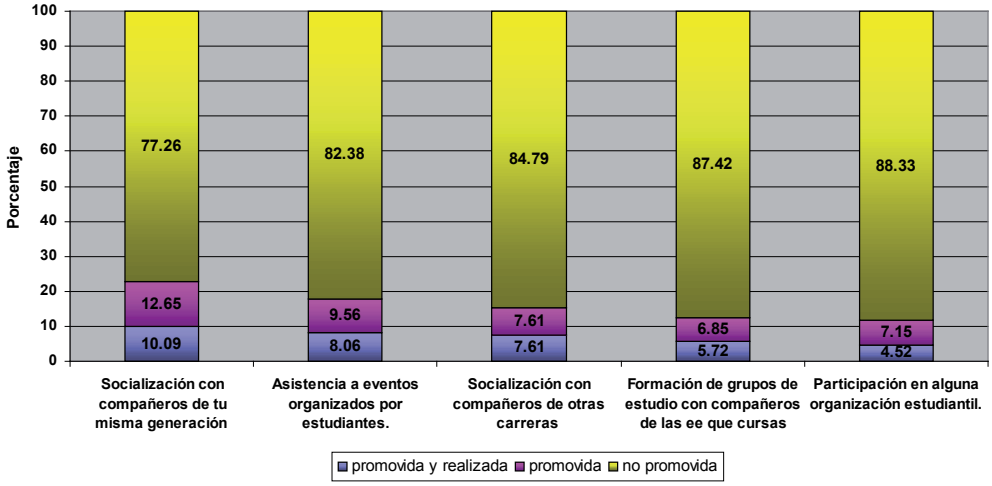
En primer lugar, se cuestionó a los tutores académicos sobre las actividades que promueven y si los tutorados las han realizado. En segundo lugar, se preguntó a los estudiantes si dichas actividades son promovidas por sus tutores académicos y cuáles han sido realizadas a partir de las sugerencias de éstos. Los resultados obtenidos los muestran las Gráficas 34 y 35.

Como puede observarse, los porcentajes de promoción de todas las actividades son bajos. Existe una perspectiva diferente entre los encuestados, pues la proporción de tutores en el nivel de actividades promovidas es relativamente alta en comparación con la de estudiantes; por ejemplo, en el caso de la asistencia a eventos realizados por estudiantes, el 32.94% dijo promover tal actividad, mientras que sólo el 9.56% de los estudiantes dijo que sus tutores la promueven. Los porcentajes más altos se ubican en ambos casos (tutores y tutorados), en el nivel de no promovida y los más bajos en promovida y realizada.

Gráfica 34. Promoción de actividades de integración a la comunidad estudiantil, según tutores MEIF.



Gráfica 35. Promoción de actividades de integración a la comunidad estudiantil, según tutorados MEIF.



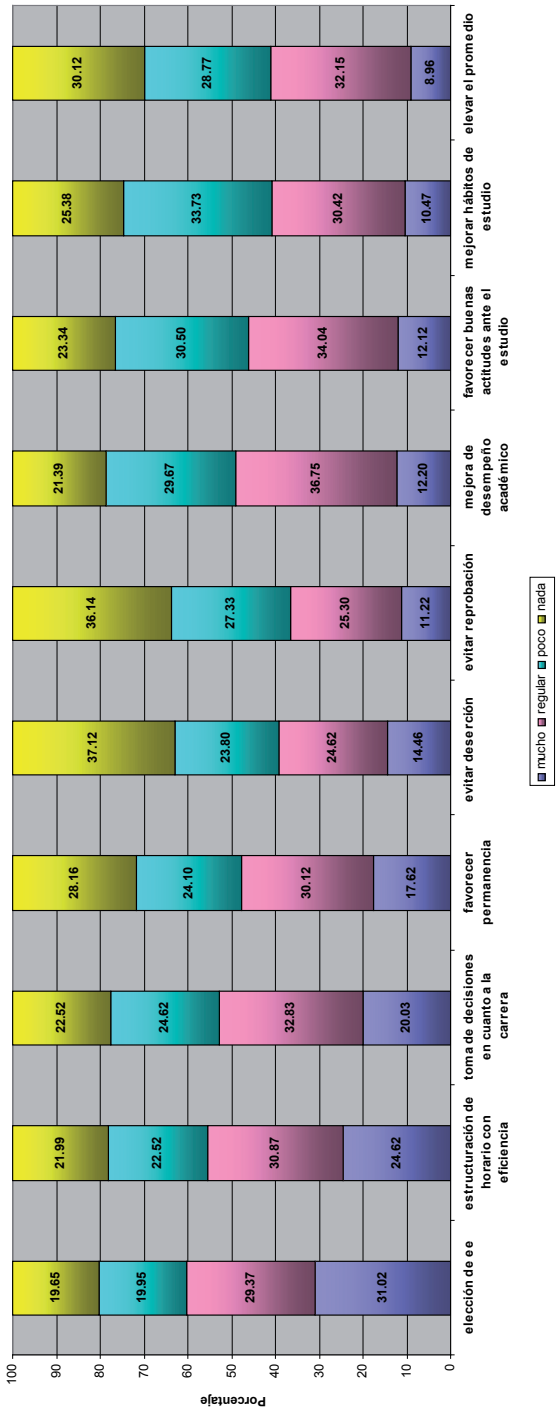
VI.1.2 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN RELACIÓN A LOS FACTORES QUE FAVORECEN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

Por factores que favorecen el aprovechamiento escolar, entendemos aquellos factores de apoyo a la trayectoria, enfocados a desarrollar y mantener pautas adecuadas para el desempeño académico, así como acciones promovidas a favor de actividades y actitudes positivas ante el aprendizaje.

Para esta variable se formularon interrogantes para tutores y tutorados. En lo que hace a los tutorados, se les preguntó si la tutoría ha contribuido mucho, poco, regular o nada al desarrollo de ciertos factores que pueden apoyar su trayectoria: evitar deserción, permanencia, elección de experiencias educativas, toma de decisiones en cuanto a la carrera, evitar reprobación, estructuración de horarios de forma eficiente, mejorar su desempeño académico, elevar su promedio, mejorar hábitos de estudio y favorecer buenas actitudes ante el estudio.

De todos los anteriores, los estudiantes reconocieron a la **elección de experiencias educativas** como aquel factor en el que la tutoría más ha contribuido (31.02%), seguida de estructuración de horarios con eficiencia (26.62%), toma de decisiones en cuanto a la carrera (20.03%) y favorecer la permanencia (17.62%). Los factores con un menor porcentaje fueron evitar reprobación, mejorar el desempeño académico y en los últimos lugares, favorecer buenas actitudes ante el estudio, mejorar hábitos de estudio y elevar el promedio (ver Gráfica 36).

Gráfica 36. Factores de apoyo a la trayectoria promovidos a través de las tutorías MEIF.



En esta línea, se puede decir que el programa de tutorías ha tenido un efecto por demás benéfico en el lado académico-administrativo de la vida estudiantil, lo que ha originado que los tutorados puedan cubrir con relativa facilidad los trámites que el MEIF les exige, como es el caso de la elección de experiencias educativas y la elaboración de sus horarios de clases. Siguiendo la información que la gráfica 36 aporta, en todos los casos la respuesta *nunca* se ubica por debajo del 30%, lo que muestra que, aun cuando en algunos factores la incidencia de las tutorías ha sido poca, se está haciendo algo positivo por la trayectoria de los estudiantes.

En esta misma perspectiva, se presentó un listado de opciones mediante el cual se preguntó a tutores académicos y estudiantes sobre la promoción de actividades en beneficio del aprovechamiento escolar (de los tutorados).

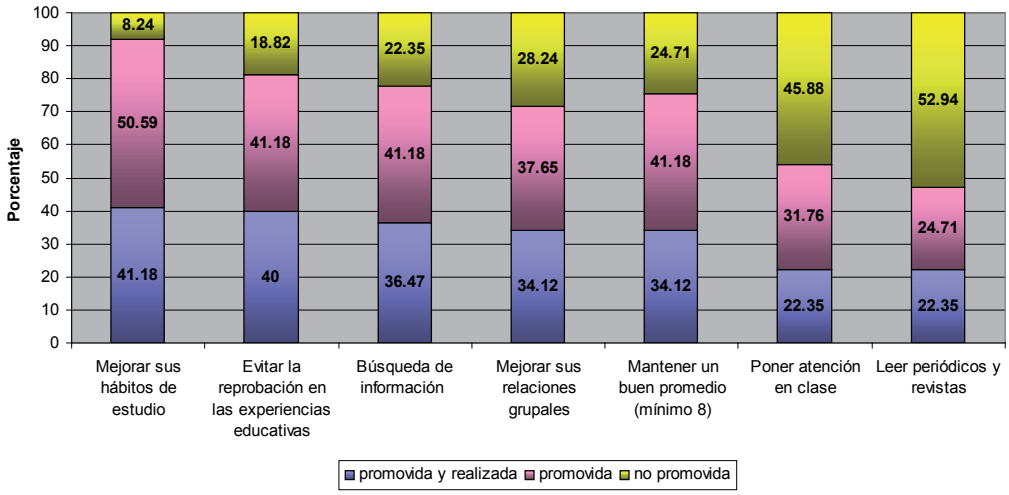
A los tutores se les pidió señalar las actividades que promueven, así como aquellas que han identificado que los tutorados han realizado a partir de las tutorías. En el caso de los estudiantes, se les preguntó si el tutor promueve las actividades y si ellos las han efectuado. Los resultados obtenidos los muestran las Gráficas 37 y 38.

Al observar ambas gráficas se pueden encontrar discrepancias entre las respuestas de tutores y tutorados. Nuevamente, los porcentajes más altos de actividades promovidas y realizadas son en los tutores, donde los porcentajes fluctúan del 22.35% al 41.18%, mientras que en los estudiantes éstos van de 4.14% a 28.61%.

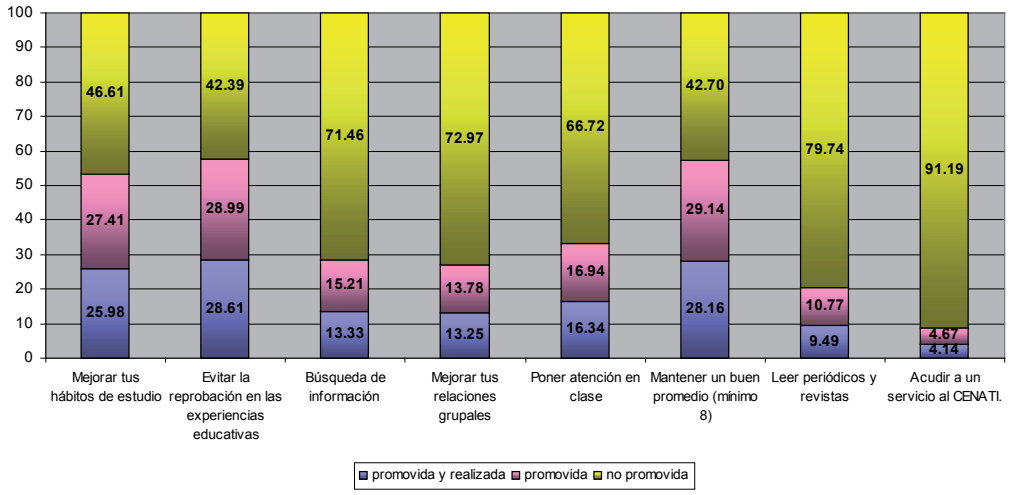
En el caso de los tutores, las actividades que dicen promover en mayor medida y que los estudiantes más han realizado son: mejorar sus hábitos de estudio, evitar la reprobación en las experiencias educativas y la búsqueda de información; por su parte, los estudiantes indican como las tres más promovidas y realizadas: evitar la reprobación en las experiencias educativas, mantener un buen promedio y mejorar los hábitos de estudio.

Por parte de los tutores, las actividades que ellos declaran promover en menor cantidad y que los estudiantes menos realizan son: poner atención en clases y leer periódicos y revistas, cuyos porcentajes se ubican en 22.35%. En una proporción mucho más pequeña, los estudiantes reconocen como las actividades menos promovidas mejorar las relaciones grupales y leer periódicos y revistas. Sobre acudir a un servicio del CENATI únicamente se interrogó a los estudiantes, siendo ésta la actividad con más baja proporción; apenas un 4.67% dijo que sus tutores la promueven y sólo un 4.14% dijo acudir a este servicio.

Gráfica 37. Acciones promovidas en pro del aprovechamiento escolar según tutores MEIF.



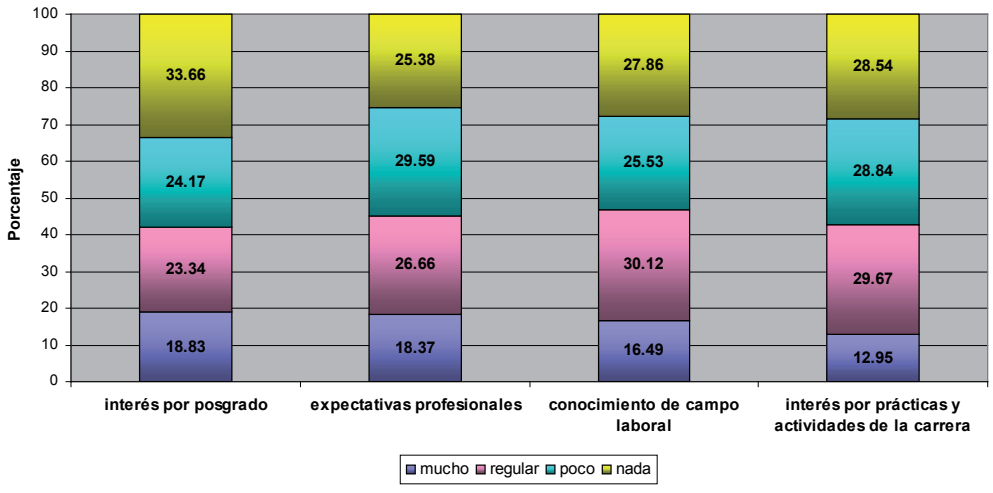
Gráfica 38. Acciones promovidas en pro del aprovechamiento escolar según tutorados MEIF.



VI.1.3 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN EL FORTALECIMIENTO DEL INTERÉS PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES

El fortalecimiento del interés profesional, para efectos de este trabajo de investigación, se observó en dos ámbitos: el aspecto académico, orientado al conocimiento de la carrera y sus perspectivas; el aspecto laboral, enfocado en el conocimiento del campo laboral y perspectivas de la profesión en que el estudiante se forma. En este sentido, si el papel de la tutoría es acompañar la formación de los estudiantes universitarios, el programa de tutorías podría enfocarse también en el fortalecimiento del interés profesional, ayudando al estudiante en el conocimiento de su carrera en cuanto a las prácticas y actividades propias de la misma, fortaleciendo sus expectativas profesionales, cultivando el interés del estudiante por continuar hacia estudios de posgrado, así como el conocimiento del campo laboral de su profesión. Por tanto, para las finalidades de la investigación se consideró pertinente interrogar a los estudiantes en qué medida las tutorías han contribuido a aumentar sus expectativas sobre la carrera, a propiciar su interés por las prácticas y actividades propias de ésta y que conozcan su campo laboral, así como a que se interesen por estudiar un posgrado. Los resultados obtenidos se condensan en la Gráfica 39.

Gráfica 39. Grado de influencia de las tutorías MEIF en el fortalecimiento del interés profesional.



De acuerdo con los datos de la Gráfica 39, el aspecto en el que los estudiantes afirman que las tutorías han contribuido en mayor medida es en el desarrollo del interés por un posgrado, seguido por las expectativas de la carrera, el conocimiento del campo laboral y, en última instancia, el interés por las prácticas y actividades propias de su carrera.

Al analizar los porcentajes de las respuestas mucho y nada, es notorio que las tutorías están contribuyendo al fortalecimiento del interés, pero queda aún camino por recorrer. Las tutorías podrían ser un elemento clave para que el estudiante conociera a la perfección estos aspectos, pues sólo a través de ello estará en posibilidades de continuar en el proceso de construcción de su proyecto de vida escolar y profesional.

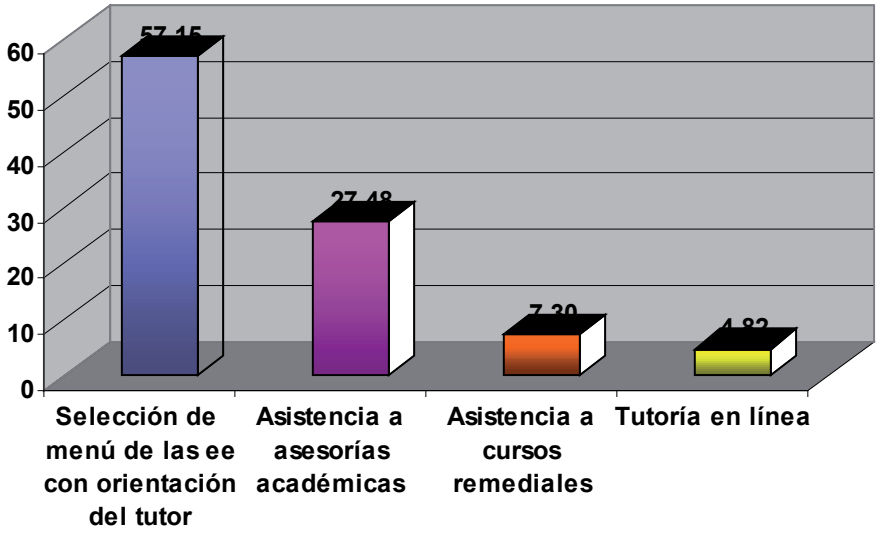
VI.1.4 NUEVAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN EL ROL DE TUTORADOS

Las actividades que el estudiante ha venido realizando a partir de la implementación del programa de tutorías y su papel de tutorado fueron divididas para su estudio en dos grandes grupos. Actividades académicas y actividades administrativas. Estas actividades forman parte constitutiva de su experiencia escolar, de su forma de ser estudiante.

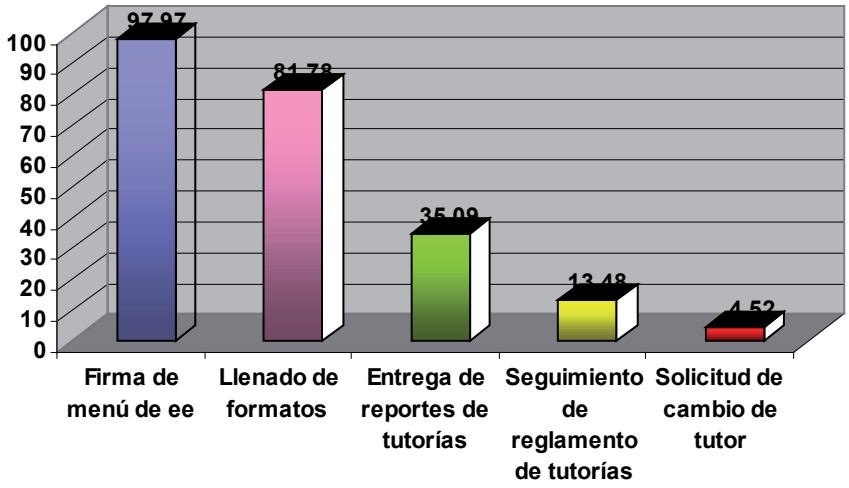
Actividades académicas. La actividad académica que más del 50% de los estudiantes reconoce como la más desarrollada es la **selección del menú de experiencias educativas a cursar con la orientación del tutor** (57.26%), seguida por asistencia a Asesorías académicas (27.48%); las actividades académicas que los estudiantes menos llevan a cabo son asistencia a cursos remediales y tutoría en línea (ver Gráfica 40).

Actividades administrativas. En relación directa con las actividades académicas, la actividad de tipo administrativo más referida es la firma del menú de experiencias educativas por parte del tutor (97.97%), seguida muy de cerca por llenado de formatos con una proporción de 81.78%. Enseguida los porcentajes descienden hasta 35.09% en cuanto a entrega de reportes de tutorías, seguimiento de reglamento de tutorías con un 13.48% y en último lugar la solicitud de cambio de tutor, con sólo 4.52% (ver Gráfica 41).

Gráfica 40. Actividades académicas que desarrollan los estudiantes a partir de las tutorías del MEIF.



Gráfica 41. Actividades administrativas que desarrollan los estudiantes a partir de las tutorías del MEIF.



Al analizar los resultados anteriores, es posible afirmar que las tutorías han tenido un efecto significativo en las actividades de los estudiantes: en primer lugar, adquieren el papel de tutorados y con ello una serie de nuevas responsabilidades, pero también un conjunto de apoyos que antes de las tutorías no existía en la Universidad Veracruzana (al menos no formalmente, pues aunque algunos profesores han estado atentos a la trayectoria de sus estudiantes, esto solía pasar con los más destacados, o bien con los de menor desempeño, pero no con la totalidad y mucho menos en un esquema de sistematización como el que ahora se plantea).

En segundo lugar, la participación de los tutores en la selección de experiencias educativas es sumamente importante, ya que de esta forma, las decisiones educativas del estudiante tienen mayor respaldo, dicho sea sin un afán de paternalismo, sino más bien en un contexto en el que los estudiantes requieren de una guía para definir el rumbo de su proceso formativo.

En tercer lugar, la realización de Asesorías académicas y cursos remediales a través del programa de tutorías viene a reforzar el aprendizaje de los estudiantes; el tutor se vuelve un apoyo en el reconocimiento de las áreas en que los tutorados presentan deficiencias, a la vez que crea estrategias para su atención y solución, lo que repercute positivamente en la calidad de la educación.

Por último, al observar las actividades administrativas que los estudiantes efectúan, encontramos evidencia de la empatía que se genera entre tutor y tutorado, pues sólo un 4.52%, esto es, 60 estudiantes de los 1328 encuestados, declaró que ha solicitado cambio de tutor.

VI.2 | LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS TUTORES ACADÉMICOS

Como un elemento sustancial en esta investigación se consideró a la experiencia escolar de los profesores -definida en los primeros capítulos de este trabajo- como el conjunto de vivencias que el profesor universitario experimenta al desempeñar su trabajo dentro de la institución y en el ejercicio de las funciones y actividades que desarrolla, así como las percepciones que se crea en torno a su actividad y al contexto en la cual la realiza.

En este sentido, para conocer los efectos del programa de tutorías en la experiencia escolar de los tutores académicos, se consideraron las siguientes variables de análisis: las nuevas actividades a partir del rol de tutor académico, los efectos en su desarrollo profesional y la satisfacción como tutor académico.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de ellas.

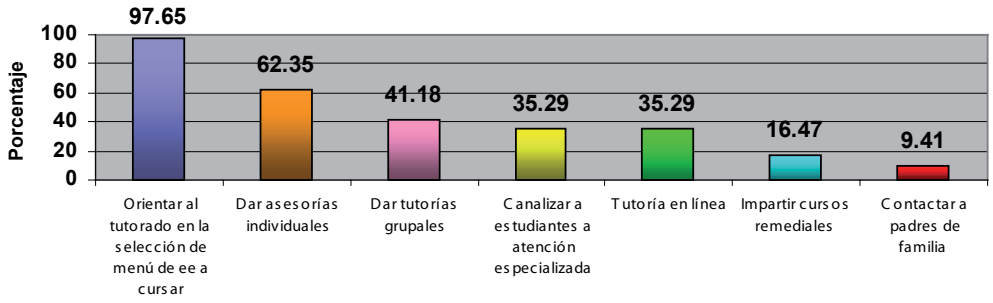
VI.2.1 NUEVAS ACTIVIDADES A PARTIR DEL ROL DE TUTOR ACADÉMICO

Las nuevas actividades del docente a partir del rol de tutor académico se dividieron en dos tipos: actividades académicas y actividades administrativas.

En las **actividades académicas**, se dio a los tutores una serie de opciones compuesta por actividades derivadas de sus funciones como tutor relacionadas con el ámbito académico, solicitándoles que señalaran las que han venido realizando desde que son tutores. Los encuestados podían seleccionar más de una opción.

Como se puede apreciar en la gráfica 42, la actividad que casi el 100% de los encuestados refirió en una mayor proporción es ***orientar al tutorado en la selección del menú de experiencias educativas a cursar,*** con un 97.65%, seguida por ***dar asesorías individuales*** (62.35%) y, en iguales proporciones, ***dar tutorías grupales*** y ***tutoría en línea*** (35.29%). Las actividades con la proporción más baja fueron *impartir cursos remediales* y *contactar a padres de familia*, ésta última no alcanzó el 10%.

Gráfica 42. Actividades académicas que desarrollan los tutores académicos a partir de las tutorías MEIF.

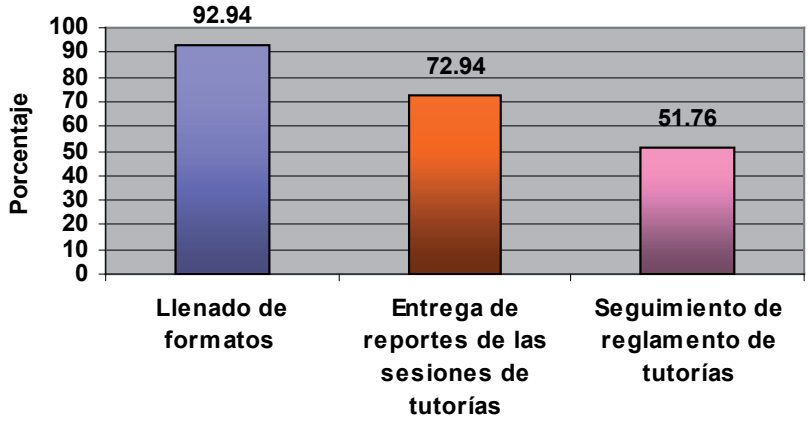


Si se comparan estos resultados con los resultados obtenidos con anterioridad en cuanto a las actividades académicas del estudiante, se puede observar que hay una similitud en cuanto a las tres actividades con mayor porcentaje de realización, esto es, la selección de experiencias educativas, las asesorías y las tutorías en línea, lo que una vez más da cuenta de la orientación que ha tomado en la práctica el programa de tutorías, enfocándose en buena medida en la selección

de cursos y en el apoyo a la formación de manera cercana. El uso de las tecnologías aparece como un elemento que permea la relación tutor-tutorado, lo que puede significar una ventaja en cuanto a los tiempos y los espacios.

Actividades administrativas. En esta variable se presentaron a los profesores tres opciones de actividades administrativas derivadas de sus funciones como tutores académicos. Nuevamente se les solicitó que anotaran las que han venido efectuando a raíz de este nuevo rol. Los encuestados podían seleccionar más de una opción. La gráfica 43 muestra los resultados obtenidos.

Gráfica 43. Actividades administrativas que desarrollan los tutores académicos a partir de las tutorías del MEIF.

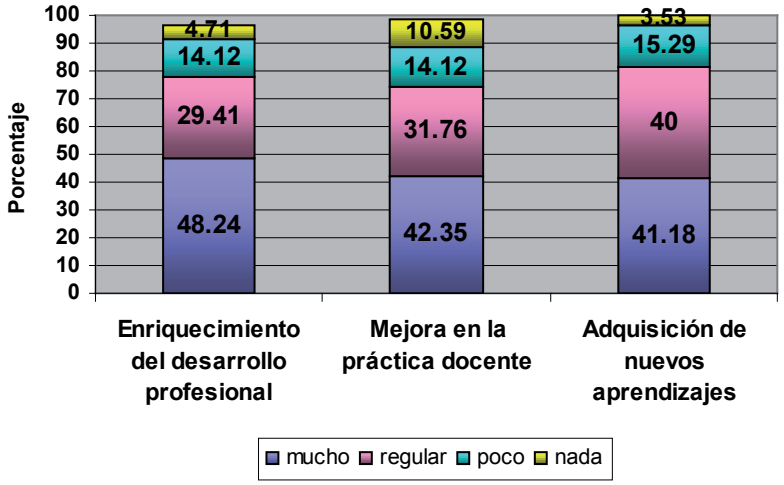


Tal y como lo ilustra la gráfica, la actividad que casi la totalidad de encuestados refirió en una mayor proporción fue el **llenado de formatos**, con un 92.94%; enseguida, la **entrega de reportes de las sesiones de tutorías,** y en última instancia, pero con un porcentaje arriba del 50%, el **seguimiento de reglamento de tutorías**; entre los formatos que los tutores mencionaron aparecen el menú de experiencias educativas de los estudiantes y la carpeta electrónica. Volviendo páginas atrás en este trabajo, encontraremos que uno de los aspectos donde los tutores solicitaban mejoras, pues según su opinión limitaba el desarrollo de las tutorías, era la excesiva carga de formatos a llenar, la cual generaba en buena medida una burocratización del programa tutorial.

VI.2.2 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

En cuanto a los efectos del programa de tutorías en el desarrollo profesional del tutor académico, se exploraron dos conjuntos. En el primero de ellos se preguntó a los tutores en qué medida las tutorías han contribuido a la mejora de su práctica docente, a su enriquecimiento profesional y a la adquisición de nuevos aprendizajes, obteniendo los resultados que la Gráfica 44 ilustra.

Gráfica 44. Efectos de las tutorías en el desarrollo profesional de los tutores académicos.



Tal y como la Gráfica 44 lo muestra, el elemento en el que los tutores consideran que el programa de tutorías ha tenido mucho efecto positivo es en el enriquecimiento de su desarrollo profesional (48.24%), seguido por la mejora en su práctica docente y la adquisición de nuevos aprendizajes. Estos aspectos ya habían sido referidos con antelación cuando se les interrogó sobre el significado de la tutoría, donde expresiones tales como "satisfacción personal", "conocimiento de los estudiantes" y "nuevos aprendizajes" aparecieron entre las respuestas de los encuestados. De esta manera, es posible afirmar que las tutorías han tenido efectos positivos en el desarrollo profesional de los tutores académicos.

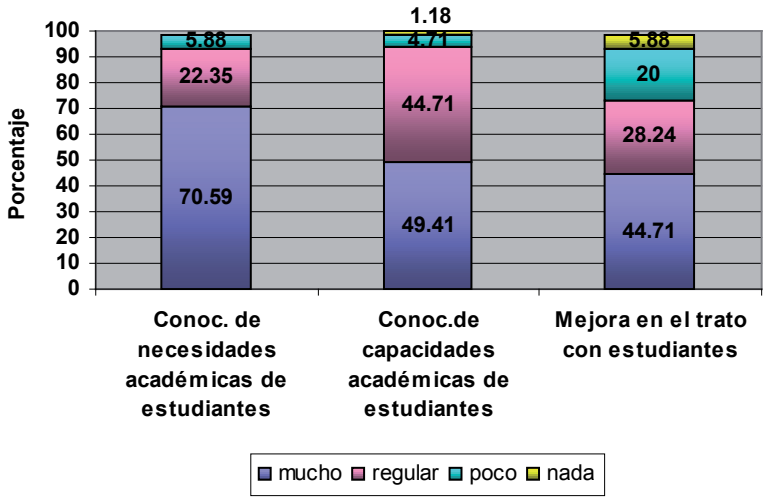
El segundo conjunto explorado reunió una serie de elementos en cuanto a la relación de los tutores académicos con los estudiantes: conocimiento de sus capacidades y necesidades académicas y la posible mejoría en la relación profesor-estudiante.

Como se observa en la gráfica 45, el elemento en que los tutores consideran que las tutorías han tenido un mayor efecto es en el conocimiento de las necesidades académicas de los estudiantes (70.59%), enseguida el conocimiento de sus capacidades académicas (49.41%) y en último lugar, pero también con un porcentaje alto, la mejora en el trato con los estudiantes (44.71%).

Sobre esta base, se reconoce el efecto positivo en la relación tutor-tutorado más allá de las meras sesiones de tutorías, en cuanto a la identificación de capacidades y requerimientos de los estudiantes, lo que puede ayudar a los profesores a mejorar su práctica y desarrollar estrategias para enriquecer y mejorar el proceso formativo de los estudiantes.

Así mismo, la mejora en el trato con los tutorados se puede traducir en ambientes de trabajo en el aula más cordiales, de mayor confianza y respeto mutuo, generando condiciones fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el docente y el estudiante guarden una relación más directa.

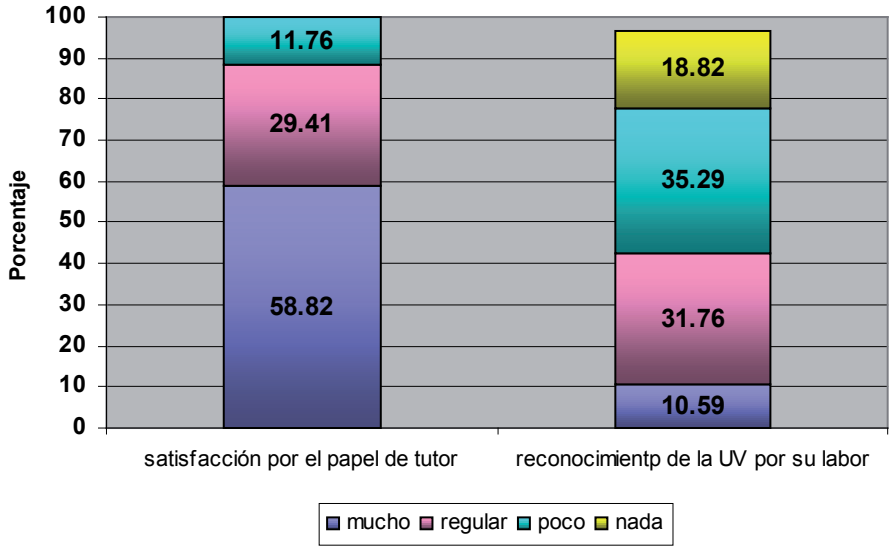
Gráfica 45. Efectos de las tutorías en la relación de los tutores académicos con los estudiantes.



VI.2.3 SATISFACCIÓN COMO TUTOR ACADÉMICO

Por último se cuestionó a los profesores sobre la satisfacción que les ha traído representar el rol de tutores académicos, indagando además si consideran que la UV ha reconocido su labor y el significado que le atribuyen a las tutorías.

Gráfica 46. Satisfacción del tutor académico por su participación en el programa de tutorías MEIF.



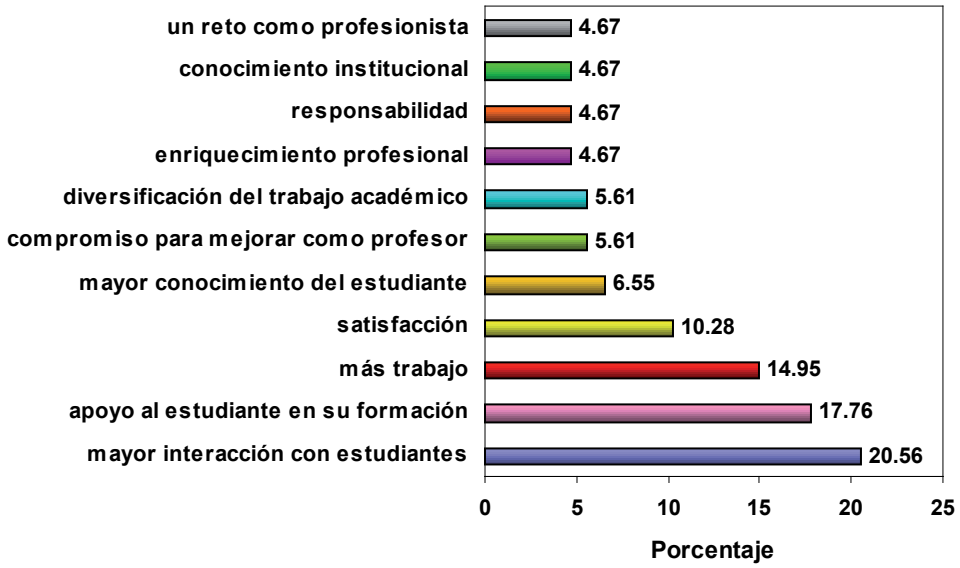
De acuerdo con la gráfica 46, alrededor de un 60% de los tutores se siente muy satisfecho con el papel que desempeña, mientras que un 30% se ubicó en el nivel de "regular"; por otro lado, sólo un 10.59% de los encuestados considera que la UV a nivel institucional reconoce "mucho" su trabajo como tutores; el porcentaje mayor en esta interrogante se ubicó en "poco", con un 35.29%, mientras que casi un 20% dijo que la universidad no reconoce nada su trabajo.

Esto demuestra que si bien los tutores están satisfechos con la labor que realizan, consideran que ésta no ha sido lo suficientemente valorada por la institución, aspecto que también se refirió anteriormente como una de las limitantes para el desarrollo de los programas. La cuestión de la valoración del trabajo tutorial puede ser muy cuestionada y traducida a cuestiones materiales; tendría

que verse reflejada en mejores condiciones para el trabajo tutorial y mayores estímulos para los profesores, principalmente.

Por último, en cuanto al significado atribuido a las tutorías, se pidió a los tutores, mediante una pregunta abierta, que anotaran lo que para ellos han significado las tutorías académicas, obteniéndose un total de 107 respuestas diferentes, con base en las cuales se construyeron 11 categorías, tal y como la Gráfica 47 lo detalla.

Gráfica 47. Significado que los tutores académicos atribuyen a las tutorías académicas.



Puede decirse, entonces, que las tutorías han tenido diversas significaciones para los tutores, que van desde sentidos positivos a negativos, desde percepciones académicas hasta laborales. La categoría que obtuvo una mayor proporción fue ***mayor interacción con los estudiantes*** (20.56%), seguida de ***apoyo al estudiante en su formación*** (17.76%), ***más trabajo*** (14.95%) y ***satisfacción*** (10.28%). De éstas, la categoría *más trabajo* denota una percepción negativa del programa de tutorías, un efecto que los tutores consideran como negativo, pero que es superado en buena medida por los significados y percepciones positivas.

El resto de las respuestas tuvieron porcentajes por debajo del 10%; la gran mayoría de ellas contiene descripciones de tipo actitudinal (compromiso), axiológico (responsabilidad) y también relacionadas con cuestiones de orden laboral, como es el caso de la diversificación del trabajo académico.

VI.3 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DEL MEIF

El programa de tutorías del MEIF ha tenido efectos positivos en relación a la experiencia escolar de los estudiantes, los cuales podrían englobarse en los siguientes puntos:

1. La promoción de prácticas de consumo cultural y deportivas es considerada entre los aspectos a difundir a través de las tutorías; aun cuando queda todavía un sector de tutores que no promueve dichas actividades, existe un número importante de tutores que las promueve y un número significativo de estudiantes que ha incorporado tales prácticas a su vida escolar como resultado de la intervención del tutor.
2. Los estudiantes pueden conocer aspectos relevantes relacionados con el programa educativo que cursan, particularmente el plan de estudios, la disciplina en la cual se inserta su carrera y los valores propios de la misma, en cuyo desarrollo las tutorías han contribuido en buena medida.
3. La integración a la comunidad estudiantil figura como uno de los ámbitos menos abordados por las tutorías; representa un espacio de crecimiento para la acción tutorial, a través del cual podrían mejorar las relaciones interpersonales de los tutorados, y al mismo tiempo, generar grupos de estudio, redes estudiantiles, así como ambientes de trabajo académico más cordiales.
4. Las tutorías han logrado repercutir positivamente en algunos factores de suma importancia para el aprovechamiento escolar, principalmente en la elección de experiencias educativas, en la elaboración de los horarios y en cuestiones relacionadas con la permanencia, la mejora del desempeño y la toma de decisiones en cuanto a la carrera.
5. Se ha desarrollado una labor importante en cuanto al fortalecimiento del interés profesional, pues las tutorías han despertado en los estudiantes un mayor interés por el posgrado, al tiempo que logran ampliar sus expectativas profesionales y coadyuvan en el conocimiento del campo laboral.

6. Los estudiantes realizan una serie de actividades que complementan su formación y les ayudan a una mejor trayectoria, entre las cuales podemos ubicar la asistencia a cursos remediales y Asesorías académicas.

La experiencia escolar de los profesores universitarios también ha sido objeto de los efectos del programa de tutorías. Además de las funciones de docencia e investigación que éstos realizan, tienen ahora una serie de actividades académicas y administrativas a efectuar, atendiendo a los lineamientos del sistema institucional del MEIF.

En este sentido, los principales efectos del programa de tutorías en la experiencia escolar de los tutores académicos son los siguientes:

1. Surge una serie de actividades académicas, entre las que figuran: brindar orientación a los tutorados en la selección de experiencias educativas a cursar, dar asesorías individuales y tutorías grupales, canalizar a los estudiantes a atención especializada, dar tutorías en línea, impartir cursos remediales y contactar a padres de familia.
2. Las actividades académicas que los tutores realizan son: la orientación a los estudiantes con respecto a las experiencias educativas, así como las asesorías individuales y tutorías grupales.
3. Los tutores apoyan en la detección de problemáticas que pudieran afectar la trayectoria de los estudiantes, al canalizarlos a atención especializada (psicológica, médica, etc.) cuando lo consideran pertinente.
4. La tercera parte de los tutores académicos encuestados ha manifestado la realización de tutorías en línea, lo que da cuenta del acercamiento de los profesores a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al hacer uso de este medio para establecer contacto con los tutorados.
5. El llenado de formatos y la entrega de reportes de la actividad tutorial figuran como las principales actividades de tipo administrativo que los tutores académicos llevan a cabo; este ha sido un aspecto referido de manera reiterativa por los tutores, inclusive en cuanto a los aspectos a mejorar dentro del programa, los formatos aparecen como un elemento que podría mejorarse.
6. Las tutorías han tenido un efecto favorable en el desarrollo profesional de los tutores académicos, ya que éstos reportan que a raíz de su papel como tutores del MEIF se ha dado un enriquecimiento y mejoría en su práctica profesional (y docente), además de la adquisición de nuevos aprendizajes.
7. El programa de tutorías ha traído también consecuencias positivas en la relación de los profesores con sus tutorados; casi el 100% de los tutores

manifestó que a través del programa de tutorías han podido conocer las capacidades y necesidades académicas de sus estudiantes, además de observar una mejoría en su relación.

8. Los tutores académicos se sienten satisfechos por el papel que desempeñan, sin embargo, consideran que su actividad ha sido muy poco reconocida por la UV; al mismo tiempo, la mayoría ha atribuido significados positivos a la tutoría, relacionándola con conceptos tales como interacción y apoyo.

Sobre esta base, es posible afirmar que el programa de tutorías de la UV ha traído muchos beneficios a la comunidad universitaria, tanto a nivel de las facultades como en la experiencia escolar de los tutores académicos y tutorados.

Capítulo VII

La operación del programa de tutorías de la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas

Presentación

El estudio de las tutorías en la Universidad Veracruzana no podía reducirse únicamente al programa del MEIF, tenía que incorporar también el programa de tutorías que la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas desarrolla. Como se recordará, la UNAPEI se deriva del PAEI, puesto en marcha a través de la ANUIES-Fundación Ford, ha su vez es parte de *Pathways to Higher Education*, un programa de cobertura internacional dirigido a estudiantes provenientes de grupos marginados.

En este orden de ideas, la presente investigación contempló para el análisis de las tutorías de la UNAPEI, las mismas dimensiones y variables que en el caso de las tutorías del MEIF, a fin de poder establecer algunas consideraciones en cuanto a ambos programas de manera más uniforme. Sobre esta base se analizó la operación del programa, así como los efectos que ha generado en la experiencia escolar tanto de los tutorados como de los tutores.

Al igual que en la investigación sobre el programa de tutorías del MEIF, se recurrió a cuestionarios y entrevistas como instrumentos de recolección de datos. Se aplicó un cuestionario a 57 estudiantes guiados y 4 guías académicos, así como una entrevista a la Coordinadora de la UNAPEI, quien es la encargada de la coordinación de tutorías de la Unidad. Los resultados obtenidos se presen-

tan mediante gráficas y tablas. Específicamente en el caso de la operación del programa, en los aspectos relativos a la infraestructura, la normatividad y la estructura administrativa, éstos fueron abordados mediante la entrevista a la Coordinadora.

VII.1 INFRAESTRUCTURA

Espacios diseñados y/o acondicionados para tutorías. Desde su creación la UNAPEI contemplaba un programa de tutorías como parte de su organización, por lo que desde sus inicios se consideró contar con un espacio para llevar a cabo la actividad tutorial.

> Cuando inició la UNAPEI ya se pensaba en las tutorías y asesorías como parte importante del programa y la atención a los estudiantes indígenas, sin embargo, el espacio con el que se cuenta es reducido. (Entrevista a coordinadora de la UNAPEI)

Al acudir a la Unidad, se puede constatar lo reducido del espacio, ya que cuenta únicamente con 4 cubículos, de aproximadamente 3m. x 2m., distribuidos para las actividades de la siguiente manera:

- Un espacio para el apoyo administrativo que a la vez funciona como una especie de recibidor, a la entrada de la Unidad.
- Un espacio para Asesoría académica, mucho más reducido que los demás.
- Un cubículo de tutorías, que a la vez funciona como sala de juntas.
- El cubículo restante funciona como coordinación de la Unidad y módulo de seguimiento de la trayectoria de estudiantes indígenas inscritos a la UNAPEI.

En el caso de la UNAPEI, la cuestión del espacio físico ha sido uno de los elementos que, hasta cierto punto, ha representado una limitante para el desarrollo del programa de tutorías y de las diversas actividades de la Unidad:

> Como puedes observar, el espacio con el que contamos se limita a estos cuatro cubículos, los cuales funcionan a veces de manera indistinta a fin de poder atender a los estudiantes. Como ellos normalmente vienen cuando su guía está de guardia, se les puede atender, pero cuando se juntan varios guías y sus

> estudiantes, el espacio sí resulta insuficiente, ya que no cabemos, todos están hablando y se pierde la privacidad y en ocasiones la atención, por lo que luego los guías se van con sus estudiantes a alguna de las bibliotecas de aquí de la zona UV, o a la USBI, o se salen simplemente, a fin de tener mayor privacidad, dependiendo de la temática que estén abordando. (Entrevista a coordinadora de tutorías UNAPEI)

La falta de espacios en la Unidad ha llevado, a decir de la entrevistada, a una diversificación de los lugares en que se desarrolla el programa de tutorías. Esta temática se desarrollará más adelante, en el apartado de sesiones de tutoría.

Recursos institucionales. Los recursos con los que la Unidad cuenta para la tutoría son:

- Dos pintarrones.
- Un escritorio pequeño.
- Una computadora con acceso a Internet.
- Carpetas de los guías académicos donde concentran la información sobre estudiantes.
- Material de papelería.
- Dos computadoras portátiles.
- Bibliografía.

Cabe aclarar que estos recursos son utilizados por los 12 guías académicos y los estudiantes guiados de cada uno, por lo que de igual forma resultan insuficientes al momento de brindar la atención al estudiante:

> Tanto los espacios como los recursos son limitados, pues de la misma manera, no pueden trabajar más de dos guías a la vez con sus guiados, o darles asesorías sobre algún tema en particular. También cuando acuden a las facultades, pues el recurso se limita aún más, ya que hay facultades donde se nos presta algún salón o cubículo, pero en otras no, y se trabaja en el pasillo, o en la cafetería, y pues ahí no se tiene más que la buena disposición de guías y guiados, las carpetas y nada más. (Entrevista a coordinadora de tutorías UNAPEI)

El recurso económico representa también un problema, e incluso una amenaza para la permanencia de la Unidad:

> La cuestión de los dineros también es crítica, pues el financiamiento viene de Ford-ANUIES y de la UV, y cada ciclo es la incertidumbre de si vamos a conti-

> nuar o no, de si se aprueba o no el presupuesto; entonces eso también limita y hace que se trabaje distinto. De hecho, algunos guías se han ido precisamente por la inestabilidad laboral que se tiene, ya que ellos son personal de apoyo y no tienen prestaciones, a diferencia de los tutores del MEIF que son personal académico. El dinero también nos complica un poquito a veces. (Entrevista a coordinadora de tutorías UNAPEI)

La referencia anterior trae a colación una cuestión fundamental en la UNAPEI: el proceso de institucionalización. Luego de cinco años de trabajo, la Unidad no ha logrado institucionalizarse, lo que repercute directamente en lo presupuestal y en la planeación y realización de las actividades. La UNAPEI sólo brinda sus servicios a la comunidad estudiantil indígena de Xalapa; sin embargo, en el resto de las Regiones de la UV, también hay presencia indígena, que hasta ahora pareciera invisible en la aplicación de los programas de atención a los estudiantes indígenas de la universidad (Casillas, 2005), reconoce que para institucionalizarse la UNAPEI requiere: un espacio en la organización académica y funcional de la UV, así como de un financiamiento regular, pues depende financieramente de las aportaciones de la ANUIES y de la UV, lo que limita su margen de operación y hace que sus recursos sean limitados para la enorme tarea que realiza. Necesita además una mayor articulación con la oferta curricular de la uiversidad, desarrollando un número mayor de cursos que puedan ser tomados como experiencias educativas por toda la comunidad universitaria, aspecto en el que ya se han dado avances importantes. Por último, precisa de una estructura de gobierno propia, pues hasta ahora, su organización no contempla órganos de gobierno propios, lo que repercute en la planeación.

VII.2 NORMATIVIDAD

Existencia de normatividad para el programa de tutorías. La UNAPEI cuenta con el Manual de Procedimientos UNAPEI (2006), el cual fue diseñado desde el inicio de la Unidad y hasta el año pasado se finalizó; este manual toca aspectos tales como: objetivos de la UNAPEI, funciones, líneas de acción, entre otros.

En las líneas de acción de la UNAPEI destaca el apoyo académico tutorial:

> En esta línea de acción se trabaja con un cuerpo de guías académicos, quienes acompañan a los estudiantes en su tránsito por el espacio académico universi-

> tario, facilitando el acceso a los servicios que ofrece la universidad, gestionando apoyos diversos así como, de manera específica, organizando y ofreciendo cursos básicos de apoyo disciplinario (Formación de actitudes interculturales, Diversidad cultural, Taller de escritura y aprendizaje de lenguas indígenas, Taller de Lectura y Redacción, Inglés, Procesos de aprendizaje, etc.). (UNAPEI, 2006: 4)

Además de las actividades y funciones que el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) ha establecido para los guías académicos, el Manual de la UNAPEI señala que el guía académico es un profesionista que tiene a su cargo un grupo de estudiantes indígenas, a los que ofrece acompañamiento o guía académica, para lo cual estará recibiendo capacitación en forma permanente.

De acuerdo con este manual, los guías académicos tienen actividades definidas al inicio, durante y al final del ciclo escolar, mismas que se detallan en el Cuadro 31.

Según la coordinación de la Unidad, la culminación del manual ha ayudado a sistematizar las actividades que se venían desarrollando, dando mayor proyección y organización a la labor realizada.

> El manual era fundamental, y aunque se venía trabajando desde el inicio apenas se logró terminar. Esto ha representado un logro para la Unidad y ha contribuido a que todo esté mejor organizado, que los nuevos guías tengan la información a la mano, que todos sepamos con claridad cuál es nuestra función. (Entrevista a coordinadora de tutorías, UNAPEI)

Básicamente es este Manual, así como las disposiciones emitidas por ANUIES y Fundación Ford, los que norman la actividad de los guías académicos de la UNAPEI; no obstante, tanto los guías académicos como la coordinación de la Unidad realizan estas labores atendiendo a la legislación vigente de la Universidad Veracruzana.

Cuadro 31. Actividades del guía académico.

Al inicio del ciclo escolar	Durante el ciclo escolar	Al final de ciclo escolar
• Contactar a directivos, secretarios, coordinadores académicos de las distintas facultades de la Universidad para gestionar los espacios de difusión y con ello la detección de estudiantes universitarios indígenas interesados en pertenecer al programa. • Participar en la difusión de la UNAPEI, dentro del marco de las actividades del programa "Conoce tu Universidad" • Aplicar encuestas y hacer entrevistas personales a los estudiantes interesados en pertenecer y participar en el programa..	• Contactar a los estudiantes asignados por la coordinación para informarles de manera específica y a detalle los objetivos y funciones del programa. • Registrar de manera formal a los estudiantes que deseen pertenecer al programa, a través del formato de registro. • Aplicar a los estudiantes registrados el cuestionario de ANUIES, de salud y de hábitos de estudio. Esta actividad puede llevarse a cabo en una sola sesión o en varias sesiones, según sea la situación. • Elaborar un expediente por cada estudiante, que debe contener: encuesta de detección, hoja de registro, encuesta de ANUIES, cuestionarios de salud, cuestionarios de hábitos de estudio, ficha de seguimiento académico y bitácora. • Elaborar un plan de trabajo general y uno particular para cada estudiante que tenga asignado, de acuerdo a las dificultades que presente cada uno de ellos. • Tomar acuerdos sobre la forma de trabajo con cada uno de los estudiantes, se debe contemplar el tiempo disponible y las formas de comunicación. • Informar a los estudiantes sobre los servicios que ofrece la universidad y otras instituciones, así como la forma de utilizarlos: tipos de beca (PRONABES, escolares, deportivas, de gobierno del estado, de la fundación de la UV, etc.); servicios de salud (seguro facultativo, CENATI, hospital de ginecología y obstetricia de la universidad, etc.); servicios bibliotecarios y de información (USBI, centros de cómputo y bibliotecas de cada facultad); centros de idiomas (DELEX, centro de auto acceso), entre otros. • Asesorar, orientar y brindar el apoyo necesario a los estudiantes que presenten problemas académicos, administrativos, personales, psicológicos, económicos, entre otros. El guía deberá evaluar el grado de dificultad del problema y brindar alternativas de solución o en su caso, canalizarlo con algún especialista en el área para su atención. • Brindar asesorías en proyectos de tesis, trabajos escolares o tareas que requieran de apoyos especializados. Llevar un registro individual para conocer los avances y/o dificultades que presente cada estudiante.	• Identificar a los estudiantes que probablemente presenten exámenes extraordinarios, con la finalidad de gestionar el apoyo de algún especialista en el área y evitar su reprobación y/o deserción. • Dar cursos remediales en caso de que algún(os) estudiante(s), esté (n) en riesgo de reprobación y/o deserción. • Solicitar calificaciones finales a los estudiantes para llevar un seguimiento y detectar a aquellos que presenten problemas de reprobación. • Registrar las calificaciones en las fichas de cada estudiante y entregarlas a la responsable de alimentar la base de datos..

Al inicio del ciclo escolar	Durante el ciclo escolar	Al final de ciclo escolar
• Entregar a la coordinación, un reporte por escrito sobre las presentaciones realizadas, el cual deberá contener los aciertos y/o dificultades presentadas, así como el número aproximado de asistentes y los comentarios, sugerencias u observaciones hechas por los mismos • Devolver las encuestas aplicadas a la coordinación o a los responsables de la organización y control.	• Mantener un constante vínculo con los estudiantes para conocer y evaluar aspectos que puedan interferir en su formación profesional. • Proporcionar estrategias de estudio que faciliten el desempeño académico de los estudiantes. • Actualizar semestralmente los expedientes de cada estudiante, con la finalidad de tener datos reales y evitar sesgos en la información. • Otorgar en tiempo y forma la información solicitada por la coordinación o por los miembros encargados de actividades especiales. • Cubrir un horario de guardia en la oficina de la unidad o en las aulas de cada facultad que han sido asignadas para llevar a cabo la actividad tutorial y atender a los estudiantes que requieran de algún apoyo. • Asistir a las reuniones convocadas por la coordinación o por los miembros de la unidad, participando activamente con una actitud crítica y propositiva ante los asuntos tratados. • Asistir a reuniones con otras instituciones u organismos que mantienen algún vínculo con el programa. • Asistir a los cursos de capacitación y actualización que organice la UNAPEI, ANUIES, Fundación Ford, Universidad Veracruzana, entre otras. • Participar en la difusión del programa a la comunidad universitaria y a la población en general. • Apoyar en la planeación y organización de actividades y eventos académicos, culturales, deportivos, etc. • Planear, proponer y aplicar cursos, talleres, conferencias, seminarios, experiencias educativas, concursos, etc. en beneficio de los estudiantes y de los guías académicos. • Gestionar con otras instituciones, organismos, departamentos, etc., los apoyos necesarios para desarrollar las actividades programadas. • Mantener constante comunicación, en su caso, con los tutores institucionales para trabajar conjuntamente en beneficio de los estudiantes. • Participar en las actividades de vinculación con las comunidades.	• Invitar a los mejores estudiantes y que más participan en la unidad, a la excursión anual de fin de cursos. • Elaborar y entregar un informe semestral, de las actividades realizadas, de acuerdo al formato de la ANUIES

Fuente: Elaboración propia con base en información tomada del Manual de Organización de la UNAPEI (2006).

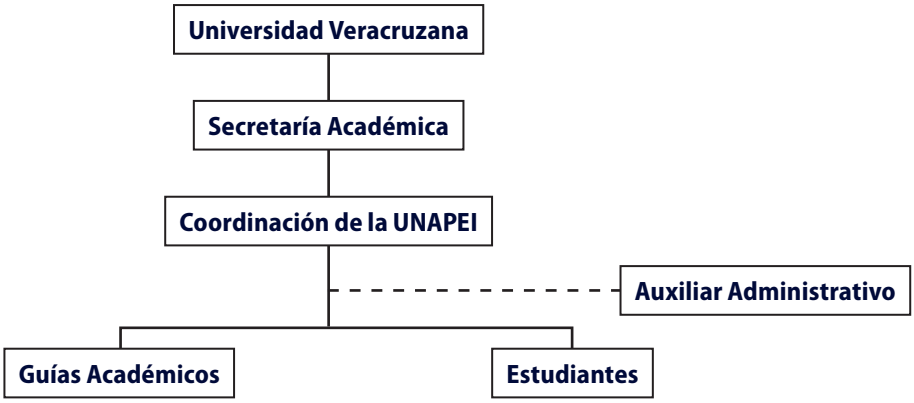
Biblioteca Digital de Investigación Educativa

VII.3 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

La estructura administrativa de la UNAPEI es relativamente simple, pues desde la Coordinación general de la Unidad se lleva el seguimiento de todos y cada uno de los programas que se desarrollan.

Figuras. De acuerdo con la información proporcionada por la Coordinación de la UNAPEI, la organización administrativa de la Unidad se integra por un coordinador y un auxiliar administrativo (Figura 4), cuyas funciones se describen a continuación.[1]

Figura 4. Organigrama de la UNAPEI.



Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Coordinadora de la UNAPEI mediante entrevista.

a) Coordinador. Es el responsable de planear, dirigir, organizar y gestionar las acciones encaminadas al desarrollo eficiente del programa, así como vigilar que se cumplan en tiempo y forma los objetivos planteados. Sus actividades son:

- Planear las acciones y dirección del programa en forma anual.
- Gestionar los apoyos necesarios para el funcionamiento del programa.
- Asistir a reuniones con autoridades y organismos que financian el programa.
- Asistir a reuniones con directivos, maestros, administradores y demás personal que guarde relación con la implementación del programa.

1 La información referente a la definición, actividades y funciones de los miembros de la UNAPEI fue tomada del Manual de Organización UNAPEI (2006).

- Organizar reuniones periódicas con el personal de la Unidad. Estas pueden ser quincenales y/o de manera emergente.
- Mantener constantemente informado al personal de la unidad sobre la situación del programa.
- Mantener constantemente informado al personal sobre su situación laboral.
- Mantener informado al personal sobre las eventualidades no previstas en la operación del programa.
- Realizar informes semestrales sobre la situación de los estudiantes, las actividades realizadas y los resultados obtenidos.
- Planear y asistir a los eventos académicos, culturales, deportivos, etc. que se realicen en beneficio de los estudiantes.
- Asignar comisiones para realizar actividades que requieren de conocimientos, habilidades, aptitudes especiales.
- Dotar al personal de los recursos necesarios para la óptima operación del programa.
- Revisar y llevar un control de los informes semestrales presentados por los guías académicos.
- Mantener constante comunicación con el auxiliar administrativo para conocer y dar seguimiento al estado financiero.

b) Auxiliar administrativo. Es el responsable de efectuar las actividades necesarias para que los trámites administrativos y financieros se lleven a cabo puntualmente para lograr todos y cada uno de los objetivos del programa, así como realizar actividades secretariales de apoyo a la coordinación y a los demás miembros de la unidad. Sus principales actividades son:

- Apoyar en las actividades de la coordinación y de los guías académicos.
- Llevar el control del ejercicio presupuestal para el proyecto y tramitar viáticos.
- Coordinar y controlar las actividades relacionadas con el mantenimiento y conservación de las instalaciones, mobiliario y equipo.
- Solicitar avances presupuestales y realizar conciliaciones, así como inventario del mobiliario y equipo técnico.
- Solicitar reporte financiero para la ANUIES a la Dirección de Contabilidad y Presupuestos.
- Elaborar propuestas de alta y/o baja de personal ante la Dirección de Recursos Humanos.
- Gestionar ante las autoridades involucradas que las aportaciones que nos son otorgadas se vean reflejadas en el presupuesto.

- Controlar y dar seguimiento a las solicitudes y comprobaciones de vales de la entidad académica o dependencia a su cargo.
- Tramitar ante la Dirección de Recursos Materiales, las requisiciones para la adquisición de mobiliario y equipo que resulte indispensable para la entidad académica o dependencia, en el desarrollo de sus funciones.

Funciones. De acuerdo con la información proporcionada por la Coordinación de la Unidad, el trabajo que se realiza en la UNAPEI se ha extendido a muchos más ámbitos de los que se habían formulado en un principio, a medida que la Unidad ha ido creciendo y se han detectado nuevos campos de acción y actividades que son necesarias para el desarrollo y aprovechamiento de los estudiantes indígenas.

> La UNAPEI ha ido más allá en la actividad que realiza. A la fecha se desarrollan distintos programas además de los que se plantearon en un inicio, si bien la función central sigue siendo el apoyo en la trayectoria a los estudiantes indígenas y su integración al medio universitario, para lo cual tenemos las tutorías, asesorías y actividades diversas, esto ha crecido y se han sistematizado nueve actividades especiales en las cuales los guías y la coordinación trabajamos activamente, esto es trabajo de equipo. (Entrevista a Coordinadora de la UNAPEI)

Es importante subrayar el trabajo en equipo como un elemento que ha permitido a la UNAPEI crecer y llevar a buen fin las actividades que se realizan. Como mencionó la Coordinadora, todos los integrantes de la Unidad participan en la realización de actividades especiales, para un mayor conocimiento de éstas se presentan a continuación:

a. Manejo de información a través del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU). Módulo estudiantes.
b. Difusión del Programa
c. Página *web* y comunidad virtual
d. Asesorías psicológicas.
e. Programa de vinculación universitaria con comunidades con población indígena.
f. Base de datos
g. Investigación
h. Evaluación del programa
i. Eventos diversos (UNAPEI, 2006)

En la página siguiente se muestra el Cuadro 32, donde se explica a detalle el objetivo y las estrategias que se desarrollan en cada una de las actividades mencionadas.

Cuadro 32. Actividades especiales que se realizan en la UNAPEI.

Programa	Objetivos	Estrategias
Manejo de información a través del SIIU. Módulo estudiantes	Proporcionar información académica y administrativa de los estudiantes inscritos en la UNAPEI de manera rápida y fidedigna	Identificar datos personales de los estudiantes, tales como: nombre, matrícula, dirección, lugar de procedencia, número de folio de beca PRONABES, etc. Obtener información personal sobre los estudiantes. Llevar un registro personal de los estudiantes. Brindar apoyo a los guías académicos en la facilitación de información específica sobre la trayectoria académica y administrativa de los estudiantes.
Difusión del programa	Crear estrategias para generar espacios y brindar información a la comunidad universitaria y población en general sobre el programa de la UNAPEI y de las diversas expresiones culturales de nuestro país.	Gestionar ante diversos medios de comunicación el espacio necesario para la publicación y/o transmisión de información, eventos o actividades organizadas por la UNAPEI. Invitar a los medios de comunicación a los eventos organizados por la UNAPEI. Publicar textos con información sobre actividades académicas, culturales y deportivas organizadas por la UNAPEI, así como los logros obtenidos en cada una de ellas. Revisar, corregir y publicar textos de estudiantes para la columna "Nuestra otra voz" en el periódico *Universo*. Asistir a entrevistas y presentaciones en diversos medios de comunicación. Diseñar e imprimir material informativo y publicitario para difundir el programa y los eventos que se organizan Recopilar material fotográfico, radiofónico y de video. Elaborar y difundir convocatorias e invitaciones para los eventos que se realicen.
Página *web* y comunidad virtual	Contar con una herramienta tecnológica donde, los estudiantes tengan acceso a información de su interés y a través de la cual se difundan las actividades de la Unidad.	Mantener comunicación con la Dirección de Tecnología e Información de la UV y asistir a las reuniones que convoque. Actualizar periódicamente la información y el diseño de la página *web*. Difundir entre los estudiantes la existencia y el uso de la comunidad virtual, a través de sus respectivos guías académicos. Dar de alta o baja a los estudiantes en el sistema. Subir a la red la información de interés y de importancia para los miembros de la comunidad. Colocar links de internet que ofrezcan información de interés a los estudiantes. Colocar el rol de guardias, convocatorias de cursos, talleres, imágenes y eventos que organice la UNAPEI. Vigilar los anuncios que suben los estudiantes.

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Programa	Objetivos	Estrategias
Asesorías psicológicas	Brindar asesoría psicológica a los estudiantes que la requieran.	Intercambiar información con los guías académicos sobre los problemas de los estudiantes. Entrevistar a los estudiantes que requieren de atención especializada. Diagnosticar el problema del estudiante, a través de entrevistas e instrumentos de evaluación. Brindar la atención necesaria al estudiante, de acuerdo al grado de dificultad. Canalizarlo a alguna institución o especialista en el área para su adecuada atención cuando se requiera.
Programa de Vinculación Universitaria con Comunidades con Población Estudiantil Indígena	Proporcionar información sobre la oferta educativa y el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana a la población estudiantil de zonas indígenas y rurales.	Gestionar ante las autoridades de instituciones de enseñanza media superior en el Estado, el apoyo necesario para informar oportunamente sobre la oferta educativa de la Universidad Veracruzana a la población de estudiantes indígenas y del medio rural de Veracruz. Obtener información y elaborar paquetes que contengan documentos sobre: la oferta educativa de la universidad, la convocatoria con los requisitos y el proceso de ingreso, el disco AEXI y los servicios que ofrece la UNAPEI, entre otros. Definir a qué lugares o zonas escolares serán enviados los paquetes, previo acuerdo con las autoridades de las instituciones que apoyan y darle seguimiento. Realizar y entregar un informe a la coordinación que contenga: actividad realizada, número aproximado de estudiantes beneficiados, observaciones pertinentes.
Base de datos	Contar con un banco de información sobre los estudiantes inscritos en el programa.	Obtener información académica y personal de los estudiantes a través de sus expedientes o de los guías académicos. Actualizar constantemente la base de datos. Llevar un registro y control de la información: calificaciones, lugar de procedencia, lengua, dirección, carrera, semestre, matrícula, bajas, egresados, etc. Elaborar estadísticas y gráficas sobre la información de los estudiantes. Preparar reportes estadísticos cuando se requieran.
Investigación	Elaborar investigaciones relacionadas con el trabajo que se realiza en la Unapei.	Llevar a cabo reuniones con los interesados para definir las líneas de investigación y la metodología de trabajo. Establecer las líneas de investigación. Contactar especialistas en investigación para fortalecer el desarrollo de las mismas. Elaborar y aplicar proyectos de investigación. Difundir las investigaciones realizadas.

Programa	Objetivos	Estrategias
Evaluación del programa	Realizar evaluaciones periódicas del programa con la finalidad de detectar las fortalezas y debilidades, tomar las decisiones pertinentes y elevar la calidad del servicio.	Realizar reuniones con la coordinación y guías académicos para definir los momentos de evaluación del programa. Determinar el modelo de evaluación a seguir. Elaborar los instrumentos de evaluación necesarios. Aplicar las encuestas, entrevistas, observaciones, consultas o todo lo necesario para la obtención de información. Realizar el análisis de la información. Presentar los resultados de la evaluación a los interesados. Considerar los resultados de evaluaciones externas hechas al programa.
Eventos diversos	Crear espacios de reflexión, convivencia, diálogo e interacción entre todos los interesados en cuestiones académicas, culturales, deportivas y de recreación dentro y fuera de la UV.	Encuentro de Estudiantes Indígenas (marzo). Excursión de fin de cursos (julio). Festejo de día de muertos: puesta de altar, concurso de calaveras y convivio. (Octubre). Festejo navideño: preposada, concurso de ramas y villancicos y/o pastorela. (Diciembre). Concurso de cartel. (Convocatoria en septiembre, premiación diciembre).

Fuente: Manual de organización UNAPEI.

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

VII.4 SESIONES DE TUTORÍA

Número de sesiones de tutoría al semestre. El Programa de Atención a Estudiantes Indígenas especifica que los guías académicos deberán entrevistarse como mínimo tres ocasiones durante el período semestral con sus estudiantes guiados, a fin de abordar las distintas situaciones y problemáticas que se le van presentando al estudiante indígena y poder darles atención y seguimiento.

De acuerdo con el cuestionario aplicado a los guías académicos, un 25% indicó que durante el semestre tiene cuatro sesiones de tutoría con sus guiados; un 50% expresó que tiene cinco sesiones en el mismo período y el 25% restante se ubicó en la opción Otro. Por lo que hace a los guiados, al interrogarles sobre el número de sesiones de tutoría que tienen con sus guías académicos durante un período semestral, el 54.39% afirmó que recibe tres sesiones de tutoría al semestre; un 31.58% expresó que recibe cuatro sesiones; el 5.26% recibe cinco sesiones de tutoría y un 8.77% se ubicó en la opción Otro. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 35.

Tabla 35. Número de sesiones de tutorías UNAPEI al semestre.

Núm. de sesiones	Según los guías académicos		Según los guiados	
	Frec.	%	Frec.	%
Una sesión	0	0	0	0
Dos sesiones	0	0	0	0
Tres sesiones	0	0	31	54.39
Cuatro sesiones	1	25	18	31.58
Cinco sesiones	2	50	3	5.26
Otro	1	25	5	8.77
Total	4	100	57	100

En la opción Otro, un tutor señaló que el número de sesiones de tutoría varía según la demanda del estudiante. Por parte de los guiados, en cuanto a la opción Otro, hubo cinco respuestas, que fueron las siguientes: cuatro guiados respondieron que durante el período semestral reciben entre cinco y diez sesiones, mientras que un guiado respondió que recibe más de diez sesiones.

Como puede observarse, el número de sesiones de tutorías que los estudiantes indígenas de la UNAPEI reciben se sitúa dentro de los rangos establecidos por el Programa, superando por mucho la proporción mínima de tutorías a realizar en un semestre. Es importante poner énfasis en que los estudiantes son atendidos según lo demanden; la participación del guía académico no se limita a los momentos institucionalmente definidos, sino que se da en función de las necesidades del estudiante guiado.

Duración de las sesiones. El Programa de Tutorías de la UNAPEI no especifica cuanto tiempo deberán durar las sesiones; sin embargo, dado el enfoque y la información que el guía académico debe dar a conocer a los estudiantes, la sesión de tutoría no podría tener una duración menor a 30 minutos.

Al interrogar a los guías académicos sobre el tiempo que duran normalmente sus sesiones de tutorías, el 25% de los encuestados refirió que las sesiones duran entre 30 y 45 minutos; un 50% señaló que la sesión de tutoría dura una hora y el restante 25% dedica hora y media a la sesión tutorial (ver tabla 40). Las respuestas de los estudiantes en torno a la duración de las tutorías tuvieron mayor variación: cuatro estudiantes, esto es, el 7.02% de los encuestados, señalaron que sus sesiones de tutoría duran menos de 30 minutos; un 21.05% de los estudiantes afirmó que la duración de sus sesiones de tutoría es de 30 minutos; el 28.07% de los encuestados señaló que sus sesiones duran de 30 a 45 minutos; 20 estudiantes, esto es, el 35.09%, afirmaron que la duración de las sesiones es de una hora; mientras que el 8.77% restante tiene sesiones de hora y media (ver Tabla 36).

Tabla 36. Duración de las sesiones de tutoría UNAPEI.

	Según los guías académicos		Según los guiados	
	Frec.	%	Frec.	%
Menor a 30 minutos	0	0	4	7.02
Treinta minutos	0	0	12	21.05
De treinta a 45 minutos	1	25	16	28.07
Una hora	2	50	20	35.09
Hora y media	1	25	5	8.77
Otro	0	0	0	0
Totales	4	100	57	100

Como es posible observar, el 91.23% de los estudiantes UNAPEI señala que la duración de sus sesiones de tutoría es igual a 30 minutos o bien mayor, mientras que sólo un 7.02% afirma que las sesiones duran menos de 30 minutos.

Lugar donde se efectúan las tutorías. El PAEI no establece un sitio en particular para el desarrollo de la tutoría, no obstante, es recomendable que los tutores cuenten con un espacio en el cual puedan atender a los tutorados con privacidad, en un ambiente de comodidad y cordialidad y que además cuenten con los recursos necesarios para desarrollar la tutoría.

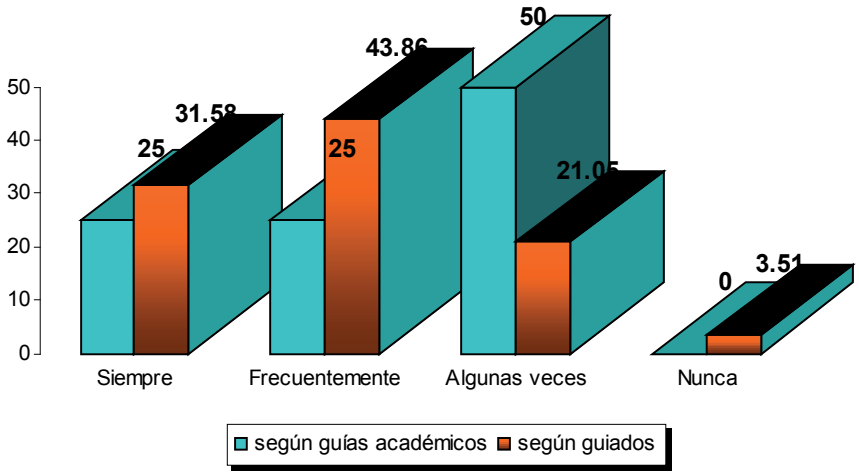
Para conocer el lugar donde se efectúan normalmente las tutorías, se dio a los tutores y tutorados una serie de opciones de respuesta: a) el cubículo de tutorías de la UNAPEI, b) el cubículo del guía académico, c) un salón de clases, d) La cafetería de la facultad, e) la biblioteca, f) el pasillo y g) otros espacios.

Para todos los casos, se exploró la frecuencia con que se recurre a estos espacios, haciendo uso de las categorías *siempre*, *frecuentemente*, algunas *veces* y *nunca*. Los resultados obtenidos se muestran en las Gráficas 48 a 54.

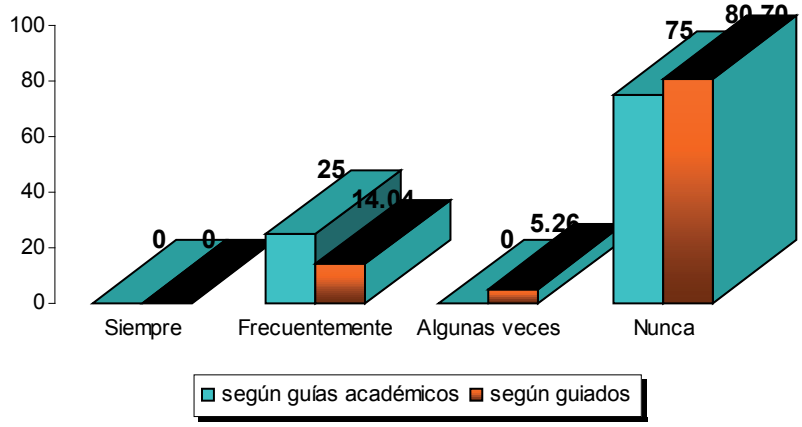
De acuerdo con la información que proporcionan dichas gráficas, los espacios en que se desarrolla la tutoría con mayor frecuencia, según los guías académicos, son el cubículo de tutorías de la UNAPEI, seguido por la biblioteca y algún salón de clases. En el extremo opuesto, aquellos espacios que son utilizados con menor frecuencia son el cubículo del tutor y la cafetería de la facultad a la que acude el estudiante. Resulta particularmente significativo que en la opción *El pasillo de la facultad*, el 100% de los tutores indicó que algunas veces la tutoría ha tomado lugar en tal espacio.

Desde la perspectiva de los guiados, los espacios en que refirieron que la tutoría se realiza con mayor frecuencia son, en primer lugar, el cubículo de tutorías de la UNAPEI, seguido por el cubículo del guía académico en segundo lugar y un salón de clases en tercer lugar. Por el contrario, los espacios que registraron una menor frecuencia son el la cafetería de la facultad, el pasillo de la facultad y la biblioteca.

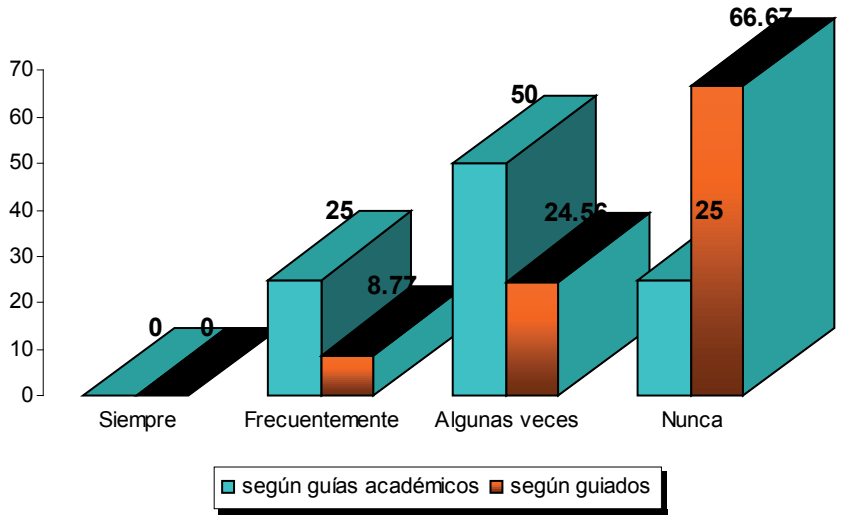
Gráfica 48. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI. Cubículo de tutorías de la UNAPEI.



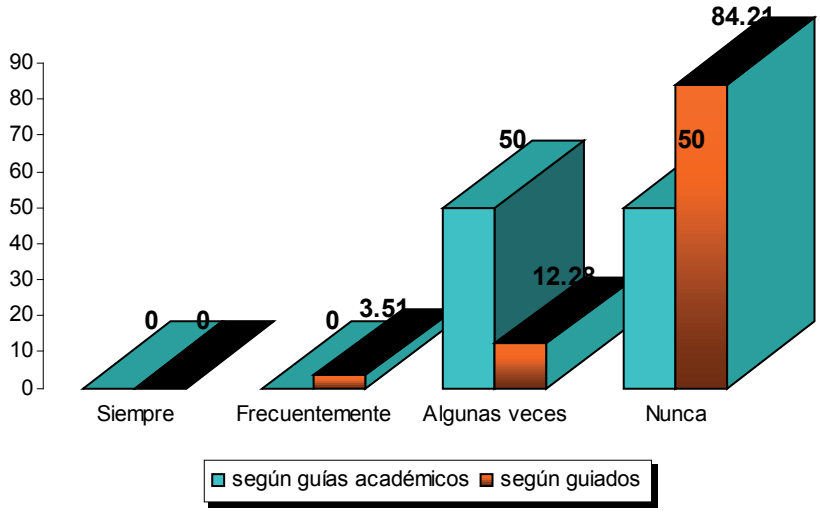
Gráfica 49. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI. Cubículo del guía académico.



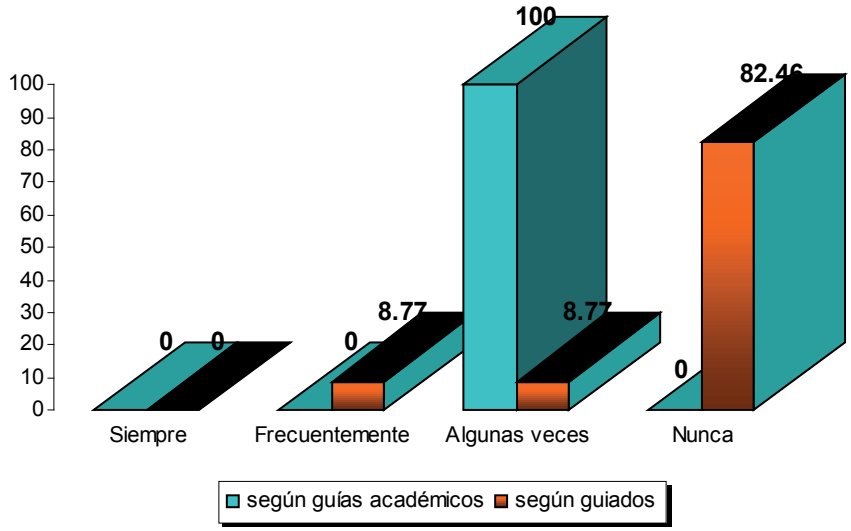
Gráfica 50. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI. Un salón de clases.



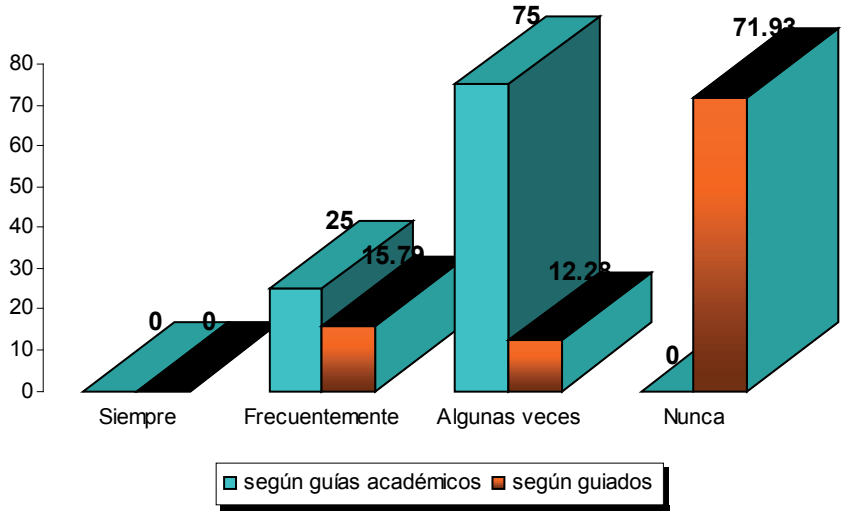
Gráfica 51. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI.
La cafetería de la facultad donde estudia el guiado.



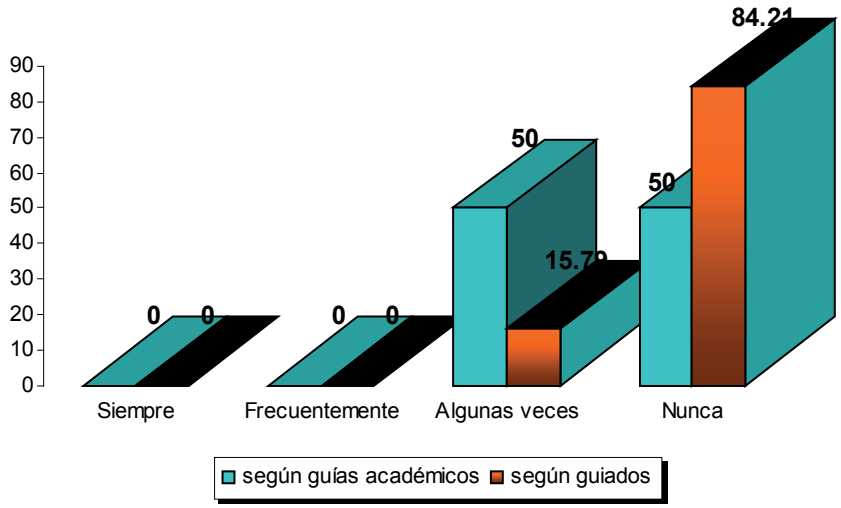
Gráfica 52. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI.
El pasillo de la facultad donde estudia el guiado.



Gráfica 53. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI. La biblioteca.



Gráfica 54. Lugar donde se efectúan las tutorías UNAPEI. Otros espacios.



En la opción *otros espacios*, las respuestas fueron las que se presentan en las Tablas 37 y 38.

Es importante reconocer que existe coincidencia entre tutores y estudiantes en cuanto a que el cubículo de tutorías de la UNAPEI es el lugar en el cual ocurren con mayor frecuencia las sesiones de tutorías. Así también, al señalar otros espacios donde se realiza la tutoría, nuevamente hay coincidencia en cuanto al domicilio del estudiante. Vale la pena destacar esta característica, pues el programa de tutorías no contempla que el guía académico tenga que acudir a la vivienda del estudiante, sin embargo, es algo que en la práctica está sucediendo.

Tabla 37. Otros espacios donde se realizan las tutorías UNAPEI, según los guías académicos.

Respuestas a la opción Otros espacios	Frec.	%
Nunca se realiza en otro espacio	2	50
lugar de trabajo del tutor	1	25
casa del estudiante	1	25
Total	4	100

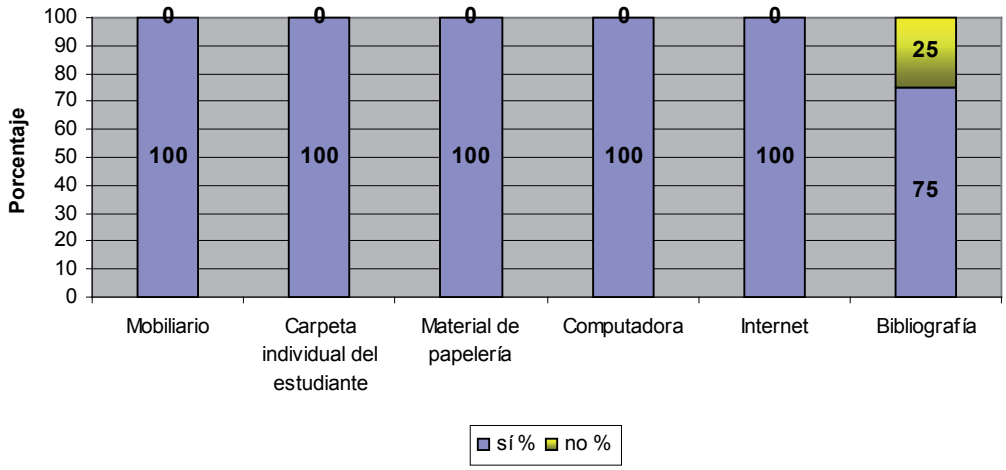
Tabla 38. Otros espacios donde se realizan las tutorías UNAPEI, según los guiados.

Respuestas a la opción Otros espacios	Frec.	%
Nunca se realiza en otro espacio	48	84.21
En algún espacio libre de la facultad del estudiante	6	10.53
Domicilio del guiado	2	3.51
Secretaría Académica de la facultad	1	1.75
Total	57	100

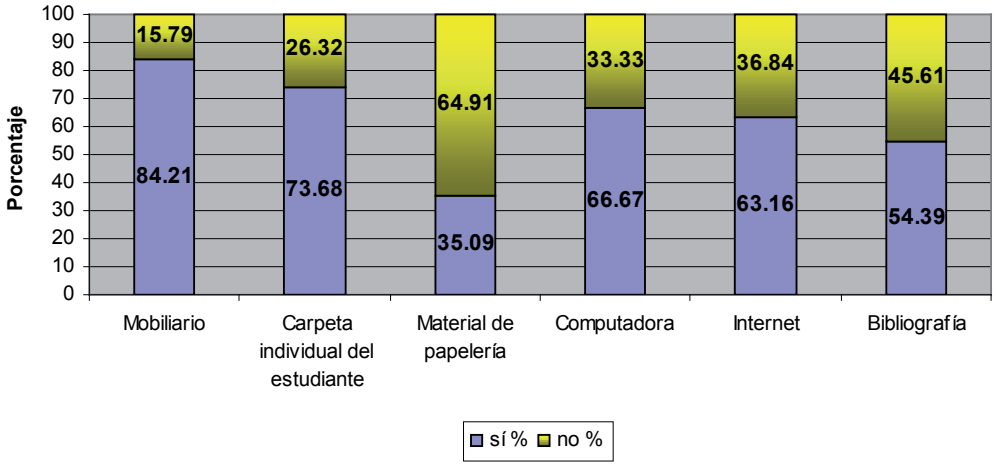
Recursos. En esta pregunta se cuestionó a los encuestados acerca de los recursos con que el guía académico cuenta para la sesión tutorial, así como la frecuencia de su uso, bajo la hipótesis de que el guía académico puede contar con ciertos recursos, pero no usarlos o usarlos esporádicamente en las sesiones tutoriales.

Los recursos acerca de los cuales se interrogó a tutores y estudiantes fueron: mobiliario, carpeta individual del estudiante, material de papelería, computadora, Internet y bibliografía. Las respuestas obtenidas figuran en las Gráficas 55 y 56.

Gráfica 55. Recursos con que cuenta el guía académico para las tutorías, según los propios guías académicos.



Gráfica 56. Recursos con que cuenta el guía académico para las tutorías, según los guiados.



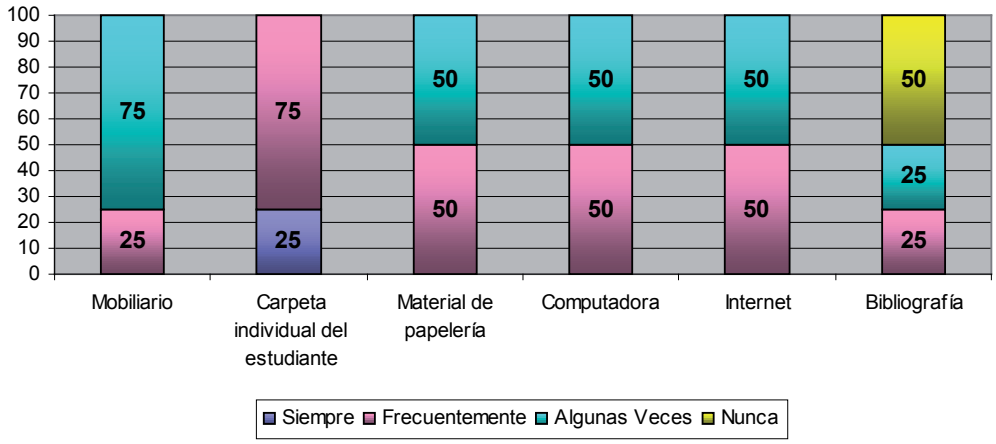
Por lo que toca a los guías académicos, tal y como lo ilustra la gráfica 55, el 100% indicó que sí cuentan con mobiliario, carpeta individual del estudiante, material de papelería, computadora e Internet para la sesión tutorial; en cuanto a bibliografía, el 75% dijo poseerla, mientras que el otro 25% indicó que carece de ella.

Las respuestas de los guiados en cuanto a los recursos que poseen sus guías académicos fueron mucho más diversas. Un 64.91% de los encuestados manifestó que sus guías académicos no cuentan con material de papelería para la sesión tutorial; arriba del 30% de los estudiantes declaró que sus tutores no cuentan con computadora ni Internet y un 45.61% dijo que sus tutores no poseen bibliografía para dicha actividad. La frecuencia de uso de los recursos se ilustra en las gráficas 57 y 58.

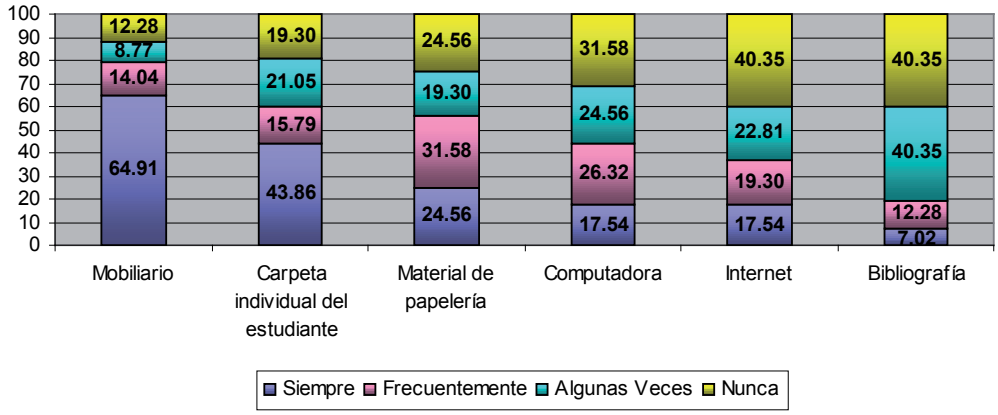
Como puede observarse en la gráfica 57, los tutores señalaron que no siempre utilizan los recursos con los que cuentan durante la sesión de tutoría, siendo la carpeta individual del estudiante la que registra la frecuencia de uso más alta (25% siempre, 75% frecuentemente). La frecuencia desciende en cuanto al uso de mobiliario, material de papelería, computadora e Internet, cuyas respuestas se ubican en las categorías de "frecuentemente" y "algunas veces". Cabe destacar que en el caso de la bibliografía sólo el 75% de los encuestados posee alguna. La frecuencia obtenida indica que ésta se utiliza frecuentemente (25%) y algunas veces (25%), lo que nos revela que hay un 25% que no está haciendo uso de los recursos con los que cuenta para dar la tutoría.

En el caso de los estudiantes, el recurso que señalaron que se utiliza con mayor frecuencia es el mobiliario (64.91%), seguido de la carpeta individual del estudiante (43.86%); es importante señalar que arriba del 40% de los estudiantes apuntó que sus tutores nunca usan bibliografía durante las sesiones.

Gráfica 57. Frecuencia de uso de los recursos, según los guías académicos.



Gráfica 58. Frecuencia de uso de los recursos, según los guiados.



Por otro lado, si se toma en cuenta que los espacios donde la tutoría toma lugar son diversos, esto es, van más allá del cubículo de tutorías de la UNAPEI, llegando incluso al domicilio del estudiante, es relativamente explicable que el tutor, aun cuando cuente con los recursos en la Unidad, no siempre podrá hacer uso de ellos en las tutorías.

Temáticas abordadas durante las sesiones de tutorías. Parte importante de la sesión de tutoría es el intercambio de información entre tutor y tutorado sobre distintos aspectos que pueden repercutir positiva o negativamente en el desempeño y la trayectoria escolar de este último.

Por tal motivo, una más de las preguntas del cuestionario dirigido a tutores y tutorados fue acerca de las temáticas que abordan en la sesión de tutoría, solicitando a los encuestados que indicaran la frecuencia de éstas utilizando las categorías "siempre", "frecuentemente", "algunas veces" y "nunca". La Tabla 39 muestra los resultados obtenidos en el cuestionario a guías académicos.

La tabla 39 indica que sólo un 50% de los guías académicos comunica siempre o frecuentemente al estudiante los objetivos de la sesión tutorial; el otro 50% se concentra por partes iguales en las categorías de algunas veces y nunca. Sobre esta base, se puede considerar que sólo el 50% de los guías académicos deja en claro al estudiante a qué obedece la sesión de tutoría, así como la finalidad que persigue; el otro 50% habla de una escasa o nula orientación en la finalidad de la sesión tutorial.

Entre los temas que frecuentemente se desarrollan en las sesiones de tutoría se encuentran, con un 75%, las calificaciones del estudiante, problemas del estudiante con profesores, así como la orientación sobre algún lugar de la UV al que el tutorado necesite acudir; enseguida, con un 50% se sitúan los problemas familiares del estudiante, el estado de ánimo del estudiante, la opinión sobre la tutoría y las condiciones personales del tutorado para el estudio.

Los temas que algunas veces son abordados, de acuerdo con lo que señalaron los guías, son: con un 100%, los problemas del estudiante con sus compañeros de aula; los problemas de integración al medio universitario, así como el estado de salud del estudiante aparecen con un 75%; mientras que en un 50% se ubican el avance crediticio del tutorado, el plan de vida del estudiante, los problemas familiares del estudiante y asuntos del guía. El tema que con menor frecuencia se aborda en la sesión de tutoría es el de las adicciones.

Con lo anterior, puede afirmarse que las temáticas de las sesiones de tutoría de la UNAPEI, según lo expresado por los guías académicos, giran principalmente alrededor del desempeño escolar del tutorado y de las distintas proble-

máticas que se le presentan, sobre todo en el medio universitario (ya sea con compañeros o profesores), pero también en el plano personal-familiar.

La incursión en la opinión sobre la tutoría es un elemento sustancial, pues permite al tutor recibir retroalimentación para mejorar su práctica. Así mismo, abordar asuntos del tutor, dado el contexto del cual provienen los estudiantes UNAPEI, puede contribuir a crear un ambiente de mayor confianza entre guía académico y guiado.

Tabla 39. Temáticas de las sesiones de tutorías UNAPEI, según los guías académicos.

Temáticas	Siempre		Frecuentemente		Algunas veces		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Objetivos de la sesión de tutoría	1	25	1	25	1	25	1	25
Calificaciones del estudiante	0	0	3	75	1	25	0	0
Problemas del estudiante con profesores	0	0	3	75	1	25	0	0
Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesite acudir el tutorado	0	0	3	75	0	0	1	25
Problemas familiares del estudiante	0	0	2	50	2	50	0	0
Estado de ánimo del estudiante	0	0	2	50	2	50	0	0
Opinión sobre la tutoría	0	0	2	50	2	50	0	0
Condiciones personales del tutorado para el estudio	0	0	2	50	1	25	1	25
Plan de vida del estudiante	0	0	1	25	2	50	1	25
Estado de salud del estudiante	0	0	1	25	3	75	0	0
Avance crediticio del tutorado	0	0	1	25	2	50	1	25
Problemas del estudiante con sus compañeros de aula	0	0	0	0	4	100	0	0
Problemas de integración al medio universitario	0	0	0	0	3	75	1	25
Asuntos del tutor	0	0	0	0	2	50	2	50
Adicciones	0	0	0	0	1	25	3	75

Por cuanto hace a los estudiantes, la Tabla 40 indica los resultados obtenidos en relación a las temáticas que se abordan en la sesión de tutoría.

Tabla 40. Temáticas abordadas en las sesiones de tutorías UNAPEI, según los guiados.

Temáticas	Siempre		Frecuentemente		Algunas veces		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Objetivos de la sesión de tutoría	33	57.89	19	33.33	1	1.75	4	7.02
Tus calificaciones	25	43.86	24	42.11	3	5.26	5	8.77
Tu avance crediticio	16	28.07	21	36.84	13	22.81	7	12.28
Problemas con profesores	10	17.54	11	19.30	13	22.81	23	40.35
Tus condiciones personales para el estudio	7	12.28	13	22.81	27	47.37	10	17.54
Problemas de integración al medio universitario	7	12.28	9	15.79	22	38.60	19	33.33
Tu estado de ánimo	6	10.53	10	17.54	16	28.07	25	43.86
Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesites acudir	6	10.53	9	15.79	31	54.39	11	19.30
Tu estado de salud	5	8.77	9	15.79	18	31.58	25	43.86
Tu plan de vida	5	8.77	5	8.77	17	29.82	30	52.63
Problemas con tus compañeros de aula	4	7.018	6	10.53	22	38.60	25	43.86
Tus problemas familiares	4	7.018	6	10.53	18	31.58	29	50.88
Adicciones	4	7.018	1	1.75	13	22.81	39	68.42
Opinión sobre la tutoría	1	1.75	10	17.54	17	29.82	29	50.88
Asuntos del tutor	1	1.75	1	1.75	10	17.54	45	78.95

De acuerdo con la información que la tabla 40 presenta, en cuanto al tema de objetivos de la sesión de tutoría, un 57.89% señala que siempre le son indicados los objetivos, un 33.33% indica que los objetivos son abordados frecuentemente y el restante 8.77% afirma que sólo algunas veces o nunca se le comunican los objetivos de la sesión de tutorías. Puede afirmarse entonces que más del 80% de

los estudiantes UNAPEI recibe la información correspondiente a los objetivos de la sesión tutorial, lo que facilita el desarrollo de la misma; sin embargo, existe un 8.77% que no recibe esta información.

Nuevamente como en el caso del cuestionario de tutores, las calificaciones del estudiante ocupan un lugar importante entre las temáticas abordadas con mayor frecuencia (42.11%), seguidas de *tu avance crediticio* (36.84%).

Entre las temática que algunas veces se abordan, se sitúa *orientación sobre algún lugar de la UV al que necesites acudir* (54.39%), *tus condiciones personales para el estudio* (47.37%), *problemas con tus compañeros de aula* (38.60%), así como *problemas familiares y estado de salud* con un 31.58%, y *plan de vida* y *opinión sobre la tutoría* con un 29.82%.

Por último, es importante recuperar aquellas temáticas que son mínimamente abordadas, entre las que se ubican *adicciones* y *asuntos del tutor*, los encuestados afirmaron que nunca se tocan estas temáticas en un 52.63% y en un 78.95%, respectivamente.

Al igual que en los resultados obtenidos al encuestar a los tutores, los ejes temáticos referidos por los estudiantes giran en torno al desempeño del estudiante y a los problemas que tiene, desde el ámbito escolar universitario, hasta el lado familiar y personal.

La opinión sobre la tutoría aparece nuevamente como un aspecto temático, si bien en menor proporción que lo expresado por los tutores, pero permitiendo aseverar que a través de ella se puede lograr la retroalimentación mutua, el aprendizaje y el trabajo colaborativo de tutor y estudiante en beneficio del aprovechamiento escolar.

Razones de inasistencia a las sesiones de tutorías (ver Tablas 41 y 42). Para identificar las principales razones de inasistencia a las sesiones tutoriales, tanto por parte de los guías académicos como de los estudiantes guiados, se presentó a éstos un conjunto de posibles respuestas, pudiendo elegir más de una opción en torno a las causas que los han llevado a la inasistencia a las sesiones de tutoría. En el caso de los estudiantes guiados, se les interrogó acerca de las razones que le han dado a su guía académico para justificar su inasistencia a la tutoría, mientras que a los guías académicos se les preguntó cuáles han sido las razones con las que los estudiantes han justificado su inasistencia a la sesión tutorial.

En la misma tónica, a los guías académicos se les preguntó sobre las razones con las que han justificado su propia inasistencia a las sesiones de tutoría, en paralelo, a los estudiantes se les pidió que marcaran las razones que su guía académico ha dado para justificar su inasistencia a la sesión. En ambos casos se consideró pertinente incluir la opción *nunca falto*, para los casos en que los

sujetos declarasen que así sucede. Los resultados obtenidos se muestran a continuación. En ambos casos, los encuestados podían marcar más de una opción.

Tabla 41. Razones de inasistencia de los guías académicos a las sesiones de tutorías.

Razones	Según los guías académicos	Según los guiados
	Frec.	Frec.
Tiene algún compromiso personal	1	10
Está incapacitado	1	4
Está de permiso	1	0
Está de comisión	1	4
Tiene que asistir a algún evento	2	10
Choque entre horario de tutoría y su horario de clases	0	0
No da una razón, sólo cancela la cita	0	0
El tutor nunca falta	1	36

Tabla 42. Razones de inasistencia de los guiados a las sesiones de tutorías.

Razones	Según los guías académicos	Según los guiados
	Frec.	Frec.
Desinterés	1	1
Choque entre horario de tutoría y horario de clase	3	37
Algún asunto personal	3	23
Tienen que trabajar y les es imposible salirse de su trabajo para ir a la tutoría	3	2
Otra razón. Asunto escolar imprevisto.	1	0
Los estudiantes nunca faltan a las sesiones de tutoría	0	11

En el cuestionario de guiados se añadió la opción de apatía por el tutor, la cual fue referida en una sola ocasión.

Tal y como la Tabla 41 ilustra, la razón que los guías académicos reconocen con mayor frecuencia como motivo de su inasistencia a las sesiones de tutoría, es la asistencia a algún evento (50%), mientras que algún compromiso personal, estar incapacitado, estar de permiso, estar de comisión y que nunca faltan, se ubican todas en un 25%.

En el otro extremo, el 63.16% de los estudiantes señala que su tutor nunca falta, y cuando lo hace, las razones más frecuentes son: *algún compromiso personal* y que tiene que asistir a algún evento, con un 17.54%, seguidas de *está incapacitado* y *está de comisión* con un 7.02%.

Es importante resaltar que ni *choque de la tutoría con horario de clases del tutor*, ni *cancelación sin razón* aparecen como justificaciones de inasistencia por parte del tutor.

En el caso de las razones de inasistencia de los guiados, existe coincidencia tanto en las respuestas de los guías académicos como en los estudiantes. En ambos casos, los porcentajes más altos se ubican en *choque entre horario de tutoría y horario de clases*, *algún compromiso personal* y que *los estudiantes tienen que trabajar y les es imposible salirse de su trabajo para ir a la tutoría*.

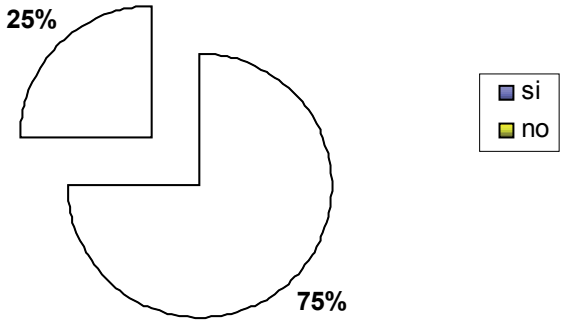
Por otro lado, vale la pena resaltar que un 19.30% de los estudiantes expresó que nunca falta a sus sesiones de tutoría, mientras que ninguno de los tutores seleccionó esta opción.

VII.5 LA CAPACITACIÓN DENTRO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS

Capacitación para formación de tutores. Se cuestionó a los tutores en cuanto a si reciben capacitación para desempeñar su labor, tanto por parte de la UV como de la ANUIES, la frecuencia de la capacitación y la opinión que ésta les merece. En el primer caso, la capacitación recibida por parte de la UV, los resultados obtenidos fueron los que se muestran en la Gráfica 59.

Como puede observarse en dicha gráfica, el 75% de los encuestados sí ha recibido capacitación por parte de la UV, mientras que el otro 25% no la ha recibido.

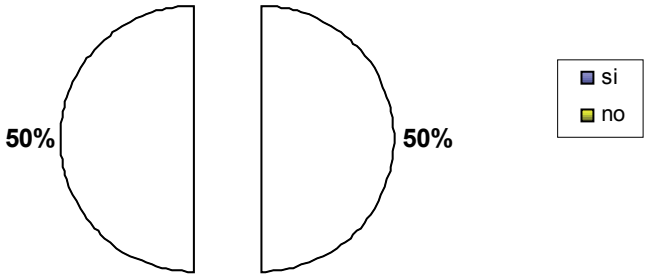
Gráfica 59. Porcentaje de guías académicos que han recibido capacitación por parte de la UV.



Frecuencia de la capacitación por parte de la UV. El total de los encuestados que declaró haber recibido capacitación como guía académico dijo que recibe capacitación esporádicamente; al cuestionarles sobre la **opinión sobre la capacitación recibida**, la calificaron como mala.

Capacitación por parte de la ANUIES. Un 50% de los encuestados dijo que sí ha recibido capacitación por parte de dicha Asociación, mientras que el otro 50% señaló que no la ha recibido, tal y como lo muestra la Gráfica 60.

Gráfica 60. Porcentaje que de guías académicos que han recibido capacitación por la ANUIES.



Frecuencia de la capacitación. Del 50% que dijo que sí recibe capacitación, 25% dijo que la recibe frecuentemente, mientras que el otro 25% dijo que la recibe esporádicamente.

Opinión sobre la capacitación. Del 50% que dijo que sí recibe capacitación, 25% calificó la capacitación recibida como muy buena; el 25% restante como regular.

Capacitación para coordinador de tutorías. La coordinadora manifestó que sí ha recibido capacitación por parte de la ANUIES para desarrollar su trabajo:

> Cuando yo empecé como coordinadora de la UNAPEI y de sus diferentes programas se me capacitó en la ANUIES, me explicaron la función de la Unidad, de los programas, de las tutorías. A menudo desarrollan cursos a los cuales asisto para capacitación y actualización. (Entrevista a coordinadora de la UNAPEI)

En cuanto a la capacitación que recibe por parte de la UV, refirió que ésta ha sido más bien de carácter administrativo, en cuanto a cómo llevar la coordinación de la Unidad, las cuestiones de financiamiento y planeación.

> Por parte de la UV también se me capacita, pero aquí es más bien sobre las cuestiones de organización y planeación de la Unidad, esto es, me dicen cómo se va a hacer la planeación, de acuerdo a las normas institucionales, aunque también he asistido a cursos relacionados con multiculturalidad, éstos han sido en menor frecuencia. (Entrevista a coordinadora de la UNAPEI)

En cuanto a la opinión acerca de la capacitación, la coordinadora de la Unidad declaró que la capacitación le ha parecido muy pertinente y la calificó como buena.

> La capacitación siempre hace falta y hasta el momento me ha parecido muy pertinente todo lo que nos han explicado como coordinadores, tanto por la UV como de ANUIES… Creo que ha sido una buena capacitación. (Entrevista a Coordinadora de la UNAPEI)

VII.6 PERCEPCIONES Y OPINIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE TUTORÍAS

En este apartado se interrogó a los guías académicos sobre dos cuestiones: los aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías de la UNAPEI y los aspectos que deben mejorarse en el programa de tutorías. Para

ambas cuestiones se utilizaron preguntas abiertas y se solicitó a los encuestados aportar cinco respuestas en cada una de ellas.

a. **Aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías de la UNAPEI**. El total de respuestas obtenidas fue de 15, mismas que se categorizaron como la Tabla 43 lo ilustra.

Tabla 43. Aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías UNAPEI según los guías académicos.

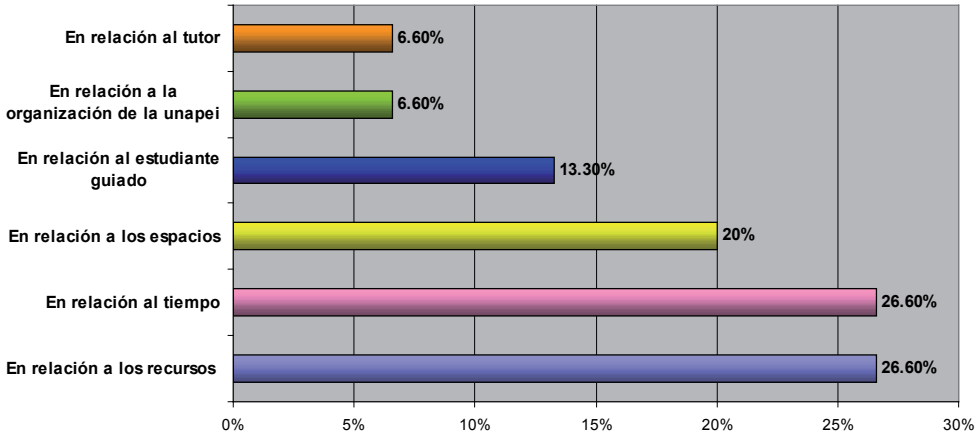
Aspectos	Frec.	%
En relación a los recursos	4	26.6%
En relación al tiempo	4	26.6%
En relación a los espacios	3	20%
En relación al estudiante guiado	2	13.3%
En relación a la organización de la UNAPEI	1	6.6%
En relación al guía académico	1	6.6%
Total	15	100%

Se aprecia que los aspectos que los guías académicos consideran que han limitado en mayor medida el desarrollo del programa de tutorías son los recursos y el tiempo (26.6% en cada caso), seguidos de los espacios (20%).

En relación a los recursos, las respuestas hacen referencia a la falta de equipo de cómputo suficiente para atender a los estudiantes y al recurso económico, que es escaso. Por lo que toca al tiempo, los tutores hicieron referencia a la disponibilidad de tiempo del estudiante y la necesidad de coordinar mejor los horarios. En cuanto a los espacios, los guías mencionaron la falta de espacios adecuados al interior de la Unidad, así como la falta de un lugar asignado a la UNAPEI en las facultades de los estudiantes para brindarles la atención (ver gráfica 61). Por cuanto hace a los estudiantes, aspecto referido en un 13.3%, los guías mencionaron que algunos estudiantes no toman con la debida seriedad el programa y que existe cierto desinterés por mejorar su situación académica.

Por último, en cuanto al guía (tutor) y a la organización de la UNAPEI, referidos en un 6.6% respectivamente, las respuestas se enfocaron al exceso de carga de trabajo asignado en la Unidad, en el primer caso, y al apoyo que otros departamentos de la Unidad requieren, en el segundo caso; como puede observarse, ambos aspectos están directamente relacionados.

Gráfica 61. Aspectos que han limitado el desarrollo del programa de tutorías UNAPEI según los guías académicos.



b. Aspectos del programa de tutorías que deben mejorarse. El total de respuestas obtenidas fue de 13. Los aspectos que los encuestados refirieron fueron categorizados como se muestra en la tabla 44.

Tabla 44. Aspectos del programa de tutorías UNAPEI que deben mejorarse según los guías académicos.

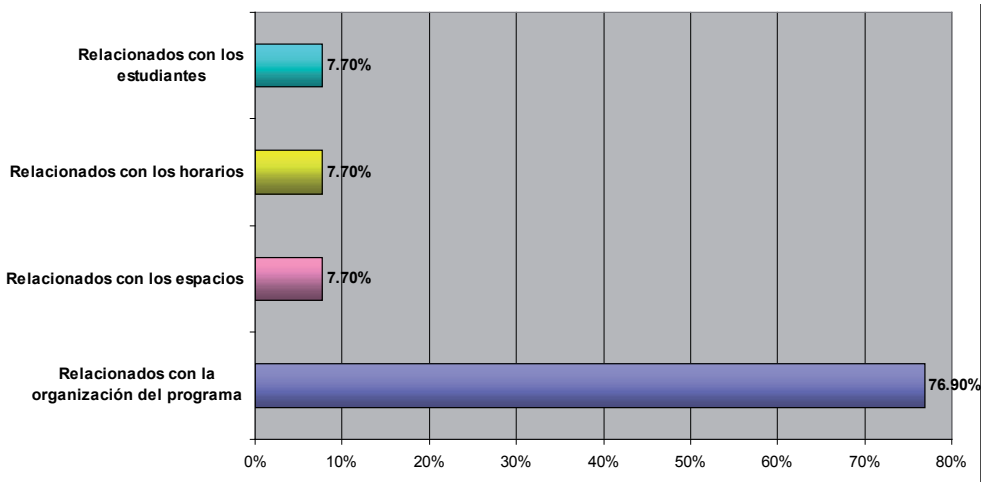
Aspectos	Frec.	%
Relacionados con la organización del programa	10	76.9%
Relacionados con los espacios	1	7.7%
Relacionados con los horarios	1	7.7%
Relacionados con los estudiantes	1	7.7%
Total	13	100%

De acuerdo con la tabla 44, el aspecto del programa de tutorías que a decir de los guías académicos deben mejorarse es su organización, aspecto mencionado en el 76.9% de las respuestas (ver gráfica 62); en éstas los encuestados hacían referencia a cuestiones tales como cuidar el perfil de los guías académicos, me-

jores condiciones laborales para los guías, mayor claridad en los objetivos del programa según la ANUIES y lograr la estabilidad institucional de la Unidad en la estructura de la Universidad, así como un seguimiento más cercano de las sesiones de tutorías, su metodología y resultados.

En cuanto a los otros aspectos mencionados, las respuestas se enfocaron por igual en un mayor compromiso del estudiante, contar con espacios en las facultades para la actividad y mayor coordinación de horarios guía-estudiante.

Gráfica 62. Aspectos del programa de tutorías UNAPEI que deben mejorarse según los guías académicos.



Beneficios que la tutoría ha generado en los actores. En este apartado se preguntó a la coordinadora de tutorías de la UNAPEI acerca de los beneficios que considera que las tutorías han traído a los guías académicos y a los guiados.

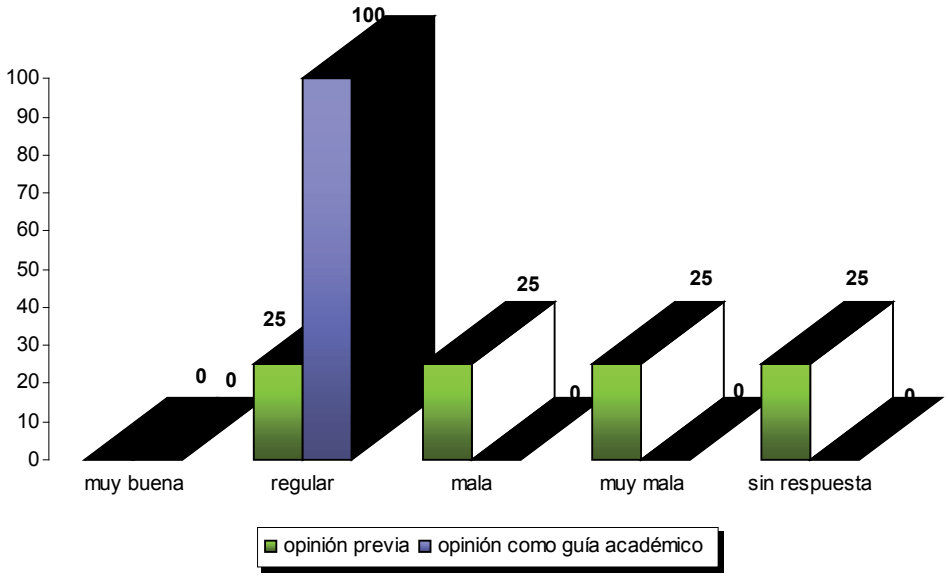
La coordinadora afirmó que el beneficio principal ha sido para los estudiantes, puesto que se les ha apoyado en su trayectoria, tanto en el aspecto académico como psicológico, en la obtención de apoyos económicos para su formación, así como en la conservación y difusión de sus culturas:

> Las tutorías han beneficiado mucho a los estudiantes que acuden a la UNAPEI, ya que a través de ellas se les ha apoyado en sus procesos de aprendizaje, con asesorías, con preparación de exámenes, en la selección de experiencias educativas… También se les ha brindado apoyo en lo psicológico cuando se

> detecta algún problema o ellos acuden y piden la ayuda; otro aspecto es que se les apoya para la consecución de becas, para que puedan continuar y no deserten, para que acudan a eventos, a intercambios, sobre todo se les apoya, y eso también es bueno para la Universidad, a preservar su diversidad cultural y difundirla, los beneficios han sido muchos y los resultados hablan por ello. (Entrevista a Coordinadora de la UNAPEI)

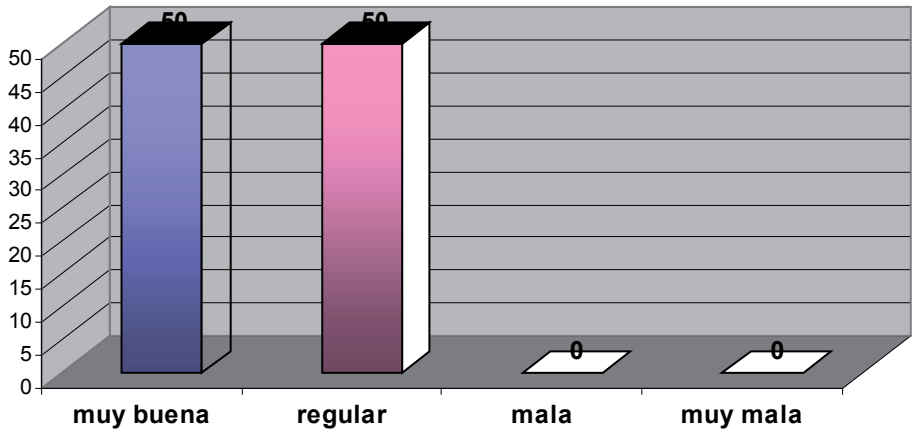
Opinión previa sobre las tutorías y opinión como guía académico. Atendiendo a los resultados que la gráfica 63 muestra, la opinión de los guías acerca de las tutorías, antes de convertirse en tutor, iba de regular a muy mala, mientras que ya en el papel de tutor el 100% de los encuestados se ubica en regular. Acerca del funcionamiento del programa de tutorías de la UNAPEI, la opinión de un 50% de los encuestados es muy buena, mientras que el otro 50% se sitúa en regular. Sólo uno de los encuestados no respondió en la pregunta de opinión previa.

Gráfica 63. Opinión de los guías académicos sobre las tutorías UNAPEI.



Funcionamiento del programa de tutorías de la UNAPEI. En este aspecto las opiniones se dividieron entre muy buena y regular, tal y como lo muestra la Gráfica 64.

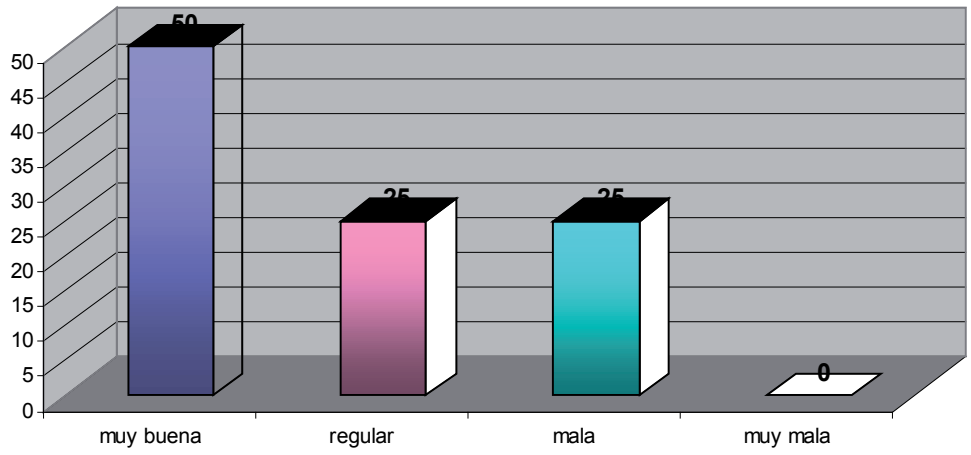
Gráfica 64. Opinión de los guías académicos sobre el funcionamiento del programa de tutorías de la UNAPEI.



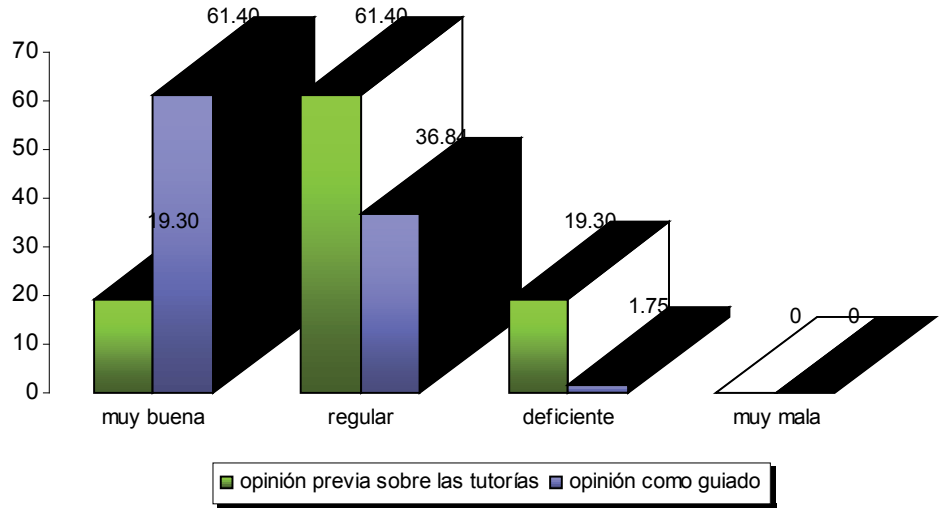
Cumplimiento de expectativas del programa de tutorías. Aquí el 50% de los guías académicos señaló que su opinión sobre el cumplimiento de expectativas del programa de tutorías de la UNAPEI es muy buena, mientras que un 25% manifestó una opinión de regular y otro 25% dijo tener una mala opinión al respecto (ver gráfica 65).

Opinión de los estudiantes sobre las tutorías. En cuanto a la opinión previa sobre las tutorías, la mayoría de las opiniones se ubicó en "regular" (61.40%); toda vez que los estudiantes se convirtieron en guiados de la UNAPEI su opinión pasó a "muy buena" en el mismo porcentaje, 61.40%. puede afirmarse entonces que la opinión de los estudiantes sobre las tutorías incrementó positivamente en cuanto que se convirtieron en guiados de la UNAPEI.

Gráfica 65.Opinión de los guías académicos sobre el cumplimiento de expectativas del programa de tutorías de la UNAPEI.

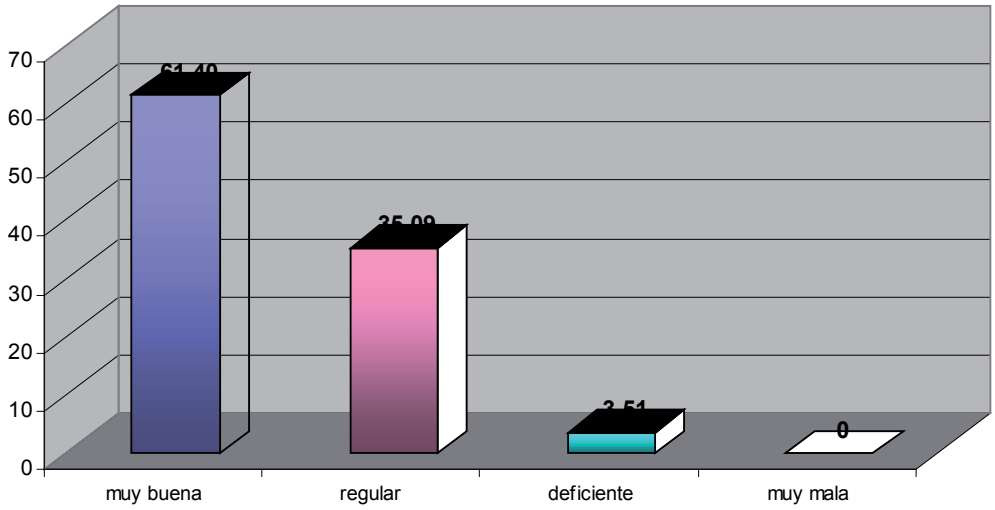


Gráfica 66.Opinión de los guiados sobre las tutorías UNAPEI (opinión previa y en el papel de guiado).



Con respecto al **funcionamiento del programa de tutorías de la UNAPEI**, 55 estudiantes (96.49%) expresaron su opinión como muy buena (61.40%) y regular (35.09%), como se muestra en la gráfica 67.

Gráfica 67.Opinión de los guiados sobre el funcionamiento del programa de tutorías UNAPEI.



Opinión de la coordinadora de tutorías sobre las tutorías. La coordinadora dijo que su opinión antes de incorporarse al programa era buena.

> Cuando yo entré a la UNAPEI ya tenía conocimiento sobre las tutorías, a través del modelo, del MEIF, y aunque aquí son con otra orientación, pues la intención de las tutorías es apoyar al estudiante, y me parecía una buena oportunidad de ayudar a los estudiantes, sobre todo en este caso, a los chicos que vienen de medios rurales e indígenas. (Entrevista a coordinadora de la UNAPEI)

Opinión como coordinadora. La coordinadora señaló que, una vez a cargo de la Unidad y de las tutorías como uno de sus programas, su opinión es mucho más positiva, por los resultados del programa:

> Como coordinadora de la Unidad mi opinión sobre las tutorías es más positiva, ya desde antes era buena, pero al ver los resultados que hemos obtenido

> con los estudiantes, su desempeño, la dedicación de los tutores y el esfuerzo en equipo que todos hacemos, tengo una opinión mucho mejor, no sólo de las tutorías, sino también de la UNAPEI. (Entrevista a coordinadora de la UNAPEI)

VII.7 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNAPEI

La implementación del Programa a Estudiantes Indígenas en la Universidad Veracruzana, significó la puesta en marcha de una serie de estrategias encaminadas a la atención al sector estudiantil indígena; no se derivó del MEIF, sino que nació desde afuera y llegó a la universidad a coexistir con el modelo. En este sentido, el programa de tutorías de la UNAPEI representa un logro en materia de apoyo a la trayectoria de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Su operación se ha caracterizado por la suma de esfuerzos, tanto institucionales como individuales, en afán de brindar un respaldo académico a los estudiantes que acuden a la Unidad.

No obstante, si bien no se encontró con resistencias de la naturaleza de las del MEIF, sí se ha enfrentado a una serie de carencias que no han logrado ser subsanadas. La infraestructura de la UNAPEI es escasa y en relación a la cantidad de estudiantes a los que se presta el servicio resulta, en cierto modo, insuficiente. La falta de espacios propios para la realización de las tutorías ha dado lugar a una variedad de lugares para su concreción, que van desde la propia facultad de los jóvenes hasta sus domicilios, lo que da muestra, por un lado, de la necesidad de ampliar la infraestructura de la Unidad, pero por otro lado, de la buena disposición de los guías académicos por atender a los estudiantes UNAPEI.

La estructura administrativa de la Unidad, pese a ser pequeña, ha resultado eficiente y se ha desarrollado una labor importante en cuanto a la definición de los puestos existentes, la cual se ha visto concretada en la realización del Manual de Organización de la UNAPEI. El programa de tutorías se rige también mediante este documento, además de considerar las recomendaciones de la ANUIES y la Fundación Ford.

En cuanto a las sesiones de tutoría de la UNAPEI, encontramos una variedad en las temáticas que se abordan; se observa cómo las tutorías se orientan a aspectos académicos, pero sin descuidar las cuestiones personales, emocionales, de salud, de los estudiantes, lo cual es sustancial, sobre todo si se tiene en cuenta

que los jóvenes indígenas (como muchos otros en la universidad), viven alejados de su familia; aún más, del contexto donde su lengua, sus costumbres y su idiosincrasia son compartidas.

Los guías académicos de la UNAPEI se han convertido en un apoyo por demás importante para los estudiantes indígenas, al escuchar sus dudas, al poner atención a su desempeño, lejos de una actitud paternalista. El guía académico se convierte así, como su nombre lo indica, en un orientador para la formación profesional del estudiante, para la realización de trámites y obtención de apoyos económicos, pero también le apoya en cuanto a la definición de su proyecto de vida que, como ya se mencionó anteriormente, muchos jóvenes universitarios están apenas construyendo.

Toda vez que se ha revisado la operación del programa, se presentan enseguida los resultados obtenidos en la investigación, en cuanto a los efectos del programa de tutorías en la experiencia escolar de los estudiantes tutorados y los tutores académicos.

Capítulo VIII

Efectos del programa de tutorías de la UNAPEI en la experiencia escolar

Presentación

El presente capítulo desarrolla los efectos que el programa de tutorías de la UNAPEI ha generado en la experiencia escolar de los estudiantes y de los profesores que participan como guías académicos. La muestra de estudiantes encuestados fue de 57 estudiantes y cuatro guías académicos.

Al igual que en el caso del MEIF y con la finalidad de abrir un espacio de comparación, el abordaje conceptual de la experiencia escolar se delimitó con base en la definición que Dubet y Martuccelli (2000: 79) han desarrollado. De esta manera, la experiencia escolar de los guías académicos y de los guiados será entendida como la manera en que éstos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar a partir del rol que asumen como parte del programa de tutorías.

En este orden de ideas, la experiencia escolar de los estudiantes fue explorada mediante las variables de integración al marco escolar, factores que favorecen el aprovechamiento escolar, fortalecimiento del interés profesional, indagando la manera en que las tutorías han contribuido en cada una, así como las nuevas actividades del estudiante.

La experiencia escolar de los guías académicos fue leída a través de las nuevas actividades que desempeñan a partir de este nuevo rol, los efectos que ha

traído a su desarrollo profesional y la satisfacción que les brinda el papel que desarrollan dentro del programa de tutorías.

La información que aquí se presenta se obtuvo por medio de un análisis estadístico de los cuestionarios aplicados a estudiantes y guías académicos que integraron la muestra. Para la exposición se elaboraron tablas y gráficas que sirven de base para la interpretación de los resultados.

VIII.1 LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES GUIADOS

VIII.1.1 LAS TUTORÍAS Y LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES AL MARCO ESCOLAR

Para el análisis de la integración al marco escolar de los estudiantes indígenas, partimos (al igual que en el caso del MEIF) de la definición que de ésta hacen Dubet y Martuccelli (2000), así como de los planteamientos de De Garay (2004), donde la integración al marco escolar hace referencia al grado de integración del estudiante en relación al sistema universitario, al sistema académico y a la comunidad estudiantil.

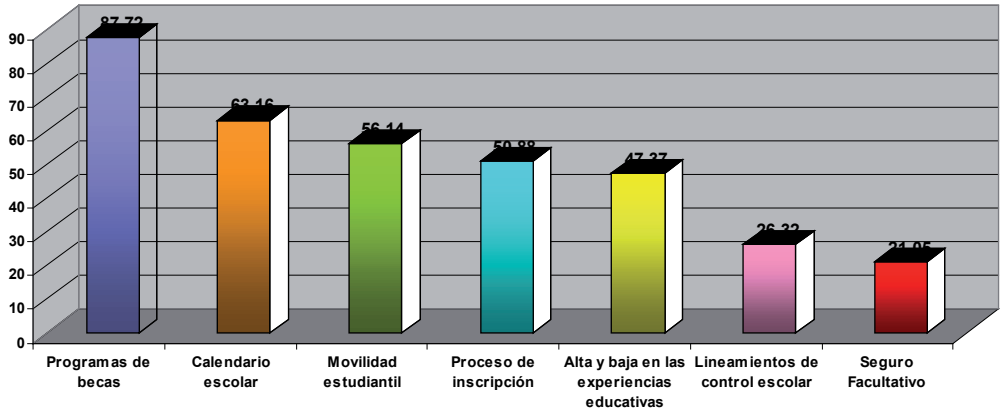
Integración al sistema universitario. Como ya se mencionó, el sistema universitario está definido por el conocimiento de procesos administrativos, de la organización universitaria, la ubicación espacial de las instalaciones universitarias, el consumo cultural al interior de la universidad y la realización de prácticas deportivas convocadas por la misma institución. Según el estudiante conozca estos aspectos y participe de la vida cultural y deportiva de la universidad, podremos decir que está integrado al sistema universitario en mayor o menor medida.

Para identificar los efectos del programa de tutorías en la integración al marco escolar de los estudiantes de la UNAPEI, se les preguntó si la tutoría ha contribuido en los siguientes indicadores: conocimiento de procesos administrativos, conocimiento de la organización universitaria, ubicación espacial de las instalaciones universitarias, promoción de prácticas de consumo cultural y prácticas deportivas.

En cuanto al conocimiento de los procesos administrativos, los resultados obtenidos muestran que las tutorías han tenido mayores efectos en cuanto al conocimiento de: programas de becas (87.72%), calendario escolar (63.16%) y movilidad estudiantil (56.14%).

Alrededor del 47% de los guiados indicó que través de las tutorías ha podido conocer los procesos para la alta y baja de las experiencias educativas, mientras que lineamientos de control escolar y seguro facultativo son los aspectos en los que ha habido menos conocimiento, con 26.32% y 21.06% respectivamente (ver Gráfica 68).

Gráfica 68. Conocimiento de procesos administrativos a través del programa de tutorías UNAPEI.

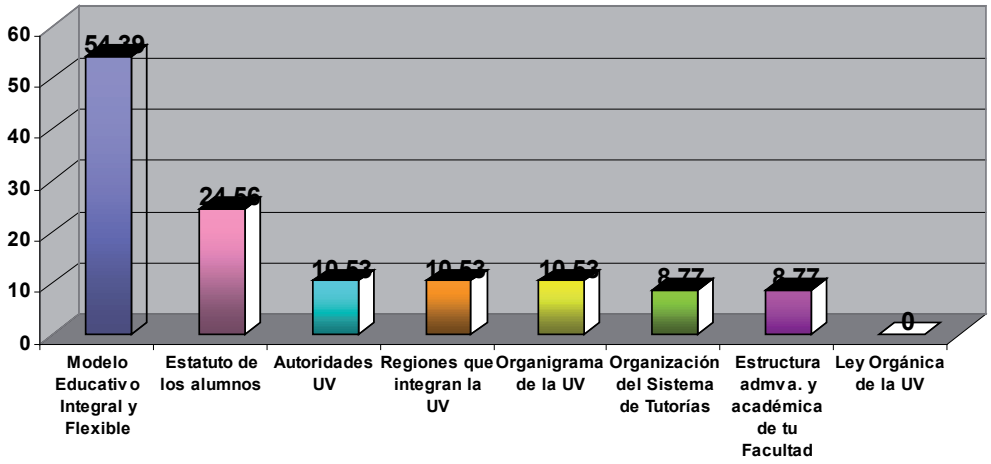


Estos resultados indican que, con respecto al conocimiento de los procesos administrativos, el programa de tutorías de la UNAPEI se ha enfocado a aspectos distintos que las tutorías del MEIF, brindando apoyo a los estudiantes acerca de procesos de obtención de recursos económicos mediante becas, por ejemplo, pero sin descuidar el lado académico.

Conocimiento de la organización universitaria. Con respecto al conocimiento de la organización universitaria a través de las tutorías (Gráfica 69), los guiados señalaron como los elementos en cuyo conocimiento han tenido mayores efectos, los siguientes: Modelo Educativo Integral Flexible (54.39%), Estatuto de los alumnos (24.53%) y Autoridades, Regiones y Organigrama de la UV, éstos últimos en iguales proporciones (10.53%).

Por debajo del 10% se ubicaron el sistema institucional de tutorías y la estructura administrativa y académica de la facultad, mientras que la Ley Orgánica de la UV no fue referida en ningún caso.

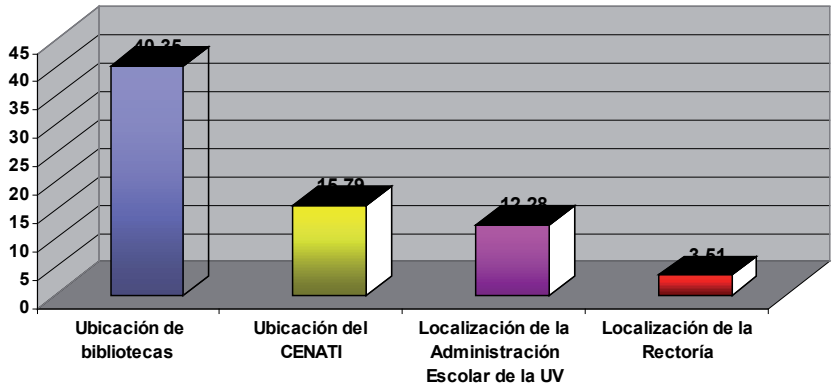
Gráfica 69. Conocimiento de la organización universitaria a través del programa de tutorías UNAPEI.



Estos resultados muestran cómo las tutorías de la UNAPEI han tenido efectos significativos en relación al conocimiento del MEIF, pero han abordado en escasa medida la normatividad general y la estructura de la facultad. Esto último podría explicarse por el hecho de que la UNAPEI no cuenta con un espacio formal en las facultades de la UV, lo que aumenta la lejanía no sólo organizacional sino geográficamente. Sin embargo, las tutorías de la UNAPEI y la Unidad en general, buscan que los estudiantes se integren y sepan desenvolverse en el medio universitario con mayor facilidad; en este sentido, los guías académicos podrían tener mayor conocimiento de las estructuras académico-administrativas de las facultades donde estudian los guiados, promover su conocimiento y contribuir a que los estudiantes se interesen por estar al tanto de lo que sucede en su facultad a este nivel.

Con respecto a la *ubicación espacial de las instalaciones universitarias*, se solicitó a los estudiantes guiados que marcaran dentro de una lista aquellos lugares de la UV sobre los que han recibido mayor información mediante las tutorías, obteniéndose los resultados que la Gráfica 70 muestra. (Los encuestados podían marcar más de una opción). De acuerdo con la información de esta gráfica, *ubicación de bibliotecas* fue el que tuvo una mayor proporción; no obstante, ésta no llega siquiera al 50%. En segundo lugar aparece *ubicación del CENATI* (Centro Integral de Atención al Estudiante), con una proporción ligeramente arriba del 15%, mientras que *localización de la Rectoría* no alcanzó siquiera el 5%.

Gráfica 70. Ubicación espacial de las instalaciones universitarias a través del programa de tutorías UNAPEI.



Al entender a los estudiantes inscritos a la UNAPEI como jóvenes provenientes del medio indígena y/o rural, con escaso o nulo conocimiento geográfico de la ciudad a la que acuden a estudiar y de la propia Universidad, la contribución de la UNAPEI no deja de ser importante pero, de acuerdo con los resultados, ha sido mínima. Los estudiantes indígenas de la UNAPEI necesitan recibir una mayor información sobre la ubicación de estos y otros lugares que pueden ser relevantes en su tránsito por la Universidad, pues sólo a través del conocimiento de aquello que la Universidad les ofrece y su ubicación, podrán acceder con mayor facilidad a sus servicios.

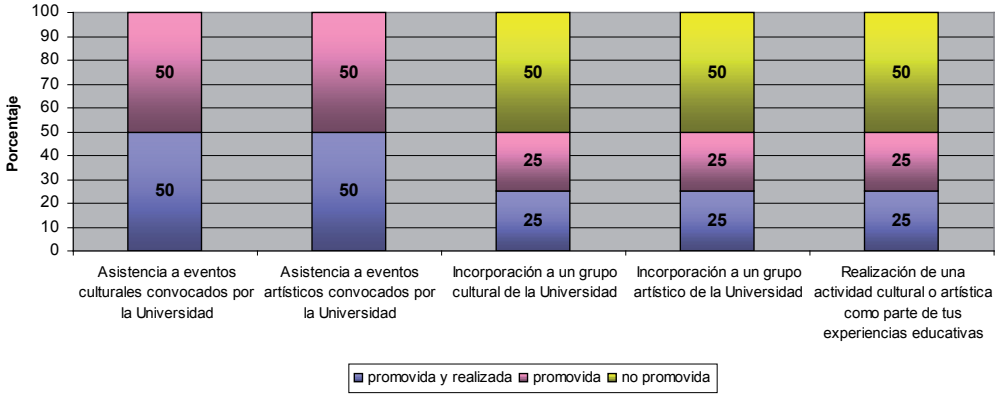
Promoción de prácticas de consumo cultural. Dentro de la integración al sistema universitario se exploró también la forma en que el programa de tutorías de la UNAPEI ha contribuido a la promoción de actividades de tipo cultural y artístico entre los guiados; para tal efecto, se encuestó a guías académicos y guiados.

En este contexto, se pidió a los guías académicos que marcaran de un listado de prácticas aquellas que han promovido entre sus guiados, señalando además las que los estudiantes han incorporado. En cuanto a los estudiantes, se les proporcionó un listado de prácticas, solicitándoles que marcaran aquellas que sus guías académicos han promovido, distinguiendo además las que ellos han realizado a partir de la sugerencia del guía.

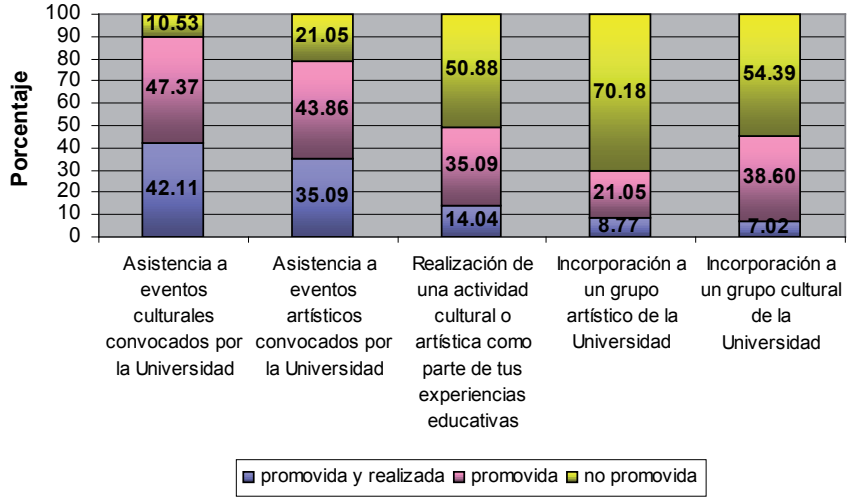
En ambos casos, la asistencia a eventos culturales y a eventos artísticos convocados por la Universidad, aparecen como las dos prácticas de consumo cultural que más se promueven y más efectúan los guiados a raíz del programa de tutorías. En mucho menor medida, la incorporación a algún grupo cultural o artístico, así como la realización de una actividad de este tipo como parte de las

experiencias educativas del guiado. Puede afirmarse entonces que a través de las tutorías de la UNAPEI se está logrando incorporar a buen parte de los estudiantes indígenas de la UNAPEI al consumo cultural al interior de la Universidad, lo que contribuye a su integración e identidad institucional.

Gráfica 71. Promoción de prácticas de consumo cultural a través del programa de tutorías UNAPEI, según los guías académicos.

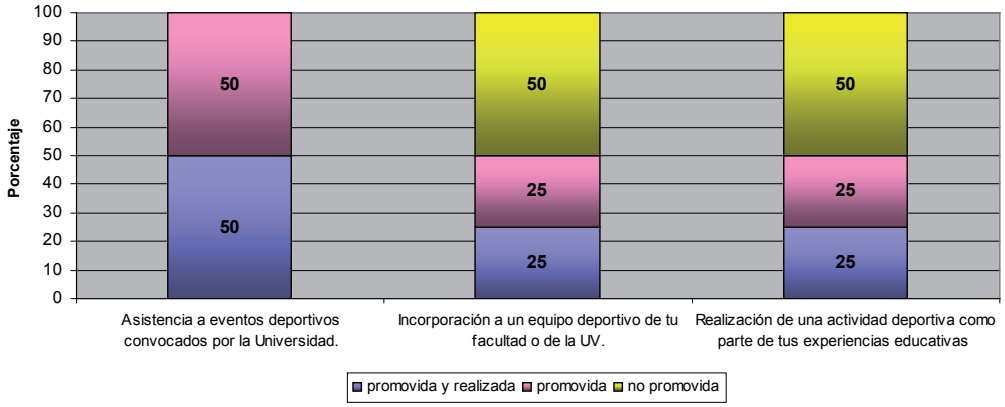


Gráfica 72. Promoción de prácticas de consumo cultural a través del programa de tutorías UNAPEI, según los guiados

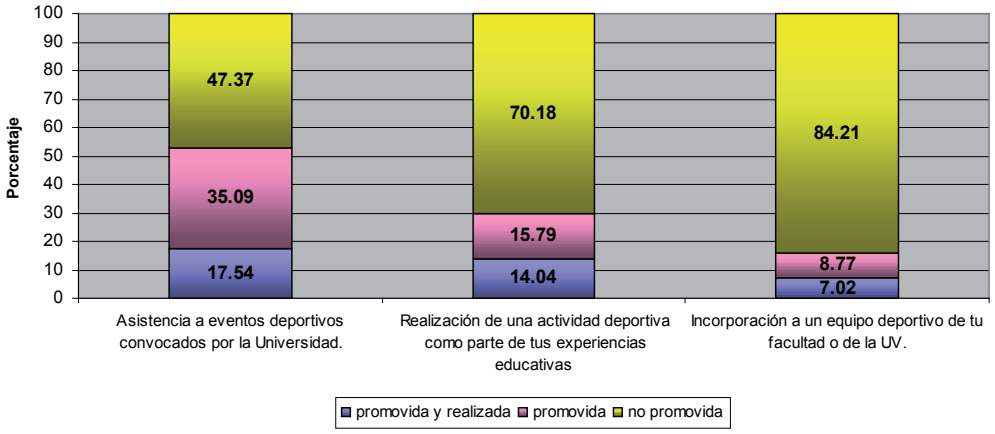


En cuanto a las prácticas deportivas, se siguió el mismo procedimiento que para el consumo cultural; los resultados aparecen en las gráficas 73 y 74.

Gráfica 73. Promoción de prácticas deportivas a través del programa de tutorías UNAPEI según guías académicos.



Gráfica 74. Promoción de prácticas deportivas a través del programa de tutorías UNAPEI según guiados.

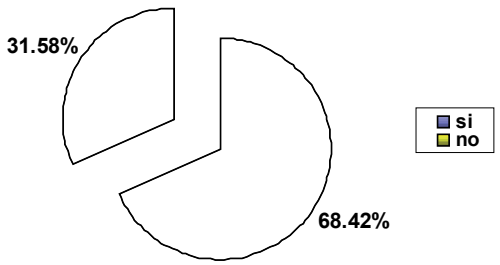


Como puede observarse, a través de las tutorías UNAPEI sí se ha hecho promoción de las prácticas deportivas por parte de los guías académicos; sin embargo, la realización de éstas por parte de los estudiantes ha sido mucho menor en comparación con las actividades culturales y artísticas; en el mismo sentido, la realización de una actividad deportiva como experiencia educativa y la incorporación a algún equipo deportivo al interior de la UV han sido poco promovidas y realizadas.

Integración al sistema académico. De acuerdo con los fundamentos teórico-metodológicos de esta investigación, el grado de integración al sistema académico lo constituye el nivel de conocimientos del plan de estudios de la carrera, la identificación con los valores propios de la carrera y la identificación con la disciplina en que está inserto. Por lo tanto, los anteriores elementos fueron tomados como indicadores que permitirían el conocimiento de los efectos del programa de tutorías en la integración de los estudiantes al sistema académico.

Con base en lo anterior, se preguntó a los tutorados si a través de las tutorías han conocido el plan de estudios de la carrera que cursan, a lo que respondieron tal y como la Gráfica 75 muestra.

Gráfica 75. Conocimiento del plan de estudios a través de las tutorías UNAPEI.

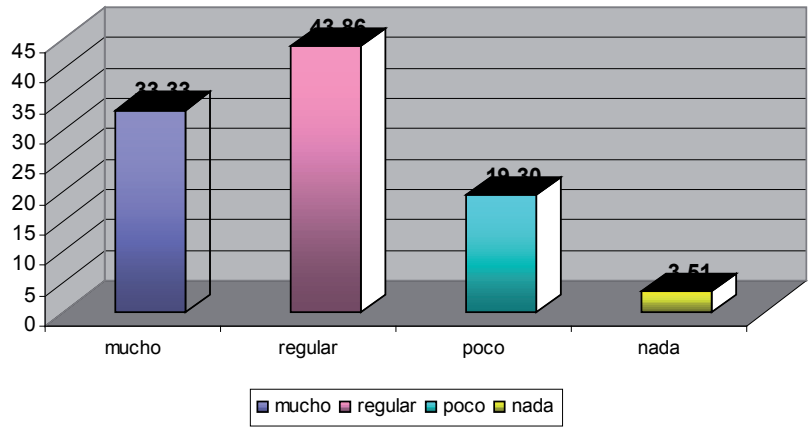


De esta manera, el 68.42% de los encuestados, esto es, 39 guiados, respondieron afirmativamente, mientras que un 31.58% (18 estudiantes) anotó que no ha recibido información sobre el plan de estudios de la carrera a través de las tutorías.

En cuanto al conocimiento a través de las tutorías sobre la disciplina en la cual su carrera está inserta, se cuestionó a los estudiantes si las tutorías han contribuido mucho, regular, poco o nada. Tal y como aparece en la Gráfica 76, la mayoría de los estudiantes ubicó la contribución de la tutoría en la categoría regular (43.06%), mientas que un 33.33% dijo que la tutoría ha contribuido mucho. Sólo un 22.81% de los encuestados se ubicó en las categorías poco y nada, lo que deja ver

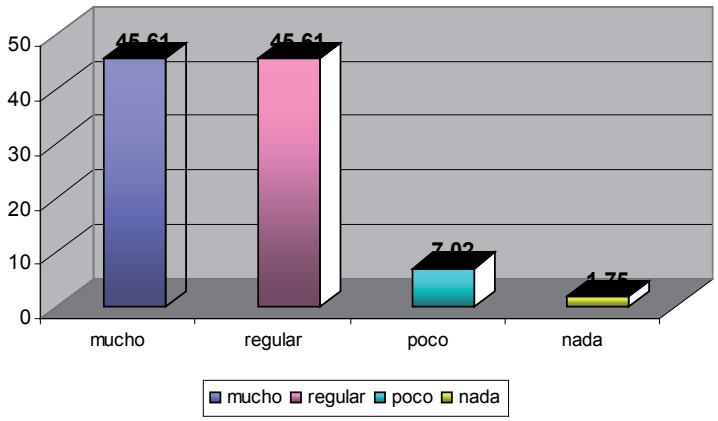
que las tutorías sí están contribuyendo a que los estudiantes reciban información sobre su campo disciplinar.

Gráfica 76. Conocimiento sobre la disciplina a través de las tutorías UNAPEI.



En lo que respecta al desarrollo de los valores de la carrera a través de las tutorías, las respuestas de los estudiantes se ubicaron en iguales proporciones en mucho y regular con 45.64% en cada una de ellas, lo que significa que las tutorías de la UNAPEI han contribuido notablemente a que los estudiantes identifiquen los valores propios de su carrera.

Gráfica 77. Desarrollo de los valores de la carrera a través de las tutorías UNAPEI.

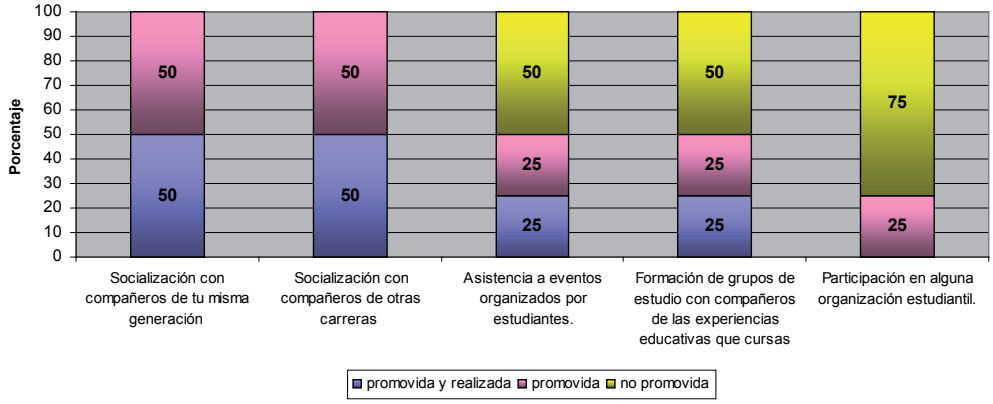


Integración a la comunidad estudiantil. Siguiendo el mismo esquema de análisis, al estudiar el grado de integración a la vida estudiantil, se tomó como punto de partida (al igual que en el programa de tutorías del MEIF) que éste se determina por el nivel de socialización del estudiante con compañeros de su generación y compañeros de otras carreras; la asistencia a eventos estudiantiles, el nivel de participación estudiantil y el establecimiento de grupos de estudio.

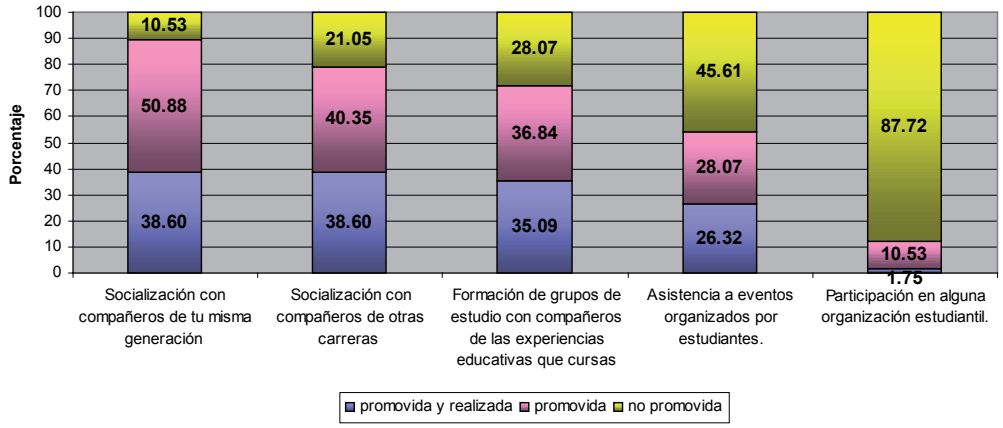
Para hacer observables los efectos del programa de tutorías en la integración a la comunidad estudiantil de los guiados de la UNAPEI, los elementos mencionados en el párrafo anterior se convirtieron en indicadores de la promoción de actividades que permiten al estudiante socializar y convivir en los espacios académicos y extraescolares con sus compañeros universitarios.

En primer lugar, se cuestionó a los guías académicos sobre las actividades que promueven y si los guiados las han realizado. En segundo lugar, se preguntó a los guiados si dichas actividades son promovidas por sus guías académicos y cuáles han sido realizadas a partir de las sugerencias de éstos. Los resultados obtenidos los muestran las Gráficas 78 y 79.

Gráfica 78. Promoción de actividades de integración a la comunidad estudiantil, según guías académicos.



Gráfica 79. Promoción de actividades de integración a la comunidad estudiantil, según guiados.



De acuerdo con las gráficas anteriores, ambos encuestados señalaron como las actividades más promovidas en las sesiones de tutorías y más realizadas por parte de los guiados: la socialización con compañeros de la misma generación del guiado y la socialización con compañeros de otras carreras; enseguida aparecen la formación de grupos de estudio y la asistencia a eventos organizados por estudiantes. Tanto guías académicos como guiados reconocieron que la participación en alguna organización estudiantil es muy poco promovida y realizada. Sobre esta base, es posible afirmar que, en relación con la integración a la comunidad estudiantil, el programa de tutorías de la UNAPEI ha logrado que los estudiantes se relacionen con sus compañeros de generación y de otras carreras, lo cual es muy posible a través de las diversas actividades que la misma Unidad realiza.

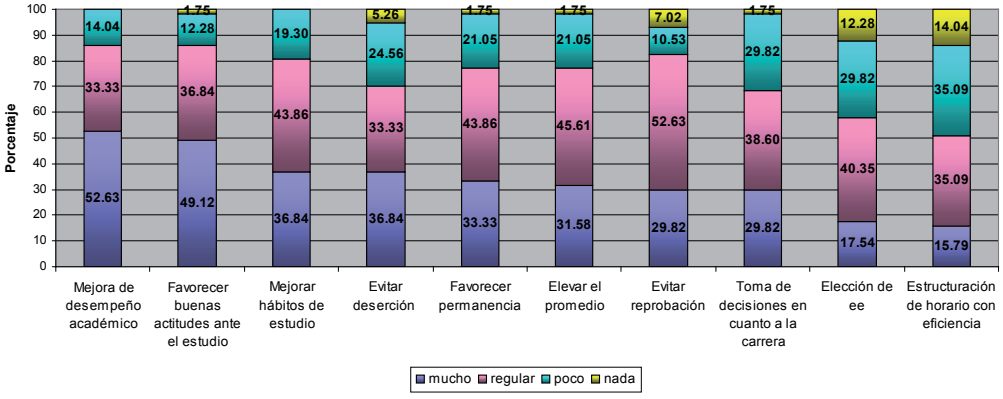
VIII.1.2 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN RELACIÓN CON LOS FACTORES QUE FAVORECEN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

Para esta variable se formularon interrogantes para guías académicos y guiados. En lo que hace a los guiados, se les preguntó si la tutoría ha contribuido mucho, poco, regular o nada al desarrollo de ciertos factores que pueden apoyar su trayectoria: evitar deserción, permanencia, elección de experiencias educativas,

toma de decisiones en cuanto a la carrera, evitar reprobación, estructuración de horarios de forma eficiente, mejorar su desempeño académico, elevar su promedio, mejorar hábitos de estudio y favorecer buenas actitudes ante el estudio.

Tal y como aparece en la gráfica 80, los encuestados reconocieron **mejora de desempeño académico, favorecer buenas actitudes ante el estudio y mejorar hábitos de estudio, evitar la deserción**; como los tres factores en los que las tutorías han apoyado en mayor medida su trayectoria escolar; enseguida aparecen favorecer la permanencia, elevar el promedio, evitar la reprobación y toma de decisiones en cuanto a la carrera. Los aspectos de la trayectoria en los que menos han contribuido las tutorías de la UNAPEI son: elección de experiencias educativas y la estructuración del horario de clases con eficiencia. Así mismo, desde la UNAPEI, aunque en muy poca proporción, se está incidiendo en aspectos que competen al sistema tutorial del MEIF, tales como la elección de experiencias educativas y la estructuración del horario, lo cual complementa la labor de los tutores académicos, por lo que podría resultar conveniente establecer mayores lazos de comunicación entre los guías académicos y los tutores académicos, para que sus esfuerzos se orientaran en un mismo sentido.

Gráfica 80. Factores de apoyo a la trayectoria promovidos a través de las tutorías UNAPEI, según los guiados.

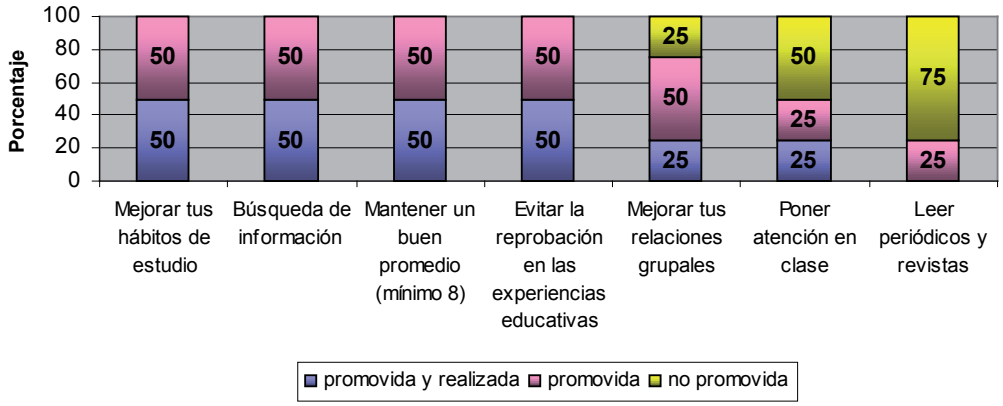


Dentro de esta misma variable, se elaboró un listado de opciones mediante el cual se preguntó a guías académicos y estudiantes sobre la promoción de actividades en beneficio del aprovechamiento escolar (de los guiados). A los guías académicos se les pidió señalar las actividades que promueven, así como aque-

llas que han identificado que sus guiados han realizado a partir de las tutorías. En el caso de los estudiantes, se les preguntó si el guía promueve las actividades y si ellos las han efectuado.

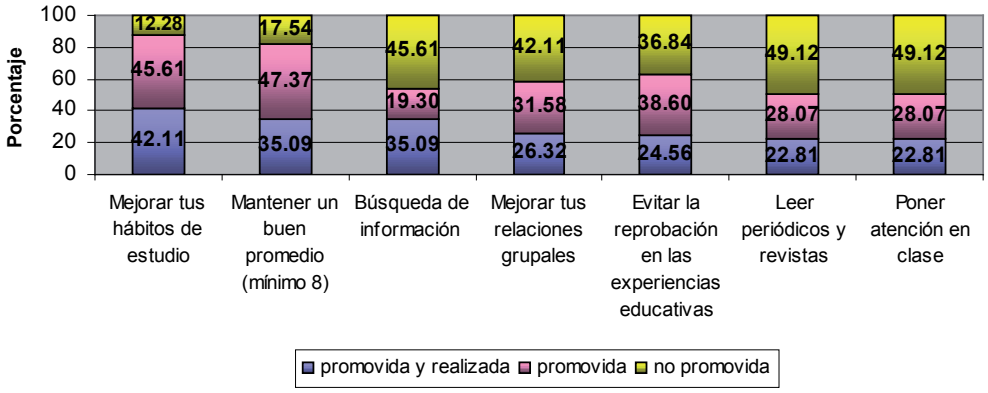
Tal y como aparece en la Gráfica 81, los guías académicos señalaron, en un 50%, a las siguientes actividades como promovidas y realizadas por los estudiantes: mejorar los hábitos de estudio, búsqueda de información, mantener un buen promedio (mínimo 8) y evitar la reprobación en las experiencias educativas. Las actividades menos promovidas y realizadas son mejorar sus relaciones grupales, poner atención en clases y leer periódicos y revistas.

Gráfica 81. Acciones promovidas en pro del aprovechamiento escolar, según guías académicos.



En cuanto a los estudiantes, las actividades que dijeron que más se les promueven y que en mayor medida han realizado son: mejorar sus hábitos de estudio, mantener un buen promedio y la búsqueda de información, mostrando una similitud en relación a las respuestas de los guías académicos (ver Gráfica 82). En menor proporción aparecen: mejorar las relaciones grupales y evitar la reprobación en las experiencias educativas. Las actividades que menos se promueven son: leer periódicos y revistas y poner atención en clase. Lo anterior nos permite afirmar que el programa de tutorías de la UNAPEI sí ha contribuido a la promoción y realización de actividades que favorecen el aprovechamiento escolar de los estudiantes indígenas, cumpliendo en buena medida con los objetivos para los cuales fue creado.

Gráfica 82. Acciones promovidas en pro del aprovechamiento escolar, según los guiados.



VIII.1.3 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN EL FORTALECIMIENTO DEL INTERÉS PROFESIONAL DE LOS GUIADOS

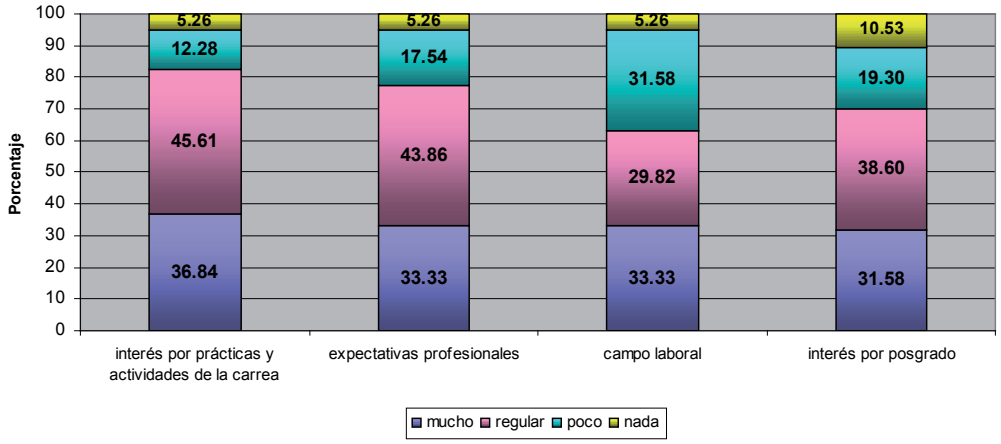
Considerando que la UNAPEI busca, entre otras cosas, brindar apoyo y acompañamiento a la formación de los estudiantes universitarios, el programa de tutorías debe enfocarse también en el fortalecimiento del interés profesional, ayudando los estudiantes indígenas en el conocimiento de su carrera en cuanto a las prácticas y actividades propias de la misma, fortaleciendo sus expectativas profesionales, cultivando el interés del estudiante por continuar hacia estudios de posgrado, así como el conocimiento del campo laboral de su profesión.

Por tanto, se interrogó a los estudiantes si las tutorías de la UNAPEI han contribuido a aumentar sus expectativas sobre la carrera, a propiciar su interés por las prácticas y actividades propias de ésta y a que conozcan su campo laboral, así como a que se interesen por estudiar un posgrado. Los resultados obtenidos se condensan en la Gráfica 83.

De acuerdo con esta gráfica, el aspecto en el que los estudiantes aseveran que las tutorías han tenido una mayor influencia es en *el interés por las prácticas y actividades propias de la carrera*, seguido por las expectativas profesionales, el conocimiento del campo laboral y en menor escala el interés por un posgrado; en todos los casos, la proporción de la categoría "mucho" se ubicó en alrededor de un 30%. Puede decirse entonces que, si bien las tutorías de la UNAPEI han contribuido al fortalecimiento del interés profesional del estudiante, es necesa-

rio trabajar más en él, sobre todo en cuanto al interés de los estudiantes por estudios de posgrado; esto se puede lograr mediante actividades colectivas donde se exponga a los guiados las opciones de programas de posgrado relacionadas con sus campos disciplinarios (universidades, convocatorias, requisitos, costos), los programas de financiamiento que existen (becas), las condiciones de movilidad estudiantil de la UV, aumentando la perspectiva de los estudiantes en cuanto a su desarrollo y sus intereses profesionales.

Gráfica 83. Grado de influencia de las tutorías UNAPEI para el fortalecimiento del interés profesional.

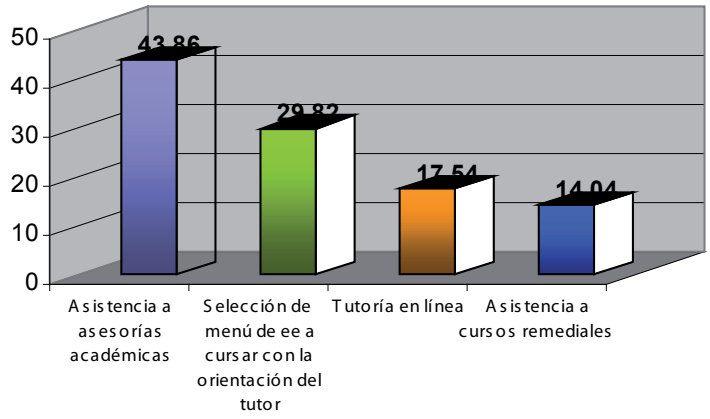


VIII.1.4 NUEVAS ACTIVIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN EL ROL DE GUIADOS

Las actividades que el estudiante ha venido realizando a partir del programa de tutorías de la UNAPEI y su papel de guiado fueron divididas para su estudio en dos grandes grupos: actividades académicas y actividades administrativas.

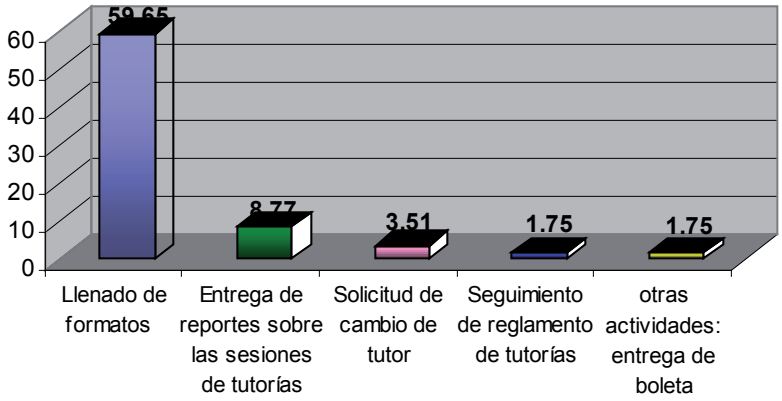
Actividades académicas. Como la Gráfica 84 lo ilustra, al interrogar a los estudiantes guiados sobre las actividades académicas que realizan y su frecuencia, aquella que ocupó la mayor proporción es la *asistencia a Asesorías académicas*, con un 43.86%, seguida por selección de menú de experiencias educativas a cursar con la orientación del tutor, con un porcentaje de 29.82%. Las actividades académicas que menos realizan los guiados son tutoría en línea y asistencia a cursos remediales.

Gráfica 84. Actividades académicas que desarrollan los estudiantes a partir de las tutorías de la UNAPEI.



Actividades administrativas. En este tipo de actividades, la que sobresale es el **llenado de formatos**, casi el 60% de los encuestados anotó que tiene que realizar esta actividad. Enseguida, con un porcentaje de apenas 8.77% aparece la entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías. Las actividades administrativas que los estudiantes menos realizan es el seguimiento del reglamento de tutorías y en *Otras actividades*, la entrega de boleta.

Gráfica 85. Actividades administrativas que desarrollan los estudiantes a partir de las tutorías de la UNAPEI.



VIII.2 EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS GUÍAS ACADÉMICOS

Uno de los aspectos sobre los cuales se indagó entre los guías académicos, fue el efecto del programa de tutorías en su experiencia escolar, misma que fue definida en los primeros capítulos de este trabajo como "el conjunto de vivencias que el profesor universitario experimenta al desempeñar su trabajo dentro de la institución, las funciones y actividades que desarrolla, así como las percepciones que se crea e torno a su actividad y al contexto en la cual la realiza".

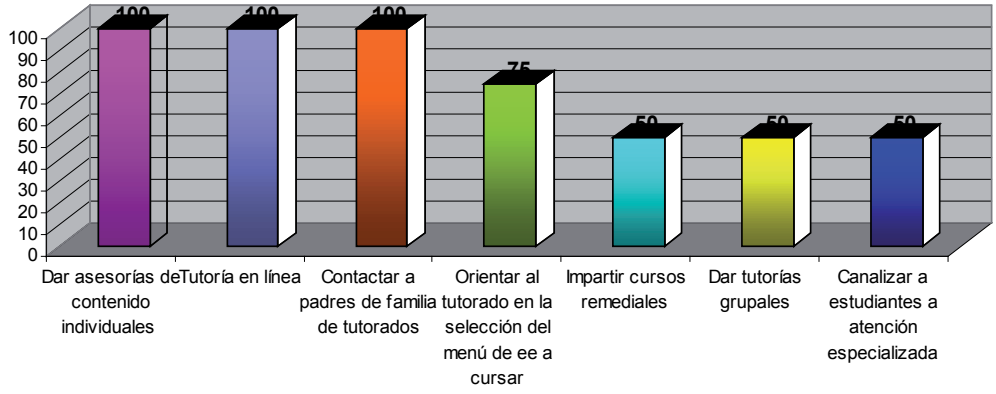
En este sentido, para conocer dicho efecto, se consideraron las siguientes variables de análisis: las nuevas actividades a partir del rol de guía académico, los efectos en su desarrollo profesional y la satisfacción como guía académico. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de ellas.

VIII.2.1 NUEVAS ACTIVIDADES A PARTIR DEL ROL DE GUÍA ACADÉMICO

En las **actividades académicas** se dio a los guías académicos una serie de opciones compuesta por actividades derivadas de sus funciones relacionadas con el ámbito académico, solicitándoles que señalaran las que han venido realizando desde que participan en el programa. Los encuestados podían seleccionar más de una opción.

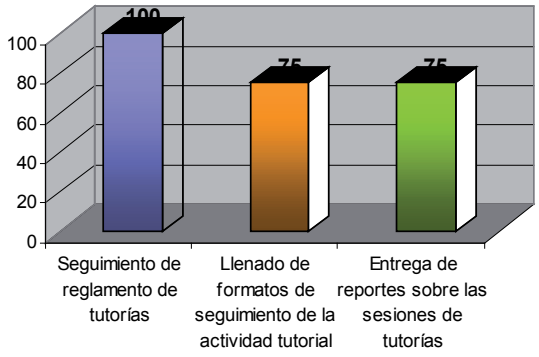
Tal y como ilustra la Gráfica 86, todas las actividades reportaron porcentajes altos. El 100% de los encuestados señaló como principales actividades académicas: dar asesorías de contenido individuales, tutoría en línea y contactar a padres de familia. Enseguida aparece la orientación en la selección del menú de experiencias a cursar, con un 75%. Por último, con proporciones de 50% figuran: impartir cursos remediales, dar tutorías grupales y canalizar a estudiantes a atención especializada.

Gráfica 86. Actividades académicas que desarrollan los guías académicos a partir de las tutorías UNAPEI.



Actividades administrativas. En esta variable se presentaron a los profesores tres actividades derivadas de sus funciones como tutores académicos, nuevamente se les solicitó que anotaran las que han venido efectuando a raíz de este nuevo rol. Los encuestados podían seleccionar más de una opción. La Gráfica 87 muestra los resultados obtenidos.

Gráfica 87. Actividades administrativas que desarrollan los guías académicos a partir de las tutorías UNAPEI.



De acuerdo con la información que la gráfica nos brinda, la actividad administrativa que es realizada por la totalidad de encuestados es el seguimiento

de reglamento de tutorías, mientras que, con un 75% aparecen el llenado de formatos y la entrega de reportes sobre las sesiones de tutoría.

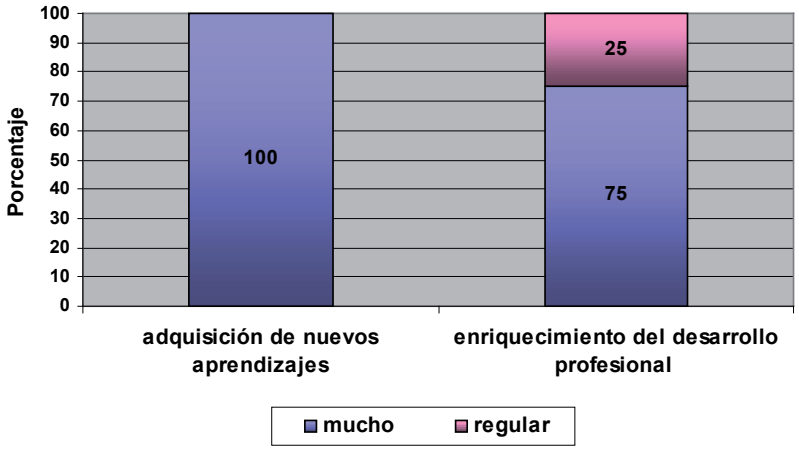
En este sentido, de acuerdo con lo que los guías académicos respondieron, sus actividades académicas se han enfocado a la atención del estudiante, más que a procesos de tipo administrativo. Cabe resaltar que en el caso de la UNAPEI, a diferencia del MEIF, sí existe una normatividad para la realización de las tutorías, por lo que su observancia es fundamental para todos los guías académicos. Así mismo, es importante reconocer que el llenado de formatos y la entrega de reportes no parece ser un aspecto tan burocratizado como en el caso del programa de tutorías del MEIF, quizás derivado de la escasa complejidad organizacional de la UNAPEI.

VIII.2.2 EFECTOS DE LAS TUTORÍAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

En relación con los efectos del programa de tutorías de la UNAPEI en el crecimiento profesional de los guías académicos, se exploraron, al igual que en el caso de los tutores del MEIF, dos conjuntos.

En el primero de ellos se preguntó a los guías académicos en qué medida las tutorías han contribuido a su enriquecimiento profesional y a la adquisición de nuevos aprendizajes, obteniendo los resultados que la Gráfica 88 ilustra.

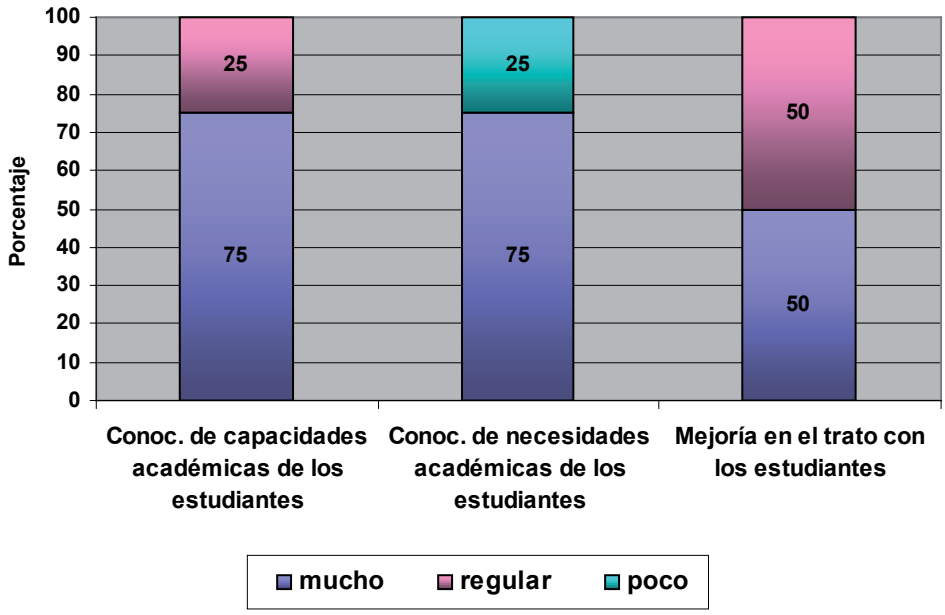
Gráfica 88. Efectos de las tutorías en el desarrollo profesional de los guías académicos.



Como puede observarse, el elemento en el que los tutores consideran que el programa de tutorías ha tenido mayor efecto positivo es en la adquisición de nuevos aprendizajes (100%), seguido del enriquecimiento de su desarrollo profesional (75%).

El segundo conjunto explorado reunió una serie de elementos en cuanto a la relación de los guías académicos con los estudiantes guiados: el conocimiento de las capacidades y necesidades académicas de estos últimos y la posible mejoría en el trato profesor-estudiante (ver Gráfica 89).

Gráfica 89. Efectos de las tutorías en la relación de los guías académicos con los estudiantes.



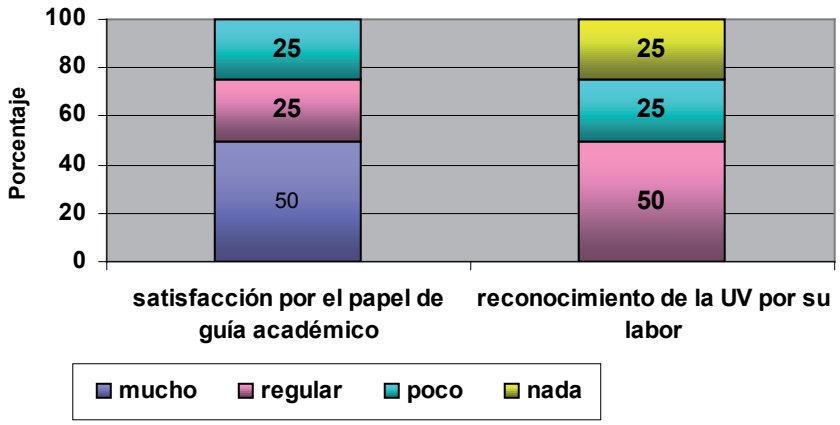
De esta manera, el aspecto en el que los guías académicos consideran que la tutoría ha tenido mayores efectos, es el conocimiento de las capacidades académicas de los estudiantes (mucho 75%; regular 25%). En segundo lugar aparece el conocimiento de las necesidades académicas de los estudiantes y por último la mejoría en el trato con los estudiantes. El hecho de que los guías académicos puedan conocer las capacidades y necesidades académicas de sus guiados, puede ayudar a que seleccionen estrategias de trabajo para con sus estudiantes, a brindar una

atención más personalizada y de mayor calidad, siendo integral sin perder el enfoque de multiculturalidad que permea la relación guía-guiado.

VIII.2.3 SATISFACCIÓN COMO GUÍAS ACADÉMICOS

Por último se cuestionó a los profesores sobre la satisfacción que les ha traído representar el rol de guías académicos, si consideran que la UV ha reconocido su labor y el significado que le atribuyen a las tutorías.

Gráfica 90. Satisfacción del guía académico por su participación en el programa de tutorías UNAPEI.

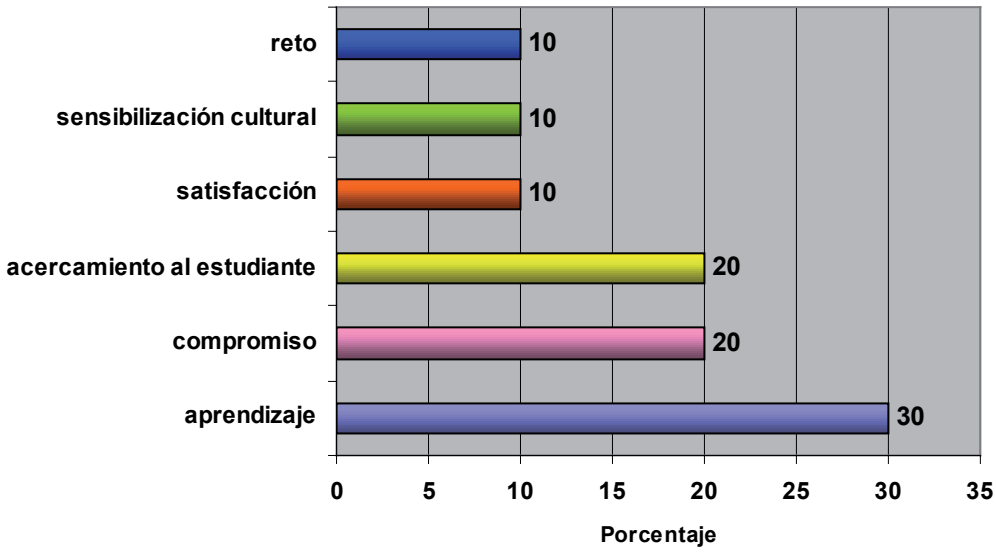


Satisfacción por el papel de guía académico. De acuerdo con la gráfica anterior, 50% de los encuestados dijo sentirse muy satisfecho con el papel de guía académico, mientras que el 50% restante se dividió por partes iguales en regular y poco. En cuanto al reconocimiento de la UV por su labor, el 50% de los guías académicos se ubicó en la categoría de regular, un 25% más en poco y el otro 25% en nada. Como puede observarse, si bien los guías académicos se sienten muy satisfechos con su labor, consideran que ésta no ha sido suficientemente reconocida a nivel institucional.

Significado atribuido a las tutorías. Para conocer el significado que los guías académicos le atribuyen a las tutorías, se le pidió a cada uno de los encuestados que anotara dos palabras o frases que describieran dicho significado.

Se obtuvo un total de 10 respuestas, las cuales se categorizaron de la forma que a continuación se presenta.

Gráfica 91. Significado que los guías académicos atribuyen a las tutorías.



Atendiendo al sentido de las respuestas que la Gráfica 91 nos presenta, se puede reconocer que, en lo general, los guías académicos atribuyen un significado positivo a las tutorías. Para un 30% de los encuestados, las tutorías se traducen en **aprendizaje**, referido éste a las nuevas experiencias como profesionista, a los conocimientos adquiridos sobre el grupo étnico de los estudiantes, de sus formas de vida, sus costumbres y tradiciones, así como al aprendizaje de nuevas maneras de trabajar con jóvenes desde la perspectiva intercultural.

Un 20% de los encuestados atribuye el **compromiso** como significado de la tutoría, en el sentido de que se tiene la responsabilidad de guiar a un estudiante, de orientarlo, pero con el más alto sentido de la ética y el respeto por su forma de ser, pensar y actuar. Otro 20% identifica a las tutorías como un **acercamiento al estudiante**, a su realidad indígena, a su idiosincrasia, raíces culturales y también a aspectos afectivos y personales.

Por último, **satisfacción, sensibilización cultural y reto** aparecen con un 10% para cada uno. Los guías académicos manifestaron que es muy satisfactorio ver llegar a los estudiantes de origen indígena a la Universidad y poder apoyar-

los en su trayecto; del mismo modo, se genera en los guías académicos y en la Unidad una gran sensibilización por parte de sus integrantes hacia la diversidad cultural, la interculturalidad, la tolerancia y el respeto; así mismo, para los guías académicos representa un reto a nivel personal y profesional poder estar a la altura para orientar a los estudiantes y acompañar su trayecto, reto que se vislumbra además como una mejora constante y una capacitación permanente.

VIII. 3 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y LOS GUÍAS ACADÉMICOS

En cuanto a los efectos de las tutorías de la UNAPEI en la experiencia escolar de los estudiantes indígenas, éstos han sido positivos, ya que se ha hecho una labor significativa con estos estudiantes, al proporcionarles atención personalizada y acompañamiento durante su trayectoria universitaria, favoreciendo así su permanencia y el desarrollo de una gran diversidad de prácticas que benefician su formación profesional. Entre estos efectos encontramos los siguientes:

1. En cuanto a la integración al marco escolar, se observa como las tutorías han ayudado a que los estudiantes indígenas conozcan la mayoría de los procedimientos administrativos que tienen que realizar durante su formación, entre los cuales podremos ubicar la alta y baja de las experiencias educativas, movilidad estudiantil y los procesos para ingresar a diversos programas de becas.
2. Por medio de las tutorías se ha dado una amplia difusión de las prácticas de consumo cultural entre los guiados, así como también de las prácticas deportivas, aunque en menor medida. Un número importante de estudiantes de la UNAPEI manifiesta que ha incorporado muchas de las prácticas de consumo cultural que sus guías promueven.
3. A través de las tutorías los estudiantes han podido conocer más sobre el MEIF, cuestión fundamental en el proceso de integración y conocimiento de la organización universitaria, más aún considerando que los estudiantes UNAPEI provienen en su mayoría de zonas alejadas de la UV y que su formación previa ha sido desde un esquema rígido.
4. Los guías académicos han sido pieza clave en la integración de los guiados al sistema académico, pues han contribuido al conocimiento del

plan de estudios de sus carreras, de la disciplina en que ésta se inserta, así como en el desarrollo de los valores propios de la misma.

5. La integración a la comunidad estudiantil es otro de los aspectos de la experiencia escolar de los estudiantes que más se ha visto favorecido por el programa de tutorías; las actividades que se realizan desde la Unidad (concursos de *calaveras*, altares de muertos, pastorelas) han dado lugar a la formación de grupos de estudio, a la interacción con compañeros de su propia generación, de otras generaciones e incluso de otros Programas Educativos.
6. Asimismo, el programa de tutorías ha promovido distintos factores en pro del desempeño escolar, particularmente en la mejora del desempeño académico, el desarrollo de buenas actitudes y hábitos de estudio, favorecer la permanencia y evitar la deserción.
7. Las tutorías han tenido gran influencia en el interés de los guiados por las prácticas y actividades propias de la carrera que cursan; el desarrollo del interés de los estudiantes por cursos de posgrado representa un nicho de oportunidad para los guías académicos, teniendo así una mayor contribución en la configuración del proyecto profesional de sus estudiantes guiados.
8. Por último, es importante reconocer que, mediante las tutorías de la UNAPEI, los estudiantes tienen acceso a una serie de actividades de tipo académico que complementan su formación, tales como las asesorías especializadas, cursos remediales y tutorías en línea; estos apoyos colocan a los estudiantes indígenas de la Región Xalapa en una posición privilegiada, pues no todos los estudiantes indígenas de la UV tienen dichos beneficios.

Por lo que respecta a los efectos en la experiencia escolar de los guías académicos, si bien los tutores de la UNAPEI no se desempeñan como profesores de sus guiados,[1] ni de otros estudiantes al interior de la Universidad, éstos manifestaron que su experiencia escolar se ha visto muy enriquecida a partir de su incursión como guías académicos de la Unidad. Aunado a esto, los guías han

1 Los guías académicos de la UNAPEI, a diferencia de los guías académicos de las Unidades de Apoyo a Estudiantes Indígenas de otras IES y de los tutores académicos del MEIF de la propia UV, no están contratados como personal académico, su contratación es como personal de apoyo y sus incursiones en actividades docentes con los guiados son en contextos de experiencias educativas del área de elección libre, círculos de lectura, de poesía, de lenguas, o bien de pequeños cursos de alguna temática en particular que el guía domine.

adquirido nuevos aprendizajes, apoyando a los estudiantes a la vez que mejoran su conocimiento sobre éstos. La visión de los guías UNAPEI es completamente positiva, pues asumen la actividad tutorial como aprendizaje, como un compromiso y como una forma de mayor acercamiento con el estudiante guiado.

Conclusiones

Toda vez que se ha revisado la operación de cada uno de los programas de tutorías (MEIF y UNAPEI), así como los efectos que han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y los tutores, se plantea a continuación una serie de consideraciones al respecto, desde una perspectiva comparativa. Hasta el momento, los programas de tutorías en la UV han permanecido aislados, sin mirarse el uno al otro; por tanto, observarlos desde un enfoque comparativo dará la pauta para un análisis horizontal, mediante el cual se identifiquen aspectos relevantes en cada uno de los programas.

Sobre esta base, se apuntan enseguida las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación, partiendo para ello de las dimensiones de análisis que guiaron este trabajo: *Operación de los programas de tutorías, efectos en la experiencia escolar de los estudiantes y efectos en la experiencia escolar de los tutores.*

¿Cómo operan los programas de tutorías?

Tanto el programa de tutorías del MEIF, como el programa de tutorías de la UNAPEI, deben su implementación a orientaciones de política educativa; el MEIF, además, se corresponde con un enfoque de reforma académica; por tanto, en

ambos casos su puesta en marcha ha estado condicionada por cuestiones genéricas para la innovación educativa en los contextos de educación superior, pero también por las características organizacionales y de infraestructura propias de la institución, además de las dinámicas de sus actores.

Al observar su operación, la primera conclusión a la que se puede llegar es que los programas de tutorías de la UV no cuentan con la infraestructura necesaria para desarrollarse de forma adecuada y en correspondencia con los lineamientos que los sustentan. En este sentido, encontramos que existe una gran diversidad de espacios en donde las sesiones de tutoría toman lugar, en algunas ocasiones dentro del espacio institucional y en otras fuera de éste.

En el caso de las tutorías del MEIF, en algunas facultades no se cuenta con sitios específicos para las tutorías y los profesores deben ajustarse a las condiciones con las que cuentan; las sesiones se desarrollan normalmente en el cubículo del tutor, en el cubículo o sala de tutorías y en algún salón de clases de la facultad, pero también se llegan a efectuar en lugares como los pasillos, los cuales no resultan muy pertinentes. Por otro lado, la falta de espacios y la insuficiencia de éstos en las facultades donde sí los hay, han generado resistencias colectivas a la realización de las tutorías; los propios tutores académicos identifican a los espacios y recursos como una de las limitantes del desarrollo del programa de tutorías y como un elemento que debe atenderse prioritariamente, para la mejoría de dicho programa.

La UNAPEI cuenta con una sala para realizar las tutorías y un cubículo para asesorías de contenido,[1] sin embargo, éstos son reducidos e insuficientes en relación con la cantidad de estudiantes indígenas a los que se atiende; las sesiones de tutoría se desarrollan en el cubículo de tutorías, en algún salón de clases o en espacios de la facultad del guiado. Los guías académicos no cuentan en la Unidad con cubículos ni recursos individualizados que les permitan atender con cierta privacidad a los estudiantes. Aunado a esto, cuando las tutorías se realizan en la facultad donde toma clases el guiado, los guías académicos no poseen un espacio para atenderlos, recurriendo a los pasillos, a la cafetería, a la biblioteca. Es de reconocerse la disposición de los guías académicos al acudir incluso al domicilio de sus guiados para darles las tutorías; no obstante, en éste

1 Los guías académicos llaman asesorías de contenido a las reuniones con estudiantes en las cuales les apoyan en la comprensión de algún contenido específico de sus experiencias educativas; la asesoría de contenido puede ser impartida por el guía académico o bien, ser una asesoría horizontal, esto es, impartida por un estudiante de semestres avanzados que pertenezca a la misma carrera del guiado.

y los espacios mencionados (pasillos, cafetería, biblioteca), los guías no cuentan con recursos tales como mobiliario adecuado, computadora e Internet, bibliografías, que les apoyen durante la sesión de tutoría.

Puede decirse, además, que la normatividad es una cuestión pendiente en ambos programas de tutorías. En el caso de las tutorías del MEIF, las actividades se han orientado a partir de una Guía del quehacer tutorial, donde se muestra a detalle en qué deben consistir las tutorías, sus modalidades, tiempos, entre otras cuestiones. La UNAPEI, por su parte, ha desarrollado un manual de organización que especifica las funciones y actividades, no sólo en cuanto a las tutorías, sino al conjunto de programas y servicios que ofrece la Unidad. Sin embargo, en lo que respecta al MEIF, en algunas facultades la tutoría es obligatoria, condicionante para inscripción u otro procedimiento escolar; el número de sesiones de tutorías es desigual y la duración de las sesiones tampoco atiende a un criterio en particular.

La falta de un reglamento institucional, en el caso de las tutorías MEIF, se ve también reflejada en la duración del acompañamiento durante los estudios profesionales: mientras que en la UNAPEI las tutorías se imparten durante toda la carrera (aun cuando la inscripción a la Unidad y la asistencia a las tutorías es voluntaria, se observa que los guiados asisten durante todo el tiempo que dure su carrera), en el MEIF ocurre algo distinto. Existen Programas Educativos donde las tutorías se imparten toda la carrera, pero también hay otros donde se imparten sólo el primer año de ésta, o bien, los estudiantes pueden elegir si llevan las tutorías toda la carrera o sólo parte de ella.

La estructura administrativa de los programas de tutorías, hasta ahora, no es compleja. En cuanto a las tutorías del MEIF, cada facultad cuenta con una coordinación y ésta depende del Sistema Institucional de Tutorías (SIT); no obstante, alrededor del programa de tutorías del MEIF se ha generado una cantidad de formatos que los tutores académicos han calificado como excesivos, los cuales hacen que en muchas ocasiones las actividades se centren en el llenado de formatos y se deje de lado la atención permanente al estudiante, entre otras actividades. Es muy importante aclarar que aun cuando el programa de tutorías del MEIF señala que son los profesores de tiempo completo los que tienen la obligación de dar tutorías, en la práctica, en la gran mayoría de las facultades, los profesores de medio tiempo, interinos, técnicos académicos e incluso algunos profesores de asignatura se encuentran como tutores, debido a que la matrícula de los Programas Educativos es elevada. En cuanto a los coordinadores, en el MEIF encontramos dos grupos: aquellos que sólo se dedican a coordinar la actividad tutorial y otros que tienen a su cargo otras actividades dentro de la

facultad; al mismo tiempo, su tipo de contratación es variada y va desde profesores de tiempo completo, hasta personal de apoyo. Con respecto a la UNAPEI, la coordinación del programa de tutorías la asume la coordinadora general de la Unidad, pues es ella quien lleva el seguimiento y coordinación de todos los programas que la UNAPEI desarrolla.

Las sesiones de tutoría, como ya se mencionó renglones arriba, tienen características diversas en ambos programas tutoriales. El número de sesiones de tutoría durante un período semestral en el programa de tutorías del MEIF va desde una sesión a más de cinco, cuando el mínimo de sesiones a realizar es de tres. Su duración va de menos de 30 minutos hasta 2 horas, pasando por casos en los que el tutor únicamente le firma al estudiante sus formatos de reporte de tutorías, sin una cita propiamente. Por lo que toca a la UNAPEI, el número de sesiones semestrales nunca está por debajo de tres sesiones, llegando hasta más de diez. Su duración va de menos de 30 minutos hasta hora y media.

Estas cuestiones merecen ser atendidas, pues no se concibe la idea de una tutoría de calidad realizada en el pasillo o la cafetería, mucho menos vista únicamente como un proceso administrativo más, donde el estudiante sólo recaba una firma sin recibir realmente un acompañamiento, como el programa lo establece. Se puede aludir a la "autonomía del estudiante", a su libre albedrío, e incluso a su alta capacidad académica para decir que "no necesita tutorías"; sin embargo, incluso con aquellos estudiantes cuyas trayectorias escolares son buenas los tutores tienen funciones primordiales: orientarlos para que canalicen sus habilidades hacia mayores logros académicos, hacia trayectorias escolares de éxito, a ampliar sus expectativas profesionales, impulsarlos a estudios de posgrado, buscar apoyos económicos mediante becas, entre otras. Si las universidades apuestan a las tutorías como un mecanismo para elevar la calidad de la formación profesional, todos los estudiantes, los de bajo y alto rendimiento, los de buenas y malas trayectorias escolares, deben recibir un acompañamiento acorde con sus necesidades. Pensar en sesiones de tutorías uniformes, ante la diversidad estudiantil que caracteriza a las instituciones educativas (no sólo de educación superior), es por demás equívoco.

En relación con los recursos para impartir las tutorías, en ambos programas la mayoría de los tutores cuenta con carpetas individuales de los estudiantes, mobiliario y material de papelería. En el MEIF, existe un número considerable de tutores académicos que no cuentan con computadora, acceso a Internet ni bibliografía, lo que disminuye el espectro de posibilidades de brindar información a los tutorados. En la UNAPEI, los guías académicos cuentan con computadoras aunque su número es reducido y su uso tiene que ser compartido, lo que

igualmente dificulta en ocasiones el trabajo tutorial. Si bien los tutores hacen esfuerzos en cuanto a las condiciones de su actividad, la cuestión de los recursos es importante, pues repercute en el servicio que se ofrece a los estudiantes.

Al observar las temáticas con mayor incidencia en las sesiones de tutoría, encontramos que las de mayor recurrencia son las siguientes: en el caso de las tutorías MEIF; el avance crediticio, las calificaciones, las experiencias educativas a cursar y las condiciones personales para el estudio. En cuanto al programa de tutorías de la UNAPEI, los objetivos de las sesiones de tutorías, las calificaciones de los estudiantes, el avance crediticio y la integración al sistema universitario.

De entrada, se observa una diferencia sustancial: en las sesiones de tutoría de la UNAPEI, los estudiantes saben a qué van a las tutorías, pues se les comunican sus objetivos, cosa que no sucede en el caso de las tutorías del MEIF; esta diferenciación, que podría parecer irrelevante, puede ser una de las causales indirectas de la inasistencia de los estudiantes o bien, de su desinterés hacia las tutorías, pues no conocer la finalidad de las sesiones.

Como podemos observar, ambos programas toman en cuenta aspectos académicos de la vida estudiantil, pero también consideran el lado personal de los tutorados. Las tutorías del MEIF, si bien tienen como eje principal la cuestión académica, han tenido efectos importantes en cuanto a la integración del estudiante; es muy importante que los tutores académicos tomen en cuenta que los estudiantes, como afirma Dubet (2005), también son jóvenes, y por lo tanto requieren apoyo en diversos sentidos —no sólo en lo académico-administrativo—, pues todas las demás esferas de su vida tienen repercusiones en lo escolar.

Por otra parte, en el programa de tutorías de la UNAPEI, los estudiantes reciben una atención diversificada, centrada en la integración del estudiante pero sin dejar de lado la orientación académico-administrativa, que si bien no es propia de las actividades del guía académico, se ha venido dando como una forma más de apoyar al estudiante indígena en su trayectoria universitaria.

En cuanto a la inasistencia a las sesiones de tutorías, en ambos programas ésta se presenta tanto en los tutorados como en los tutores, lo que deja ver que no sólo hay incumplimiento por parte de los estudiantes, sino también de los profesores. Por lo anterior, resulta fundamental crear estrategias que deriven en una participación comprometida de académicos y estudiantes, no sólo en cuanto a su asistencia, sino en todas las actividades que el programa de tutorías implica. Así mismo, es necesario divulgar en mayor medida los beneficios de los programas tutoriales, para que exista un mayor conocimiento y valoración de éstos entre la comunidad universitaria.

Un aspecto importante de los programas de tutorías es la capacitación que tutores y coordinadores deben recibir para desempeñar su tarea. ¿Cómo se puede esperar que el profesor realice sus funciones como tutor si no ha sido capacitado para tal efecto? En este sentido, llama la atención que en ambos programas de tutorías la capacitación hacia los tutores ha sido escasa y no ha tenido una cobertura del 100%. Los mismos tutores refieren la necesidad de contar con mayor capacitación; en el caso de los tutores académicos, éstos hacen alusión a la necesidad de contar con mayores herramientas de tipo pedagógico para desarrollar su actividad; en cuanto a los guías académicos, éstos consideran que deben recibir información actualizada sobre interculturalidad y cuestiones de orden pedagógico. Esto refleja la preocupación de los tutores por tener con mejores bases para su labor, preocupación que debería ser atendida y compartida por las autoridades institucionales.

Entre los aspectos que han limitado la operación de los programas de tutorías, los tutores académicos del MEIF mencionaron aspectos atribuidos a los actores (el desinterés de los involucrados -cuestiones atribuidas a los estudiantes y su asistencia-, así como problemas de comunicación, información, falta de compromiso, -cuestiones relacionadas con los tutores-) y otros atribuidos al mismo programa (problemas con los horarios, con los espacios y recursos, -cuestiones administrativas-, problemas de organización, poca valoración del programa). Por su parte, los guías académicos de la UNAPEI hicieron alusión a aspectos relacionados con los recursos, los tiempos, los espacios, el estudiante guiado, la organización de la UNAPEI y el propio guía académico. Al observar las respuestas anteriores, encontramos nuevamente similitudes entre los aspectos que limitan el desarrollo de ambos programas: espacios, recursos, organización, tiempos y los propios actores (estudiantes y tutores). Es menester que la Universidad tome en cuenta estos aspectos, pues a través de su atención pueden lograrse cambios significativos en el desarrollo de los programas de tutorías, así como en las actitudes y actividades de los involucrados.

Por último, se observa una buena opinión de parte de los tutores y los coordinadores acerca de los programas de tutorías. Esto es sumamente importante, pues la percepción que los actores mantienen es fundamental en el desarrollo de las actividades y la implementación de estrategias positivas que ayuden a un mayor desarrollo.

El Cuadro 33 resume, de manera comparativa, las características de la operación de los programas de tutorías de la UV.

Cuadro 33. Comparativo de la operación de los programas de tutorías.

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Infraestructura	• Inexistente en algunos Programas Educativos e insuficiente en otros.	• Existente pero insuficiente .
Normatividad	• El Reglamento de tutorías se ha quedado a nivel de proyecto, la principal orientación para las tutorías es *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*.	• Se ha desarrollado un Manual de Organización que guía las actividades tutoriales y demás de la Unidad.
Estructura administrativa	• No complejizada.	• No complejizada.
Número de sesiones por semestre	• De 1 a más de 5 sesiones de tutorías (el mínimo obligatorio es de 3 sesiones).	• De 3 a 10 sesiones de tutoría (el mínimo obligatorio es de 3 sesiones).
Duración de las sesiones	• Duración: de menos de 30 minutos hasta 2 horas.	• Duración: de 30 minutos hasta hora y media.
Duración del acompañamiento	• En algunos Programas Educativos las tutorías se dan sólo el primer año. En otros, durante toda la carrera.	• Durante toda la carrera.
Temáticas más frecuentes en las sesiones de tutorías	• Avance crediticio. • Calificaciones. • Experiencias educativas a cursar. • Condiciones personales del estudiante para el estudio.	• Objetivos de las sesiones de tutorías. • Calificaciones de los estudiantes. • Avance crediticio. • Integración al medio universitario.
Recursos para impartir las tutorías	• Carpeta individual del estudiante. • Mobiliario. • Papelería. • Equipos de cómputo y acceso a Internet insuficientes. • Falta de recursos bibliográficos para el desarrollo de la actividad tutorial.	• Carpeta individual del estudiante. • Mobiliario. • Papelería. • Equipo de cómputo y acceso a Internet insuficientes. • Falta de recursos bibliográficos para el desarrollo de la actividad tutorial.
Inasistencia a las sesiones de tutorías	• Sí hay inasistencia por parte de tutores académicos y tutorados.	• Sí hay inasistencia por parte de los guiados, pero no en el caso de los guías académicos.
Capacitación para la actividad tutorial	• Capacitación escasa .	• Capacitación escasa.

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Limitantes del programa de tutorías	• Desinterés de involucrados. • Inasistencia. • Problemas de comunicación e información. • Falta de compromiso. • Horarios. • Espacios. • Recursos. • Poca valoración del programa.	• Recursos. • Tiempos. • Espacios. • Horarios de los estudiantes. • Organización de la Unidad. • Poca valoración del programa.
Opinión sobre las tutorías.	• Buena.	• Buena.

Como puede observarse, los programas de tutorías de la Universidad Veracruzana no operan del todo bajo los lineamientos que sustentan su implementación y desarrollo. Su operación denota pendientes importantes en algunos campos como infraestructura, recursos y normatividad. Existen diferencias marcadas sobre todo en cuanto a la duración de las sesiones de tutorías y la cantidad de éstas durante el período semestral. En ambos casos las temáticas se orientan hacia cuestiones académicas, pero también favorecen la integración de los estudiantes al medio escolar, aunque la UNAPEI denota una mayor recurrencia en esta cuestión.

La institucionalización es un tema importante en ambos programas. Las tutorías del MEIF tienen lugar en todas las Regiones de la UV y se encuentran ahora en una fase de consolidación; sin embargo, hay Programas Educativos donde no se dan tutorías, aun cuando ya se encuentran trabajando con el MEIF; los casos de Sociología y Antropología en la Región Xalapa son un claro ejemplo de esta situación. En el caso de las tutorías de la UNAPEI, es la propia Unidad la que no ha sido institucionalizada, pues como se expuso con anterioridad, sólo funciona en la Región Xalapa. A partir de 2008, la Unidad ha pasado a formar parte de la Coordinación de la Universidad Veracruzana Intercultural, lo que podría representar su institucionalización; no obstante, habrá que revisar bajo qué consideraciones se hace este cambio y qué efectos tendrá en las actividades de la Unidad y en su concepción.

Por último, tanto en el MEIF como en la UNAPEI es necesario tener presente que las tutorías forman parte de un modelo educativo que alude a un enfoque de formación integral del estudiante, donde aquéllas juegan un papel fundamental, no sólo en su integración a la vida en la universidad, sino tam-

bién como una herramienta para mejorar la calidad de su formación, para el desarrollo de una buena trayectoria escolar y de una experiencia escolar satisfactoria.

¿LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS HAN GENERADO EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES?

Los programas de tutorías sí han generado efectos en la experiencia escolar de los estudiantes; a continuación se hace una descripción de los mismos, atendiendo a las variables que guiaron el análisis en esta dimensión.

Integración al marco escolar. Los efectos de los programas de tutorías en la integración al marco escolar fueron observados a través de: *a) la integración al sistema universitario, b) la integración al marco académico* y *c) la integración a la comunidad estudiantil.*

Efectos de las tutorías en la integración al sistema universitario. Parte fundamental de la integración al sistema universitario la constituye el conocimiento de procesos y aspectos administrativos por parte del estudiante. En este aspecto, el programa de tutorías del MEIF ha puesto el énfasis en el conocimiento del proceso de inscripción, el calendario escolar y el procedimiento para alta y baja de las experiencias educativas. Por su parte, el programa de tutorías de la UNAPEI ha enfatizado el conocimiento de programas de becas, el calendario escolar, movilidad estudiantil y el procedimiento para alta y baja de las experiencias educativas.

En este sentido, los efectos de los programas de tutorías en cuanto al conocimiento de procesos y aspectos administrativos son relativos. Por un lado, ambos programas han trabajado en orientar a los estudiantes en cuanto a la alta y baja de las experiencias educativas, por ejemplo, pero por el otro, existen elementos que han sido muy poco abordados y que representan nichos importantes para el desarrollo de las tutorías, entre los cuales puede ubicarse el conocimiento de los lineamientos de control escolar y del seguro facultativo, cuestiones de importancia para la vida estudiantil.

En cuanto al conocimiento de la organización universitaria, el Modelo Educativo Integral Flexible aparece como el elemento más difundido en ambos programas tutoriales; la UNAPEI pone el acento también en el conocimiento del estatuto de los alumnos. Los aspectos que menos han conocido los estudiantes a través de las tutorías MEIF son el organigrama, Regiones y la Ley Orgánica de

la Universidad Veracruzana. En la UNAPEI, las tutorías han hecho muy poco por el conocimiento del sistema de tutorías del SIT y la estructura académico-administrativa de la facultad a la que pertenecen los estudiantes. Es importante mencionar que la Ley Orgánica de la UV aparece como un aspecto no difundido a través de las tutorías de la UNAPEI. Si bien la difusión en cuanto al MEIF es un logro por demás significativo, pues en ambos programas los estudiantes provienen de sistemas de educación rígidos, donde no hay una toma de decisiones en cuanto a su trayectoria escolar propiamente dicha, existen vacíos importantes que podrían ser cubiertos por las tutorías y así ayudar a que los universitarios conozcan mejor su Institución y se identifiquen con la misma.

La ubicación espacial de las instalaciones universitarias resulta fundamental para la integración de los estudiantes al marco escolar, pues al identificar físicamente los servicios que la Universidad les ofrece podrán hacer un mayor uso de éstos. En este aspecto, tanto el programa de tutorías del MEIF como el de la UNAPEI sólo han hecho referencia significativa a la ubicación de bibliotecas relacionadas con la carrera que cursan los estudiantes, por lo que el conocimiento del resto de espacios universitarios representa un ámbito de acción susceptible de exploración en ambos programas. Aunque en algunos aspectos los programas parecieran complementarse, en este caso ambos tienen la misma deficiencia

En la **integración al marco escolar**, una parte importante la representa la promoción de prácticas de consumo cultural entre los estudiantes. Al respecto, los programas de tutorías del MEIF y la UNAPEI han promovido la asistencia a eventos culturales y artísticos, propiciando que un número importante de estudiantes acuda a dichos eventos. Esto representa un avance fundamental, pues la Universidad desarrolla una vasta producción cultural y artística que sus estudiantes merecen disfrutar y aprovechar al máximo. Al respecto, mediante las tutorías podría darse un mayor impulso a la realización de actividades de tipo cultural y artístico como parte de las experiencias educativas que el estudiante cursa, dentro del área de elección libre, diversificando su experiencia escolar.

Las prácticas deportivas son escasamente promovidas por los tutores y poco practicadas por los estudiantes. La asistencia a actividades de este tipo aparece en ambos casos como la que más se promueve; sin embargo, al igual que en las prácticas de consumo cultural, la realización de actividades deportivas como parte de las experiencias educativas de los estudiantes es la que menos se promueve a través de las tutorías. Aquí encontramos otro espacio de oportunidad para la acción tutorial.

En la ***integración al sistema académico***, ambos programas de tutorías han logrado que arriba del 50% de los estudiantes conozca su plan de estudios mediante las sesiones de tutoría (60% en el caso del MEIF y 70% en el caso de la UNAPEI). De igual forma, ambos programas de tutorías han contribuido mucho a que sus estudiantes conozcan la disciplina en la que se encuentran insertos, así como en el desarrollo de los valores propios de la carrera del estudiante. Como puede observarse, la integración académica ha sido fuertemente trabajada.

En lo que respecta a la ***integración a la comunidad estudiantil***, los efectos han sido diferenciados. Las actividades que las tutorías MEIF han promovido con mayor frecuencia son la asistencia a eventos organizados por estudiantes y la socialización con compañeros de su generación. La formación de grupos de estudio podría ser promovida en mayor medida desde las sesiones tutoriales, lo que generaría una mayor socialización de los estudiantes, nuevas interacciones con sus compañeros, ampliación de sus horizontes de conocimiento y formas de aprendizaje, así como ambientes de trabajo más cordiales, generando efectos benéficos en su experiencia escolar. La integración a la comunidad estudiantil representa así un espacio de crecimiento para la acción tutorial.

Por otro lado, el programa de tutorías de la UNAPEI ha realizado una amplia promoción de actividades como la socialización con compañeros de la misma generación y de otras carreras, así como la formación de grupos de estudio. A través de las actividades que la Unidad organiza, tanto de difusión como de divulgación cultural, los estudiantes de la UNAPEI han llegado a integrar una verdadera comunidad, generándose un ambiente de compañerismo entre los estudiantes indígenas que acuden a la UNAPEI, así como grupos de estudio y de apoyo académico. En ambos programas, los tutores promueven escasamente la participación en asociaciones estudiantiles, manteniéndose al margen de la vida política de sus tutorados.

FACTORES QUE FAVORECEN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

En el caso del programa de tutorías del MEIF, los factores en los que las tutorías han tenido una contribución sobresaliente son la elección de experiencias educativas, la estructuración de horarios, la toma de decisiones sobre la carrera y la permanencia. Los tutores han realizado una importante labor en cuanto a la promoción de actividades como evitar la reprobación en las experiencias

educativas, mejorar hábitos de estudio y mantener un buen promedio (mínimo 8). Existen otros factores que han sido abordados en menor medida, tales como el desarrollo de buenas actitudes hacia el aprendizaje y la elevación del promedio.

Por otra parte, el programa de tutorías de la UNAPEI ha contribuido a mejorar el desempeño de los estudiantes, al desarrollo de buenas actitudes y buenos hábitos para el estudio, así como a evitar la deserción. Las acciones más promovidas son: mejorar los hábitos de estudio, la búsqueda de información y mantener un buen promedio. Hay espacios que este programa de tutorías podría explotar en mayor grado, como la elección de experiencias educativas y la estructuración de horarios de clases que, si bien son tareas del tutor académico del MEIF, el guía podría apoyar desde la UNAPEI.

FORTALECIMIENTO DEL INTERÉS PROFESIONAL

El programa de tutorías MEIF ha contribuido a que los estudiantes se interesen por estudios de posgrado y al aumento de sus expectativas respecto a la carrera. Las tutorías pueden tener un mayor efecto en la experiencia escolar de los estudiantes al permitir que conozcan lo mejor posible las prácticas y actividades propias de la carrera en que se encuentra. Sobre esta base podría afirmarse que si bien las tutorías están contribuyendo al fortalecimiento del interés profesional, queda aún camino por recorrer en este aspecto. En el caso del programa de tutorías de la UNAPEI, alrededor del 40% de los encuestados señaló que la tutoría ha contribuido a desarrollar el interés por las prácticas y actividades de su carrera, a aumentar las expectativas en cuanto a la misma y a conocer el campo laboral en que se podrá desempeñar. El interés por estudios de posgrado ha sido un tema muy poco desarrollado por ambos programas tutoriales, cuestión que debe tomarse muy en cuenta en virtud de que los estudiantes requieren de un mayor conocimiento sobre la oferta de posgrado dentro de su área de formación y en otras que sean de su interés. Aunado a esto, la experiencia escolar y la propia trayectoria escolar de los estudiantes podría tomar un sentido distinto si tienen presentes los elementos necesarios para ingresar a estudios de posgrado, tales como las instituciones que los ofrecen, áreas de desarrollo profesional, temáticas de investigación, costos y tiempos de ingreso, etc.

NUEVAS ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE

Los programas de tutorías han traído consigo una serie de actividades académicas y administrativas que el estudiante ha debido incorporar como parte de su experiencia escolar. De esta manera, los estudiantes MEIF tienen ahora la posibilidad de realizar la selección del menú de experiencias educativas con orientación del tutor; a su vez, los chicos UNAPEI reciben también este apoyo por parte de sus guías académicos, aunque en menor grado. Es importante diferenciar que en el caso de los tutorados MEIF, además del apoyo para la selección de experiencias educativas, deben contar con la firma del tutor académico en el menú elaborado, como parte de su proceso de inscripción; los guiados UNAPEI reciben el apoyo también por sus guías académicos, pero la firma de éstos no es requisito.

Otras actividades importantes que los estudiantes efectúan es la asistencia a Asesorías académicas (tutorados MEIF) y de contenido (guiados UNAPEI). A través de este apoyo reciben orientación en determinados temas y ayuda en la preparación de exámenes, principalmente.

En esta misma línea, ambos programas de tutorías han implementado cursos (PAFI´s dentro del MEIF y remediales en la UNAPEI) dirigidos a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, o bien como medida de prevención en contenidos de alta dificultad.

El llenado de formatos con respecto al contenido de las sesiones de tutoría en los dos programas de tutorías habla de un seguimiento personalizado de la formación del estudiante, que además es permanente. Por último, es muy importante resaltar que en su mayoría, las tutorías han generado una buena relación entre el tutor y sus tutorados, pues el número de estudiantes que solicitan un cambio de tutor es casi nulo.

El Cuadro 34 concentra los principales efectos de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los estudiantes.

Cuadro 34. Comparativo de los efectos de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los estudiantes

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Integración al marco escolar	• Integración al sistema universitario • Conocimiento de procesos y aspectos administrativos: inscripción, calendario escolar, alta y baja de las experiencias educativas • Conocimiento de la organización universitaria: MEIF como el aspecto más difundido; Organigrama, Regiones UV y Ley Orgánica los menos difundidos • Ubicación de instalaciones universitarias: Localización de bibliotecas es el aspecto más trabajado • Integración al marco escolar • Promoción de asistencia a actividades artísticas y culturales, la cual es efectuada por los estudiantes • Escasa promoción y realización de actividades deportivas • No se promueve con amplitud el que los tutorados realicen actividades artísticas, culturales o deportivas como experiencias educativas • Integración al sistema académico • Se ha generado un amplio conocimiento por parte de los tutorados acerca del plan de estudios de la carrera que cursan • Contribución de las tutorías en el conocimiento disciplinar y de los valores profesionales • Integración a la comunidad estudiantil • Amplia promoción de la asistencia a eventos estudiantiles y socialización con compañeros de la misma generación • Escasa promoción de la formación de grupos de estudio y participación en asociaciones estudiantiles	• Integración al sistema universitario • Conocimiento de procesos y aspectos administrativos: programas de becas, calendario escolar, movilidad estudiantil y alta y baja de experiencias educativas • Conocimiento de la organización universitaria: MEIF como el más difundido; sistema de tutorías del SIT (MEIF) y estructura académico-administrativa de las facultades los menos difundidos; El conocimiento de la Ley Orgánica no es difundido. • Ubicación de instalaciones universitarias: Localización de bibliotecas es el aspecto más trabajado • Integración al marco escolar • Promoción de asistencia y realización de actividades artísticas y culturales, ambas efectuadas por estudiantes • Escasa promoción y realización de actividades deportivas • Escasa promoción de la realización de actividades deportivas, culturales y deportivas como parte de las experiencias educativas de los guiados • Integración al sistema académico • Se ha generado un amplio conocimiento por parte de los guiados acerca del plan de estudios de la carrera que cursan • Contribución de las tutorías en el conocimiento disciplinar y de los valores profesionales • Integración a la comunidad estudiantil • Amplia promoción de la socialización con compañeros de la misma generación y de otras carreras, así como de la formación de grupos de estudio • Escasa promoción de la participación en asociaciones estudiantiles

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Factores que favorecen el aprovechamiento escolar	• Las tutorías han tenido gran efecto en la elección de las experiencias educativas, la estructuración de horarios de clases, la toma de decisiones sobre la carrera y la permanencia • Promoción de actividades: evitar la reprobación, mejorar los hábitos de estudio y mantener un buen promedio • Aspectos poco abordados: desarrollo de buenas actitudes hacia el aprendizaje y elevación del promedio	• Las tutorías han contribuido a mejorar el desempeño de los estudiantes, desarrollar buenas actitudes y buenos hábitos de estudio, evitar la deserción. • Acciones más promovidas: mejorar los hábitos de estudio, búsqueda de información y mantener un buen promedio. • Aspectos poco abordados: elección de experiencias educativas y estructuración de horarios de clases de los guiados.
Fortalecimiento del interés profesional	• Mayor interés de los tutorados por estudios de posgrado y aumento de expectativas sobre la carrera • Escaso abordaje de conocimiento del campo laboral y actividades y prácticas propias de la carrera	• Mayor interés de los guiados por las prácticas y actividades propias de su carrera, aumento de sus expectativas sobre la misma y mayor conocimiento del campo laboral • Escaso abordaje del conocimiento e interés por estudios de posgrado
Nuevas actividades del estudiante	• Actividades académicas • Selección del menú de experiencias educativas con orientación del tutor académico (el tutor firma este menú) • Asistencia a Asesorías académicas y cursos remediales • Actividades administrativas • Llenado de formatos • Escasamente realizada: solicitud de cambio de tutor	• Actividades académicas • Asistencia a asesorías de contenido y cursos remediales • Orientación acerca de las experiencias educativas a cursar • Actividades administrativas • Llenado de formatos • Escasamente realizada: solicitud de cambio de tutor

¿LOS PROGRAMAS DE TUTORÍAS HAN GENERADO EFECTOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS PROFESORES?

La respuesta es sí. El principal efecto de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los profesores que se incorporan como tutores es la diversificación de sus actividades, orientada a brindar un acompañamiento al estudiante durante su formación universitaria. Los profesores, en su calidad de tutores, realizan nuevas actividades académico-administrativas, han experimentado cambios en su desarrollo profesional, así como en la relación con los estudiantes, atribuyendo significados variados a su labor.

Tanto en el programa de tutorías del MEIF como en el de la UNAPEI, los tutores brindan a sus estudiantes asesorías individuales y diseñan cursos remediales y de apoyo a estudiantes en situación de riesgo, canalizan a quienes lo requieran a servicios especializados. En el caso de los tutores académicos MEIF tienen a su cargo la tarea de brindar apoyo a los estudiantes al seleccionar su menú de experiencias educativas, el cual deben firmar para que el estudiante pueda proceder con su trámite de inscripción. En contados casos esto ha dado lugar a efectos perversos, ya que algunos tutores únicamente les firman el menú a los estudiantes, sin brindar la asesoría; éste es un punto débil en el programa de tutorías del MEIF, que de ser corregido, podría dar lugar a una atención de mayor calidad.

Por otro lado, los tutores MEIF y los guías UNAPEI realizan un seguimiento de la trayectoria escolar que se refleja en la entrega de reportes de las sesiones tutoriales; con todo esto, los tutores académicos (MEIF) y los guías académicos (UNAPEI) se han convertido en piezas clave en la atención a los estudiantes universitarios.

EFECTOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Un 40% de los tutores académicos del MEIF reconoce como efectos del programa de tutorías en su experiencia docente el enriquecimiento del desarrollo profesional, la mejora de su práctica docente y la adquisición de nuevos aprendizajes. De igual manera, los guías académicos de la UNAPEI identifican como efectos del programa de tutorías la adquisición de nuevos aprendizajes y el enriquecimiento del desarrollo profesional. Recordemos que los guías académicos no se desempeñan como profesores de la UV.

En cuanto a su relación con los estudiantes tutorados, desde ambos programas los tutores reportan que las tutorías han contribuido al conocimiento de las necesidades y capacidades académicas de los estudiantes, así como a un mejor trato hacia éstos. Desde esta perspectiva, puede decirse que los tutores han experimentado una serie de efectos positivos relacionados con su desarrollo profesional, no sólo a nivel individual, sino en su relación con la comunidad estudiantil.

SATISFACCIÓN COMO TUTOR

De acuerdo con la información vertida en los cuestionarios aplicados, tanto los tutores académicos (MEIF) como los guías académicos (UNAPEI) se sienten muy satisfechos con su labor dentro del programa de tutorías; sin embargo, ambos perciben un escaso reconocimiento de la UV hacia su trabajo.

SIGNIFICADO DE LAS TUTORÍAS

Para los tutores del MEIF las tutorías han significado mayor interacción con los estudiantes, apoyo a los estudiantes en su formación y más trabajo; esto último podría asociarse con la percepción que tienen de que el programa de tutorías es poco valorado. Para los guías UNAPEI, en cambio, las tutorías se han traducido en aprendizaje, compromiso y acercamiento a los estudiantes. Como se observa, los tutores en su mayoría atribuyen un significado positivo a las tutorías, aspecto fundamental en la implementación de todo programa.

El Cuadro 35 muestra los principales efectos de las tutorías en la experiencia escolar de los tutores.

Cuadro 35. Comparativo de los efectos de los programas de tutorías en la experiencia escolar de los tutores.

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Nuevas actividades	• Diversificación de carga académica • Actividades académicas • Apoyo al estudiante en la selección de experiencias educativas a cursar y firma del menú elegido • Apoyo al estudiante con asesorías especializadas sobre temas específicos • Diseño e impartición de cursos remediales para estudiantes en riesgo, o como medios de prevención de bajo desempeño • Actividades administrativas • Entrega de reportes de la actividad tutorial y llenado de formatos	• Diversificación de funciones en la Unidad • Actividades académicas • Apoyo al estudiante con asesorías de contenido sobre alguna temática que consideren difícil • Apoyo a estudiantes en riesgo con cursos remediales • Orientación a los guiados en la selección de sus experiencias educativas • Actividades administrativas • Entrega de reportes de la actividad tutorial y llenado de formatos

Aspectos	Programa de tutorías MEIF	Programa de tutorías UNAPEI
Desarrollo personal	• Los tutores académicos perciben efectos positivos en el enriquecimiento de su desarrollo profesional, la mejora de su práctica docente, la adquisición de aprendizajes y en su relación con los estudiantes	• Los guías académicos perciben efectos positivos en el enriquecimiento de su desarrollo profesional, la adquisición de aprendizajes y en su relación con los estudiantes
Satisfacción como tutor	• Muy satisfechos con el papel que desempeñan	• Muy satisfechos con el papel que desempeñan
Significado atribuido a las tutorías	• Mayor interacción con los estudiantes • Apoyo a los estudiantes • Más trabajo	• Aprendizaje • Compromiso • Acercamiento a los estudiantes

Toda vez que se ha analizado la información obtenida a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos, se está en condiciones de dar respuesta a las preguntas que guiaron de manera general esta investigación: **¿Cómo operan los programas de tutorías en la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana?** y **¿cuáles son los efectos que han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y los tutores?**

En primer lugar debemos considerar que los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana representan decisiones de política, pues se derivan de dos líneas de política educativa en la UV, el **MEIF** y el **PAEI**, cuya implementación tuvo características particulares y diferenciadas, que repercuten en distintos modos en la operación y efectos que los programas de tutorías han generado.

De manera general, debemos reconocer que los programas de tutorías de la Universidad Veracruzana han operado de manera distinta, no sólo entre programas, sino en su dinámica interna. Del mismo modo, los efectos que han generado en la experiencia escolar de los estudiantes y tutores son diversos, con intensidades variadas y enfoques hasta cierto punto divergentes.

A través de esta investigación revisamos, construimos y reconstruimos dimensiones de análisis partiendo de posturas teóricas heterogéneas, indagando desde la parte histórica del tema, hasta la situación específica alrededor de la cual gira este trabajo.

El camino para llegar a este informe final de investigación ha sido por demás arduo, marcado por la reflexión constante, atravesando por distintos momentos de configuración y reconfiguración que lo fueron enriqueciendo. Durante este recorrido, pudimos explorar algunos de los elementos más sobresalientes de

la operación de los programas de tutorías de la Universidad Veracruzana en el contexto de la Región Xalapa, haciendo una revisión lo más puntual posible sobre sus efectos en la experiencia escolar; sin embargo, quedan cuestiones pendientes para futuras investigaciones.

En ambos programas encontramos aspectos importantes y positivos en relación con la experiencia escolar de los estudiantes; así también, encontramos aspectos que deben fortalecerse a fin de brindar un mejor servicio.

Por ejemplo, en cuanto al programa de tutorías del MEIF, si bien se han dado pasos importantes en su consolidación, existen facultades que no desarrollan tutorías, consideramos necesario hacer visibles las condiciones que han dado lugar a esta situación y los efectos que genera en los estudiantes. En cuanto al programa de tutorías de la UNAPEI, el lento proceso de institucionalización que ésta vive genera disparidades en la atención al sector indígena estudiantil, pues sólo los que cursan su carrera en la Región Xalapa tienen acceso a sus servicios. Ampliar la investigación hacia el resto de programas que la UNAPEI desarrolla podría contribuir al reconocimiento del aporte que ésta representa para la formación de los estudiantes indígenas de la UV.

Recurrir a la perspectiva comparativa en el análisis de los programas de tutoría ha sido fundamental para la comprensión de éstos pero, además, hizo posible la identificación de elementos positivos en cada uno, de aspectos a mejorar, de cuestiones que podrían incluso complementarse entre las tutorías del MEIF y la UNAPEI.

Como ya se mencionó, aun cuando los programas de tutorías del MEIF y de la UNAPEI coexisten en un mismo espacio institucional, hasta ahora han permanecido aislados, ajenos el uno del otro. Se espera que este trabajo de investigación pueda contribuir a que nuestra Universidad voltee la mirada hacia el acompañamiento que se brinda a los estudiantes, visualizando posibilidades de encuentro entre los programas tutoriales, entre sus actores, rescatando los aspectos que han generado mayores beneficios en la experiencia escolar de los jóvenes universitarios.

Por último, es menester señalar que la realización de esta tesis ha permitido vislumbrar nuevos horizontes de investigación, sobre todo en cuanto a las políticas de educación superior. Saber su origen, implementación y efectos puede contribuir a la mejora de los procesos, a la creación de renovadas propuestas en beneficio de la calidad educativa. Caer en la cuenta de que los profesores universitarios también viven una experiencia escolar es fundamental para pensar en programas que les permitan desarrollar mejor sus funciones, pero que, al tiempo, contribuyan a su crecimiento profesional y a una mayor satisfacción

con las actividades que desempeñan. Así mismo, conocer la forma en que los estudiantes transitan por la universidad y la manera en que viven su experiencia escolar representa una oportunidad para mejorar la atención que se les brinda, para diseñar y rediseñar políticas, programas y estrategias que redunden en mayores beneficios para su formación profesional.



Fuentes

Abbagnano, N. (1994). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.

Acosta, A., *et al.* (2002). *Ensayos sobre cambio institucional*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.

"Acuerdos de San Andrés" (1996). Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviaran a las instancias de debate y decisión nacional. Consultado el 1 de diciembre de 2005 en la dirección electrónica:
http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html

Aguilar, L. F. (2003a). "Estudio Introductorio", en *La hechura de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública, segunda antología. México: Porrúa.

_____ (2003b). "Estudio introductorio", en *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública, cuarta antología. México: Porrúa.

_____ (2003c). "Estudio introductorio", en *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Colección Antologías de Política Pública, tercera antología. México: Porrúa.

_____ (2003d). "Estudio introductorio", en *El estudio de las políticas públicas*. Colección Antologías de Política Pública, primera antología. México: Porrúa.

Alcántara, A. (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, núms. 49-50, julio-diciembre, México: CISE-UNAM, pp. 51-55.

Álvarez-Gayou J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Ander-Egg E. (1995), *Técnicas de Investigación Social.* 24ª. ed. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

_____ (1997). *Diccionario de Pedagogía*, Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [ANUIES] (s/r). "Innovación". Consultado el 10 de junio de 2006 en www.anuies.mx

_____ (s/r). "La ANUIES es". Consultado el 1 de diciembre de 2006, en la dirección electrónica:
http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php

_____ (s/r). "Objetivos estratégicos". Consultado el 1 de diciembre de 2006, en la dirección electrónica:
http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/objetivos.php

_____ (2000a). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.*

_____ (2000b). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* 2ª. ed. México: ANUIES. Consultado el 19 de agosto de 2005, en la dirección electrónica:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/42.htm

_____ (2004). "Documento estratégico para la innovación en la educación superior". México: ANUIES.

ANUIES-Fundación Ford. (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior.* Memoria de Experiencias (2001-2005).

Arias R. (2005). "Informe del Rector a la Legislatura del día 18 de octubre de 2005". Recuperado el día 16 de abril de 2006 de www.uv.mx/informe_uv/cap1/

Badillo, J., *et al.* (2008). "Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana. El caso de la Universidad Veracruzana", en *Revista Cuadernos Interculturales*. Año 2008, Núm. 008, Vol. 6. ISSN: 0718-0586. (En prensa).

Banco Interamericano de Desarrollo. (s/r). "¿Qué es el BID?" Consultado el 13 de julio de 2006 en: http://www.iadb.org/aboutus/I/index.cfm?language=Spanish

_____ (1997). "La educación Superior en América Latina y el Caribe".

Documento de estrategia. Washington, D. C., USA: BID. Consultado el 4 de julio de 2006, en la dirección electrónica: http://www.iadb.org/sds/doc/edu-101s.pdf

_____ (1998). "La educación como Catalizador de Progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo". Washington, D. C., USA: BID. Consultado el 4 de julio de 2006, en la dirección electrónica: http://www.iadb.org/sds/doc/edu-SantiagoS.pdf

Barnach-Calbó, E. (1997, enero-abril). "La nueva educación indígena en Iberoamérica", en *OIE. Revista Iberoamericana de Educación*, Núm.13, Educación Bilingüe Intercultural.

Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Universidad Futura*. Volumen 4, núm. 10. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Beltrán J. y J. L. Suárez (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Beltrán J. (1997). *Lineamientos para el Nuevo Modelo Educativo en la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

_____ (2006). "El modelo educativo integral flexible de la Universidad Veracruzana". Ponencia presentada en el Seminario *El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. Elementos para su evaluación*, ofrecido por la Maestría en Educación de la Facultad de Pedagogía en la ciudad de Xalapa, Ver., del 20 de enero al 17 de febrero de 2006.

Beltrán, F. J., F. Vásquez y J. J. Irigoyen (1996, enero-julio). "Métodos cuantitativos y cualitativos: ¿alternativa metodológica?", en Revista *Psicología y Salud*. Nº 7, Nueva Época.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Segunda ed. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu P. y J. C. Passeron (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.

_____ (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Bruner, J. J. (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Caracas, Venezuela: CRESALC.

_____ (1987) *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-A y SEP.

_____ (1990a). *Educación superior en América Latina y el Caribe: Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1990b) "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en *Nueva So-*

ciedad, No. 107, mayo-junio.

_____ (1992). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. S*erie Educación y Cultura, Núm. 19. Santiago de Chile: FLACSO,

_____ (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. Consultado en:
http://www.uv.mx/iie/bdie/Brunner/brunner_universidad_sociedad.pdf

Brunner J.J. y A. Flisfisch (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. México: UAM-A y ANUIES.

Casillas, M. A. (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la universidad moderna*. (Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación). México, D.F.: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

_____ (2000). "Educación como socialización en la universidad mexicana", en *Encuentro de Especialistas en Educación Superior*, tomo II. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

_____ (2006). "El Modelo Educativo Integral Flexible dentro del marco de las políticas nacionales de educación superior". Ponencia presentada en el Seminario *El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. Elementos para su evaluación,* ofrecido por la Maestría en Educación de la Facultad de Pedagogía en la ciudad de Xalapa, Ver., del 20 de enero al 17 de febrero de 2006.

Cea, M. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* 2ª. ed. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Definición de "Infraestructura". Consultado el día 20 de mayo de 2006 en: web.idrc.ca/es/ev-30231-201-1-DO_TOPIC.html

Chaín R., M. A. Casillas y N. Jácome (2007, abril-junio). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", en *Revista de la Educación Superior.* Vol. XXXVI (2), No. 142. México: ANUIES.

Colás, M. y L. Buendía (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.

Combessie, J.C. (2005). *El método en sociología*. Colección Enjeux. Argentina: Ferreira Editor.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (s/r). "Misión de la CDI". Consultada el 25 de julio de 2006 en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1

_____ (2006). "Acciones de Gobierno para el Desarrollo integral de los pueblos indígenas". Informe 2005. México, D. F., México: CDI.

Conde Bonfil, Carola. (1998). "La educación de adultos vista como política pública", en *Documentos de Investigación*, núm. 27. México: El Colegio Mexiquense A. C. Consultado el 23 de marzo de 2007, en: http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI27140.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultada el 25 de julio de 2006 en: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/default.htm?s=

Cook y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Cruz, D. A. (1996). *La tutoría pedagógica como alternativa para el personal que ejerce como docente en la Universidad Veracruzana, zona: Poza Rica*. Poza Rica, Ver., México. (Tesis de Licenciatura. Licenciado en Pedagogía. Universidad Veracruzana).

Cuadras, A. (1999, agosto). "El Programa Educativo 1995-2000 y el discurso de una política hacia el nivel medio superior y superior", en *Acción Educativa*, Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Vol.1. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Consultado el día 22 de julio de 2006, en:
http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/programa.htm

De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.

_____ (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona, España: Editorial Pomares.

_____ (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: Secretaría de Educación Pública / Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.

De Garay, A. *et. al.* (1991, enero-abril). "Los académicos de las universidades mexicanas: contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación, en *Revista Sociológica*. Año 6, Número 15. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

De Garay, A. y M. A. Casillas (2001, enero-abril). "Los estudiantes de la UAM, un sujeto social complejo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 11, Vol. VI. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

De Vries, W. (2000) "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90", trabajo presentado en el Seminario *RE-conociendo a la*

universidad, sus transformaciones y su porvenir. México: CEIICH-UNAM.
Definición.org. Definición de "estructura administrativa". Consultado el 10 de abril de 2007, en: http://www.definicion.org/estructura-administrativa
Del Bello, J. C. (2002). "Desafíos de la Política de educación superior en América Latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad". The World Bank. Latin American and The Caribbean Regional Office. Consultado el día 1 de Julio de 2006 en la World Wide Web, en el sitio:
http://wblno018.worldbank.org/LAC/LACInfoClient.nsf/0/4426fd7d8973414285256cad005ca18c/$FILE/LCSHD%20PAPER%20SERIES%20%2370.pdf
Díaz, A. y J. Mendoza (2005): *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Aportes para una discusión*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
Doger, J. *et. al*. (1998).*Transformación de la Universidad Pública en los ´90*. México: ANUIES.
Dubet, F. (2005, julio-diciembre) "Los Estudiantes". Publicado en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, **julio-diciembre 2005,** ISSN 1870-5308. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver., México. Recuperado el 12 de noviembre de 2005, en www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm
Dubet, F. y D. Martuccelli (2000). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. 2da. ed. México: Losada.
Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994). "Primera Declaración de la Selva Lacandona". Consultada el día 25 de julio de 2006, en http://www.ezln.org/documentos/1994/199312xx.es.html
Enciclográfica. *Diccionario de términos de arte y diseño*. Definición de "percepción". Consultado el 10 de abril de 2007, en: www.sitographics.com/dicciona/p.html
Ford Foundation. Extraído el 12 de noviembre de 2005 de www.fordfuond.org.
Fuentes, O. (1989, abril-junio). *Las épocas de la universidad mexicana*. Col. Cuadernos Políticos, núm, 36. México: ERA.
Gallego, S. (2003). "Funciones del tutor universitario como factor de inserción de los titulados", en Revista *Educación y Ciencia*. Vol. 7, no. 14.
Gil Antón, *et. al*. (1992). *Académicos, un botón de muestra*. México: Departamento de sociología. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
Gobierno del Estado de Veracruz-Llave (2005). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010*. Xalapa, Veracruz, México: Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.

González, E. (2005). "La tutoría en la Universidad Colombiana: Etapas, procesos y reflexiones", en *Rhela*. Vol. 7, año 2005. pp. 239-256.

Grediaga, R. (1999). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. México: ANUIES.

_____ (2001). "Políticas públicas, educación superior y profesión académica en México. Cambios e inercias de 1980 a 2000". Ponencia presentada en Latin American Studies Association, LASA-2001, XXIII International Congress, Washington, DC, USA.

Grediaga, R., *et al*. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Grupos de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas UNAPEI. http://groups.msn.com/UNAPEI

Gutiérrez, L. (1996). "Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio educativa. Proyección y reflexiones". Artículo publicado en Revista *Paradigma*. Consultado en:

http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm

Guzmán, C. (2007). "Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan", en *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, de C. Guzmán y C. Saucedo (2007). México, D. F.: UNAM-Pomares.

Hernández E. y S. Saldaña (2005). *Perspectiva cuantitativa. Guía práctica para su realización. (*En proceso de publicación).

Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. 2ª. ed. México: MacGraw Hill.

Holm-Nielsen, L. (2001). "Challenges for Higher Education Systems". Paper presented at HE–R 2001, International Conference on Higher Education Reform, on Jakarta. The Wold Bank. Consultado el día 3 de Julio de 2006, en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664109907995681 5/Challenges_for_higher_ed_systemsno1.pdf

Hopenhayn, M. (2000): "Multiculturalismo proactivo: una reflexión para iniciar el debate", en *Nuevos Retos de las políticas culturales frente a la Globalización*, Barcelona, España.

INI-CONAPO (s/r). Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI. Consultado el día 25 de julio de 2006, en: http://www.inegi.gob.mx/est

Instituto Indigenista Interamericano. Historia del Instituto Indigenista Intera-

mericano. Consultada el 25 de julio de 2006, en: http://www.indigenista.org/web/historia.html

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Objetivos del Instituto. Consultado el 25 de julio de 2006, en: http://www.inali.gob.mx/objetivo.html

Instituto Politécnico Nacional (s/r). Memorias del primer encuentro intrainstitucional de tutorías. Consultado el 6 de agosto de 2007, en: http://www.tutorias.ipn.mx/

_____ (s/r). Memorias del Segundo Encuentro Institucional de Tutorías. Consultado el 6 de agosto de 2007, en: http://www.tutorias.ipn.mx/

_____ (s/r). Memorias del Tercer Encuentro institucional de tutorías. Consultado el 6 de agosto de 2007, en: http://www.tutorias.ipn.mx/

Kent, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. 2ª. ed. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Labarca, N. *et. al.* (2006). "Cambio organizacional: Aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela", en *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 12, no. 1. Abril de 2006. Consultado el 13 de julio de 2006, en: http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/rcs/v12n1/art_06.pdf

Landa Juárez, Ma. C. (2005). *Tutorías y políticas públicas en cuatro instituciones de educación superior en México*. Xalapa, Ver., México. (Tesina de Licenciatura. Licenciado en Pedagogía. Universidad Veracruzana).

Lara, S. (2002). "Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud", en *Investigación en Salud*. Revista del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Abril de 2002. Consultado el 20 de julio de 2006, en: http://www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2002/art5.html

Latapí, P. (1998). "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES. Consultado el 12 de enero de 2007, en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res068/txt1.htm

"Ley general de Educación en México". Extraído el 6 de septiembre de 2005 de www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/**mexico**/2_LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACIN.pdf..pdf

"Ley para la Coordinación de la Educación Superior" (1978).

López, R. (1996). "El análisis de los datos de encuesta", en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, comp. por M. García *et. al.* 2da. ed. Madrid, España: Alianza Universidad Textos.

López, A. (2003). "La tutoría en la universidad". Ponencia presentada en el *Pri-*

mer Foro Institucional de Tutoría Académica, convocado por la Universidad de Guadalajara, realizado el 30 de octubre de 2003, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. El documento fue consultado el 20 de febrero de 2007, en: http://148.202.105.12/tutoria/pdf1f/fo10301.pdf

Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona / México: Pomares.

Martínez, F. (2001, septiembre-diciembre). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", en *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Núm. 27. Consultado el 22 de julio de 2006, en: http://www.rieoei.org/rie27a02.htm

Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid, España: Editorial CCS.

Mendoza, J. (s/r). "Impactos del 68 en la Educación Superior", disponible en: http://www.unam.mx/rompan/41/rf41a.html

Miles M. B. y A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte MEC (1987). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, España: MEC.

Nava, M. y A. Mora (1996). "Nuevas Tendencias en Educación" , en *Memoria del IV Simposium*. Centro de Desarrollo Educativo. Guadalajara, México: Universidad Iberoamericana-León.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1995). "Documento de política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior". París, Francia: UNESCO. Consultado el 19 de enero de 2006, en: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf

_____ (1997). "Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior". París, Francia: UNESCO. Consultado el 19 de enero de 2006, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13144&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

_____ (1998a). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". París, Francia: UNESCO. Consultado el 19 de enero de 2006, en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

_____ (1998b). "Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior". París, Francia: UNESCO. Consultado el 19 de enero de 2006, en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (1997). "Exámenes de las políticas nacionales de educación". París, Francia: OCDE.

_____ (2005). "Panorama de la Educación 2005. Breve nota sobre México". Documento en línea. Consultado el 20 de enero de 2006, en: http://www.oecd.org/dataoecd/28/22/35354433.pdf

Pathways to Higher Education (s/r). *About Pathways*. Consultado el 1 de septiembre de 2007, en: http://www.pathwaystohighereducation.org/about/

El pequeño Larousse 2002. Edición Premium. México, D. F.: Ediciones Larousse.

Presidencia de la República. Secretaría de Desarrollo Social (2001). "Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas". México, D. F.: Presidencia de la República. Secretaría de Desarrollo Social, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Instituto Nacional Indigenista.

Ribeiro, E. (1997). "Introducción. Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina", en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 1, comp. por Rollin Kent. México: FCE-FLACSO-UAA.

Rodríguez, A. M. (1973). *Historia de las universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2ª. ed. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez-Gómez, R. y H. Casanova (2005). "Modernización incierta: Un balance de las políticas de educación superior en México", en *Perfiles educativos*. Vol. 27, no.107. ISSN 0185-2698. Consultado el 22 de julio de 2006, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0185-26982005000000003&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Rodríguez, M. (1995). *Metodología cuantitativa vs. Cualitativa: una polémica en extinción*. Colección Quetzalcóatl. No. 1.

Rodríguez, J. R, *et al*. (2003, octubre-diciembre). "Variaciones de una misma orientación general. Las políticas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (4), No. 128. México: ANUIES.

Rodríguez, R. (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora*. México, D. F.: ANUIES.

Romo A. (2004). "Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES". Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional de Tutorías "Acompañando el aprendizaje"*, convocado

por la ANUIES, realizado en julio de 2004 en la ciudad de Colima. El documento fue consultado el 10 de junio de 2006, en:
http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/4.PDF
http://saestuc.ucol.mx/

_____ (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México, D. F.: ANUIES.

Sánchez, M. D. (1995). *Modelos académicos*. México: ANUIES.

Schmelkes, S. (2003). "Educación superior intercultural: el caso de México". Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 al 19 de noviembre de 2003.

Secretaría de Educación de Veracruz (2005). "Programa Sectorial de educación y cultura 2005-2010". Xalapa, Veracruz, México: Secretaría de Educación de Veracruz.

Secretaría de Educación y Cultura (1999). "Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999- 2004". Veracruz: SECVER.

Secretaría de Educación Pública (s/r). "Memoria del séptimo encuentro de Experiencia Docente", consultado el 9 de septiembre de 2007, en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2518_encuentro_memoria_d

_____ (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.

_____ (2000). "Memoria de Gestión: la educación indígena en México. Antecedentes históricos". Consultada el 24 de julio de 2006, en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes#

_____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Subsecretaría de Educación Superior (s/r). "La situación de la educación superior en México". Recuperado el 10 de agosto de 2005 de www.ses4.sep.gob.mx/inicio.htm

Secretaría de Gobernación (2006). *Sexto Informe de Gobierno del presidente Vicente Fox Quesada*. "Anexo estadístico. Maestros y Escuelas en Educación Superior". México: SEGOB.

Sepiensa. "Experiencia Docente". Consultado el 13 de noviembre de 2006, en: http://sepiensa.org.mx/contenidos/d_exper/1.htm

Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. New York: Rinehart and Winston.

Suárez, J. L. (2004). *Régimen político y gobernabilidad en la UV*. Xalapa, Ver., México. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana)

Stake, R. E. (1995). *The art of case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taylor, S. y Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

The World Bank (1999). "Latin America and the Caribbean Office. Social and Human Development. Educational Change in Latin America and the Caribbean". Consultado el día 30 de junio de 2006, en:
http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Banco/bmeducamerica.pdf

Toledano, A. O. (2006). *Operatividad del programa de tutorías de la Universidad Veracruzana en la Facultad de Pedagogía, la perspectiva de tutores y tutorados*. Xalapa, Ver., México. (Tesis de Licenciatura. Licenciado en Pedagogía. Universidad Veracruzana).

Universidad Nacional Autónoma de México. *Información Jurídica*. Definición de "política pública". Consultado el 22 de mayo de 2006, en: http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/obr/3/1.htm

Universidad Nacional Autónoma de México. "Portal del tutor". Consultado el 17 de julio de 2006, en: http://www.tutor.unam.mx/taller_M1_02.html

Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas UNAPEI (2007). "Base de datos de la matrícula indígena".

Unidad de apoyo a estudiantes Indígenas (s/r). "La UNAPEI". Recuperado el día 8 de noviembre de 2005 de www.uv.mx/unapei

Unidad de Organización y Métodos (2005). "Glosario de términos UV". Xalapa, Veracruz, México: Dirección General de Planeación Institucional-Universidad Veracruzana. Consultado el 19 de agosto de 2007, en:
http://www.uv.mx/orgmet/nuv/academicos/varios.html

Universidad de Colima-ANUIES (2004). "Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutorías". Documento consultado el 19 de mayo de 2006, en:
http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/lista.htm, http://saestuc.ucol.mx/

Universidad de Nuevo León-ANUIES (2006). "Memoria del Segundo encuentro nacional de tutorías, Innovando el vínculo educativo". Consultado el 10 de diciembre de 2007, en: http://saestuc.ucol.mx/

Universidad Nacional del litoral. Facultad de Ciencias Bioquímica y Ciencias Biológicas. Glosario. Definición de "capacitación". Consultado el 10 de abril de 2007, en: www.fbcb.unl.edu.ar/trantec/archivos/instructivo.rtf

Universidad Veracruzana (s/r). Campus. Campus Xalapa. Consultado el día 10 de abril de 2007, en: www.uv.mx

_____ (s/r). Coordinación del SIT. Consulta en línea durante el mes de marzo-abril de 2007, en: http://colaboracion.uv.mx/meif/

_____ (s/r) "Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana". Publicada en la *Gaceta Oficial* del 25 de diciembre de 1993 y reformada en *Gaceta Oficial* del 28 de diciembre de 1996. Extraído el 7 de diciembre de 2005 de www.uv.mx

_____ (s/r). "Modelo Educativo Integral y Flexible. Programas integrados al Modelo". Recuperado el 15 de diciembre de 2006, en: www.uv.mx/meif

_____ (2006). *Agenda estadística 2006.*

World Bank Group (1999). *Educational Change in Latin America and the Caribbean.* Washington, D.C., USA: *World Bank Group. Human Development Network. Latin America and the Caribbean*

Zorrilla, M. (2002). "Dificultades del diseño e implementación de las políticas educativas". Trabajo presentado en el *Foro Internacional de Educación*, México, D. F., 15 y 16 de febrero de 2002.

Anexos

ANEXO 1

Programas Educativos incorporados al MEIF por año de incorporación y Área Académica

	Artes		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
1	Teatro	Xalapa	2000
	Biológico – Agropecuario		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
2	Agronomía	Xalapa	1999
3	Sistemas de Producción Agropecuaria	Coatzacoalcos-Minatitlán	1999
4	Agronomía	Orizaba-Córdoba	2003
5	Agronomía	Poza Rica-Tuxpan	2003
6	Biología	Orizaba-Córdoba	2004
7	Biología	Poza Rica-Tuxpan	2004
8	Biología	Xalapa	2004

9	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Poza Rica-Tuxpan	2004
10	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Veracruz	2004
	Ciencias de la Salud		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
12	Educación Física	Veracruz	1999
13	Psicología	Poza Rica-Tuxpan	1999
14	Psicología	Veracruz	1999
15	Psicología	Xalapa	1999
16	Enfermería	Coatzacoalcos-Minatitlán	2001
17	Enfermería	Orizaba-Córdoba	2001
18	Enfermería	Poza Rica-Tuxpan	2001
19	Enfermería	Veracruz	2001
20	Enfermería	Xalapa	2001
21	Bioanálisis	Veracruz	2002
22	Bioanálisis	Xalapa	2002
23	Nutrición	Veracruz	2002
24	Nutrición	Xalapa	2002
25	Odontología	Coatzacoalcos-Minatitlán	2003
26	Odontología	Orizaba-Córdoba	2003
27	Odontología	Poza Rica-Tuxpan	2003
28	Odontología	Veracruz	2003
29	Medicina	Coatzacoalcos-Minatitlán	2004
30	Medicina	Orizaba-Córdoba	2004
31	Medicina	Poza Rica-Tuxpan	2004
	Económico – Administrativo		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
32	Administración de Negocios Internacionales	Xalapa	1999
33	Publicidad y Relaciones Publicas	Xalapa	1999
34	Relaciones Industriales	Xalapa	1999
35	Economía	Xalapa	2002
36	Informática	Xalapa	2002
37	Administración de Empresas	Coatzacoalcos-Minatitlán	2003
38	Administración de Empresas	Orizaba-Córdoba	2003

39	Administración de Empresas	Veracruz	2003
40	Administración de Empresas	Xalapa	2003
41	Administración de Empresas Turísticas	Veracruz	2003
42	Administración de empresas, SEA	Orizaba-Córdoba	2003
43	Administración de empresas, SEA	Veracruz	2003
44	Administración de empresas, SEA	Xalapa	2003
45	Contaduría	Coatzacoalcos-Minatitlán	2003
46	Contaduría	Orizaba-Córdoba	2003
47	Contaduría	Poza Rica-Tuxpan	2003
48	Contaduría	Veracruz	2003
49	Contaduría	Xalapa	2003
50	Contaduría, SEA	Coatzacoalcos-Minatitlán	2003
51	Contaduría, SEA	Orizaba-Córdoba	2003
52	Contaduría, SEA	Poza Rica-Tuxpan	2003
53	Contaduría, SEA	Veracruz	2003
54	Contaduría, SEA	Xalapa	2003
55	Sistemas Computacionales Administrativos	Orizaba-Córdoba	2003
56	Sistemas Computacionales Administrativos	Veracruz	2003
57	Sistemas Computacionales Administrativos	Xalapa	2003
58	Geografía	Xalapa	2004
	Humanidades		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
59	Filosofía	Xalapa	1999
60	Sociología	Xalapa	1999
61	Sociología, SEA	Orizaba-Córdoba	1999
62	Trabajo Social	Coatzacoalcos-Minatitlán	1999
63	Trabajo Social	Poza Rica-Tuxpan	1999
64	Antropología Histórica	Xalapa	2000
65	Antropología Social	Xalapa	2000
66	Arqueología	Xalapa	2000
67	Lingüística	Xalapa	2000
68	Pedagogía	Poza Rica-Tuxpan	2000
69	Pedagogía	Veracruz	2000

70	Pedagogía	Xalapa	2000
71	Pedagogía, SEA	Xalapa	2000
72	Ciencias de la Comunicación	Veracruz	2004
73	Ciencias de la Comunicación, SEA	Veracruz	2004
74	Lengua y Literatura Hispánicas	Xalapa	2005
	Técnica		
	Programa Educativo	**Región**	**Año de ingreso**
75	Arquitectura	Orizaba-Córdoba	2002
76	Arquitectura	Poza Rica-Tuxpan	2002
77	Química Agrícola	Orizaba-Córdoba	2002
78	Química Farmacéutica Biológica	Orizaba-Córdoba	2002
79	Química Farmacéutica Biológica	Xalapa	2002
80	Física	Xalapa	2004
81	Ingeniería Agroquímica	Orizaba-Córdoba	2004
82	Ingeniería Ambiental	Poza Rica-Tuxpan	2004
83	Ingeniería Ambiental	Xalapa	2004
84	Ingeniería Civil	Coatzacoalcos-Minatitlán	2004
85	Ingeniería Civil	Poza Rica-Tuxpan	2004
86	Ingeniería Civil	Veracruz	2004
87	Ingeniería Civil	Xalapa	2004
88	Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	Poza Rica-Tuxpan	2004
89	Ingeniería Electrónica y Comunicaciones	Veracruz	2004
90	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Coatzacoalcos-Minatitlán	2004
91	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Orizaba-Córdoba	2004
92	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Poza Rica-Tuxpan	2004
93	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Veracruz	2004
94	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Xalapa	2004
95	Ingeniería Naval	Veracruz	2004
96	Ingeniería Química	Coatzacoalcos-Minatitlán	2004
97	Ingeniería Química	Orizaba-Córdoba	2004
98	Ingeniería Química	Poza Rica-Tuxpan	2004
99	Ingeniería Química	Veracruz	2004
100	Ingeniería Química	Xalapa	2004

101	Ingeniero Topógrafo Geodesta	Veracruz	2004
102	Instrumentación Electrónica	Xalapa	2004
103	Matemáticas	Xalapa	2004
104	Química Industrial	Orizaba-Córdoba	2004
105	Ciencias Atmosféricas	Xalapa	2005

Fuente: Universidad Veracruzana. Modelo Educativo Integral y Flexible. Programas integrados al Modelo. Recuperado el 15 de diciembre de 2006, en: www.uv.mx/meif

ANEXO 2.

Población indígena por grandes grupos de edad según entidad federativa con municipios indígenas o presencia de población indígena. México, 2000.

	Total				
Entidad	**Total**	**0 a 14**	**15 a 64**	**65 y más**	**No especificado**
Baja California	80,984	31,699	46,947	2,024	314
Campeche	185,075	65,415	107,594	11,592	474
Coahuila	304	98	184	20	2
Chiapas	1,036,903	471,533	532,022	30,418	2,930
Chihuahua	113,187	46,234	61,615	4,603	735
Distrito Federal	333,428	95,537	223,531	13,681	679
Durango	26,893	12,147	13,723	777	246
Guanajuato	8,288	3,453	4,556	255	24
Guerrero	478,399	218,991	236,965	20,279	2,164
Hidalgo	505,878	200,425	274,362	29,211	1,880
Jalisco	46,678	17,989	26,936	1,422	331
México	869,828	327,816	501,951	37,656	2,405
Michoacán	154,786	60,980	83,532	9,569	705
Morelos	44,745	15,362	26,562	2,661	160
Nayarit	31,988	14,759	16,132	995	102
Nuevo León	10,878	3,066	7,570	208	34
Oaxaca	1,518,410	605,505	817,608	90,404	4,893
Puebla	853,554	343,140	461,547	46,329	2,538
Querétaro	37,499	15,520	19,803	1,995	181
Quintana Roo	338,158	124,941	202,033	10,316	868
San Luis Potosí	325,253	137,309	170,750	16,227	967
Sinaloa	75,345	29,752	42,419	2,845	329
Sonora	104,870	33,286	63,629	7,584	371
Tabasco	112,062	41,605	64,734	5,484	239
Tamaulipas	25,815	8,530	16,504	685	96
Tlaxcala	41,570	13,387	24,871	3,179	133
Veracruz	936,308	370,053	513,627	48,081	4,547
Yucatán	971,345	325,873	574,179	68,914	2,379

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI.

ANEXO 3

Escolaridad. Población indígena de 15 años y más, según nivel de instrucción por entidad federativa. México, 2000.

	Sin instrucción		Primaria incompleta		Primaria completa		Posprimaria	
Entidad	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Total Nacional	1 568 157	25.6	1 661 458	27.1	1 151 234	18.8	1 742 018	28.5
Baja California	8 628	17.7	10 479	21.5	9 405	19.3	20 206	41.5
Campeche	23 035	19.4	33 074	27.9	20 078	16.9	42 343	35.7
Coahuila	78	38.2	13	6.4	39	19.1	74	36.3
Chiapas	216 082	38.8	155 738	28.0	98 645	17.7	86 204	15.5
Chihuahua	26 599	40.8	16 061	24.6	9 089	13.9	13 447	20.6
Distrito Federal	20 636	8.8	39 814	16.9	49 851	21.2	124 886	53.1
Durango	5 268	37.2	3 389	23.9	1 946	13.7	3 568	25.2
Guanajuato	1 205	25.2	838	17.5	830	17.3	1 912	40.0
Guerrero	114 814	45.2	53 798	21.2	35 953	14.2	49 264	19.4
Hidalgo	87 243	28.9	70 776	23.5	54 207	18.0	89 238	29.6
Jalisco	4 751	16.9	5 250	18.7	5 234	18.7	12 799	45.7
México	98 853	18.5	123 221	23.0	115 146	21.5	197 466	36.9
Michoacán	25 796	28.0	25 693	27.9	14 909	16.2	25 689	27.9
Morelos	5 318	18.4	5 956	20.6	5 546	19.2	12 113	41.9
Nayarit	6 633	39.1	4 631	27.3	2 020	11.9	3 688	21.7
Nuevo León	644	8.4	1 107	14.4	1 972	25.6	3 967	51.6
Oaxaca	260 539	29.0	257 572	28.7	180 061	20.0	200 645	22.3
Puebla	149 813	29.8	144 684	28.8	102 170	20.3	106 311	21.1
Querétaro	6 026	28.0	5 138	23.8	3 908	18.1	6 477	30.1
Quintana Roo	28 305	13.5	51 225	24.4	41 655	19.8	88 990	42.3
San Luis Potosí	35 167	18.9	59 340	31.9	40 784	21.9	50 794	27.3
Sinaloa	14 915	33.0	13 279	29.4	6 564	14.5	10 446	23.1
Sonora	11 887	16.8	20 842	29.4	11 655	16.4	26 575	37.5
Tabasco	10 381	14.9	16 776	24.1	12 473	17.9	30 113	43.2
Tamaulipas	1 471	8.6	3 118	18.3	4 152	24.4	8 302	48.7
Tlaxcala	4 864	17.5	5 436	19.5	6 789	24.4	10 744	38.6
Veracruz	161 008	28.9	169 385	30.4	96 379	17.3	129 998	23.3
Yucatán	107 323	16.8	218 222	34.2	112 852	17.7	198 989	31.2

Fuente: INI-CONAPO. Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI.

ANEXO 4. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES MEIF EN TUTORÍA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO A ESTUDIANTES MEIF EN TUTORÍA

El siguiente cuestionario forma parte de la investigación: *Los Programas de tutorías de la Universidad Veracruzana, cambios en la organización y en los sujetos universitarios*, tiene como finalidad conocer los cambios que las tutorías han traído a tu experiencia escolar. Tus respuestas son sumamente importantes, por lo que te pido que leas con atención cada una de las preguntas y elijas la opción que más se acerque a tu experiencia con las tutorías.

Para cuestiones de clasificación, te pido me proporciones tus datos respecto a:

Área académica:	**Edad:**
Facultad:	**Sexo:**
Programa educativo:	**Lugar de origen:**
Período que cursas:	**Tiempo de recibir tutorías:**

I.- RESPONDE A CADA PREGUNTA MARCANDO <u>SÓLO UNA</u> DE LAS OPCIONES.

1.- El tiempo que duran normalmente tus sesiones de tutoría es:

1.1.	Menor a treinta minutos		1.4	Una hora	
1.2.	Treinta minutos		1.5	Hora y media	
1.3.	De treinta a 45 minutos		1.6	Otro. Especifica	

2.- El número de sesiones de tutoría que recibes en un período escolar (semestre) es de:

2.1.	Una sesión		2.4	Cuatro sesiones	
2.2.	Dos sesiones		2.5	Cinco sesiones	
2.3.	Tres sesiones		2.6	Otro. Especifica	

II.- MARCA CON UNA X LAS RESPUESTAS QUE CORRESPONDAN A LA REALIDAD QUE HAS EXPERIMENTADO EN LAS TUTORÍAS. <u>PUEDES MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.</u>
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

3.- El lugar donde recibes la tutoría es:

		S	F	AV	N
3.1.	El cubículo de tutorías de la facultad				
3.2.	El cubículo de tu tutor.				
3.3.	Un salón de clases.				
3.4.	La cafetería.				
3.5.	El pasillo.				
3.6.	Biblioteca.				
3.7.	Otro. Especifica				

4.- Del siguiente listado, marca cuáles son los recursos con los que tu tutor cuenta para darte la tutoría y marca también cuáles ha usado durante las sesiones de tutoría:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

Recursos		El tutor cuenta con el recurso	El tutor usa el recurso			
			S	F	AV	N
4.1.	Mobiliario					
4.2.	Carpeta individual del estudiante					
4.3.	Material de papelería					
4.4.	Computadora					
4.5.	Internet					
4.6.	Bibliografía					
4.7.	Otro. Especifica					

5.- Las razones por las que has llegado a faltar a tu sesión de tutoría son:

5.1.	Desinterés.	
5.2.	Choque entre horario de tutoría y horario de clase.	
5.3.	Algún asunto personal.	
5.4.	Tengo que trabajar y me es imposible salirme de mi trabajo para ir a la tutoría.	
5.5.	Apatía por el tutor.	
5.6	Otra. Especifica:	
5.7	Nunca falto	

6.- Las razones que da tu tutor cuando él no acude a la sesión de tutoría son:

6.1.	Tiene algún compromiso personal.	
6.2.	Está incapacitado.	
6.3.	Está de permiso económico.	
6.4.	Está de comisión.	
6.5.	Tiene que asistir a algún evento.	
6.6.	Choque entre horario de tutoría y su horario de clases.	
6.7.	No da una razón, sólo cancela la cita.	
6.8.	El tutor nunca falta	

7.- Los temas que abordas con tu tutor en la sesión de tutoría son:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Temas	S	F	AV	N
7.1.	Objetivos de la sesión de tutoría				
7.2.	Tu avance crediticio				
7.3.	Tus calificaciones				
7.4.	Problemas con tus compañeros de aula				
7.5.	Problemas con profesores.				
7.6.	Problemas de integración al medio universitario.				
7.7.	Tus condiciones personales para el estudio.				
7.8.	Adicciones.				
7.9.	Tu Plan de vida.				
7.10.	Tus problemas familiares.				
7.11.	Tu estado de salud.				
7.12.	Tu estado de ánimo.				
7.13.	Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesites acudir.				
7.14.	Asuntos del tutor				
7.15.	Opinión sobre la tutoría.				

8.- Actividades que realizas a partir de la tutoría.

8.1.	Llenado de formatos de seguimiento de la actividad tutorial.	
8.2.	Entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías.	
8.3.	Selección de menú de experiencias educativas a cursar con la orientación del	

	tutor.	
8.4.	Solicitud de Cambio de tutor.	
8.5.	Seguimiento de reglamento de tutorías.	
8.6.	Asistencia a asesorías académicas.	
8.7.	Asistencia a cursos remediales.	
8.8.	Tutoría en línea.	
8.9.	Otras actividades. Especifica.	

9.- Aspectos de la Universidad Veracruzana que has comentado con tu tutor.

9.1.	Proceso de inscripción	
9.2.	Movilidad estudiantil	
9.3.	Calendario escolar	
9.4.	Programas de becas	
9.5.	Alta y baja en las experiencias educativas	
9.6.	Seguro facultativo	
9.7.	Lineamientos de control escolar	
9.8.	Estatuto de los alumnos	
9.9.	Ley orgánica de la Universidad Veracruzana	
9.10.	Plan de estudios de tu carrera	
9.11.	Autoridades de la Universidad	
9.12.	Regiones que integran la Universidad	
9.13.	Organigrama de la Universidad.	
9.14	Modelo Educativo Integral y Flexible.	
9.15.	Organización del Sistema de Tutorías	
9.16.	Estructura administrativa y académica de tu facultad.	
9.17.	Ubicación de bibliotecas en donde puedes encontrar información relacionada con tu carrera	
9.18	Localización de la Administración Escolar de la Universidad.	
9.19	Localización de la Rectoría.	
9.20	Ubicación del CENATI.	

10.- Del siguiente listado marca con una X aquellas que tu tutor promueve en la sesión de tutoría y posteriormente, marca con otra X aquellas que has desarrollado atendiendo la sugerencia de tu tutor.

		Promovidas por tu tutor	Realizadas a partir de la tutoría
10.1.	Asistencia a eventos culturales convocados por la Universidad.		
10.2.	Incorporación a un grupo cultural de la Universidad.		
10.3.	Asistencia a eventos artísticos convocados por la Universidad.		
10.4.	Incorporación a un grupo artístico de la Universidad.		
10.5.	Realización de una actividad cultural o artística como parte de tus experiencias educativas.		
10.6.	Asistencia a eventos deportivos convocados por la Universidad.		
10.7.	Incorporación a un equipo deportivo de tu facultad o de la UV.		
10.8.	Realización de una actividad deportiva como parte de tus experiencias educativas		
10.9.	Mejorar tus hábitos de estudio		
10.10.	Mejorar tus relaciones grupales		
10.11.	Poner atención en clase		

10.12.	Mantener un buen promedio (mínimo 8)		
10.13.	Evitar la reprobación en las experiencias educativas		
10.14.	Leer periódicos y revistas		
10.15.	Poner atención en clase		
10.16.	Búsqueda de información		
10.17.	Socialización con compañeros de tu misma generación		
10.18.	Socialización con compañeros de otras carreras		
10.19.	Asistencia a eventos organizados por estudiantes.		
10.20.	Participación en alguna organización estudiantil.		
10.21.	Formación de grupos de estudio con compañeros de las experiencias educativas que cursas		
10.22.	Acudir a un servicio al CENATI.		

III.- LEE CADA CUESTIONAMIENTO Y SUBRAYA LA OPCIÓN QUE CREAS CORRESPONDE.

11.- ¿La tutoría ha contribuido a que desarrolles los valores propios de tu carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

12.- ¿La tutoría ha contribuido a tu conocimiento sobre la disciplina en la cual se inserta tu carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

13.- ¿Las tutorías han mejorado tu desempeño académico?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

14.- ¿Las tutorías han contribuido a mejorar tus hábitos de estudio?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

15.- ¿Las tutorías han favorecido tu permanencia en la carrera que cursas?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

16.- ¿Las tutorías han contribuido en la toma de decisiones con respecto a tu carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

17.- ¿Las tutorías te ha ayudado a elegir las experiencias educativas que cursas semestralmente?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

18.- ¿La tutoría ha permitido que estructures tus horarios de clases con mayor eficiencia?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

19.- ¿Las tutorías han propiciado en ti buenas actitudes para el estudio?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

20.- ¿Las tutorías han contribuido a elevar tu promedio?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

21.- ¿Las tutorías han contribuido a evitar que desertes de la carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

22.- ¿Las tutorías han ayudado a que no repruebes alguna materia?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

23.- ¿Las tutorías han modificado positivamente tu interés por las actividades y prácticas propias de tu carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

24.- ¿Las tutorías han contribuido a que consideres la opción de estudiar un posgrado?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

25.- ¿Las tutorías han ampliado tus expectativas alrededor de la carrera que estudias?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

26.- ¿A través de las tutorías se ha aumentado tu conocimiento sobre el campo laboral de tu carrera?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

27.- ¿Cómo consideras la atención que has recibido a través de las tutorías?
a) Muy buena b) Regular c) Deficiente d) Muy mala.

28.- ¿Cómo era tu opinión sobre las tutorías antes de convertirte en estudiante tutorado?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

29.- ¿Cómo es tu opinión sobre el funcionamiento del sistema de tutorías?
a) Muy buena b) Regular c) Deficiente d) Muy mala.

30.- ¿Recibes una tutoría por parte de la UNAPEI? (SI) (NO)

31.- Si respondiste que sí, ¿Con cuáles tutorías te has sentido más apoyado, con la del MEIF o con la de la UNAPEI?
¿Por qué?

Gracias por tu colaboración.

ANEXO 5. CUESTIONARIO A TUTORES MEIF

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO A TUTORES MEIF

El siguiente cuestionario forma parte de la investigación: *Los Programas de tutorías de la Universidad Veracruzana, cambios en la organización y en los sujetos universitarios*, tiene como finalidad conocer los cambios que las tutorías han traído a su actividad docente. Sus respuestas son sumamente importantes, por lo que le pido que lea con atención cada una de las preguntas y elija la opción que le parezca más cercana a su realidad en relación a su experiencia con las tutorías.

Área académica:	**Tipo de contratación:**	
Facultad:	**Antigüedad como tutor:**	**Sexo:**

I.- RESPONDA A CADA PREGUNTA MARCANDO SÓLO UNA DE LAS OPCIONES.

1.- El tiempo que duran normalmente sus sesiones de tutoría es:

1.1.	Menor a treinta minutos		1.4	Una hora	
1.2.	Treinta minutos		1.5	Hora y media	
1.3.	De treinta a 45 minutos		1.6	Otro. Especifica	

2.- El número de sesiones de tutoría que da a un estudiante en un período escolar (semestre) es de:

2.1.	Una sesión		2.4	Cuatro sesiones	
2.2.	Dos sesiones		2.5	Cinco sesiones	
2.3.	Tres sesiones		2.6	Otro. Especifica	

II.- MARCA CON UNA X LAS RESPUESTAS QUE CORRESPONDAN A LA REALIDAD QUE HA EXPERIMENTADO EN LAS TUTORÍAS. AQUÍ PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

3.- El lugar donde da la tutoría es:

	Lugar	**S**	**F**	**AV**	**N**
3.1.	El cubículo de tutorías de la Facultad				
3.2.	Su propio cubículo.				
3.3.	Un salón de clases.				
3.4.	La cafetería.				
3.5.	El pasillo.				
3.6.	Biblioteca.				
3.7.	Otro. Especifica				

4.- Del siguiente listado, marque cuáles son los recursos con los que cuenta para dar la tutoría y marque también con qué frecuencia ha hecho uso de éstos durante las sesiones de tutoría:

S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Recursos	Tiene el recurso	Usa el recurso			
			S	F	AV	N
4.1.	Mobiliario					
4.2.	Carpeta individual del estudiante					
4.3.	Material de papelería					
4.4.	Computadora					
4.5.	Internet					
4.6.	Bibliografía					
4.9.	Otro. Especifica					

5.- Las razones por las que sus estudiantes han llegado a faltar a su sesión de tutoría son:

5.1.	Desinterés.	
5.2.	Choque entre horario de tutoría y horario de clase.	
5.3.	Algún asunto personal.	
5.4.	Tienen que trabajar y les es imposible salirse de su trabajo para ir a la sesión de tutoría.	
5.5.	Otra. Especifique	
5.6	Los estudiantes nunca faltan.	

6.- Razones que usted ha dado a sus tutorados justificando su inasistencia a alguna sesión de tutoría:

6.1.	Tiene algún compromiso personal.	
6.2.	Está incapacitado.	
6.3.	Está de permiso económico.	
6.4.	Está de comisión.	
6.5.	Tiene que asistir a algún evento.	
6.6.	Choque entre horario de tutoría y su horario de clases.	
6.7.	La tutoría no es remunerada por la Universidad.	
6.8.	No da una razón, sólo cancela la cita.	
6.9.	Usted nunca falta a las sesiones de tutoría que convoca.	

7.- Los temas que aborda con sus estudiantes tutorados en la sesión de tutoría son:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Temas	S	F	AV	N
7.1.	Objetivos de la sesión de tutoría				
7.2.	Avance crediticio del estudiante.				
7.3.	Calificaciones del estudiante.				
7.4.	Problemas del estudiante con sus compañeros de aula.				
7.5.	Problemas del estudiante con profesores.				
7.6.	Problemas de integración al medio universitario.				
7.7.	Condiciones personales del tutorado para el estudio				
7.8.	Adicciones.				
7.9.	Plan de vida del estudiante.				
7.10.	Problemas familiares del estudiante.				
7.11.	Estado de salud del estudiante.				
7.12.	Estado de ánimo del estudiante.				
7.13.	Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesite acudir el tutorado.				
7.14.	Asuntos del tutor				
7.15.	Opinión sobre la tutoría.				

8.- Actividades que ha venido usted realizando a partir de la tutoría.

8.1.	Llenado de formatos de seguimiento de la actividad tutorial.	
8.2.	Entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías.	
8.3.	Orientar al tutorado en la Selección de menú de experiencias educativas a cursar.	
8.4.	Seguimiento de reglamento de tutorías.	
8.5.	Impartir cursos remediales a sus estudiantes tutorados.	
8.6.	Dar asesorías individuales sobre algún contenido en que el tutorado tenga dudas	
8.7.	Dar tutorías grupales.	
8.8.	Canalizar a estudiantes a atención especializada	
8.9.	Contactar a padres de familia de sus tutorados.	
8.10	Tutoría en línea.	

9.- Aspectos de la Universidad Veracruzana que ha comentado con el estudiante en la tutoría.

9.1.	Proceso de inscripción	
9.2.	Movilidad estudiantil	
9.3.	Calendario escolar	
9.4.	Programas de becas	
9.5.	Alta y baja en las experiencias educativas	
9.6.	Seguro facultativo	
9.7.	Lineamientos de control escolar	
9.8.	Estatuto de los alumnos	
9.9.	Ley orgánica de la Universidad Veracruzana	
9.10.	Plan de estudios de tu carrera	
9.11.	Autoridades de la Universidad	
9.12.	Regiones que integran la Universidad	
9.13.	Organigrama de la Universidad.	
9.14	Modelo Educativo Integral y Flexible.	
9.15.	Organización del Sistema de Tutorías	
9.16.	Estructura administrativa y académica de su Facultad.	
9.17.	Ubicación de bibliotecas en donde puede encontrar información relacionada con su carrera	
9.18	Localización de la Administración Escolar de la Universidad.	
9.19	Localización de la Rectoría.	
9.20	Ubicación de la Coordinación del Sistema de Tutorías de la UV.	

10.- Del siguiente listado marque con una X aquellas que usted promueve en la sesión de tutoría y posteriormente, marque aquellas que sus tutorados has desarrollado atendiendo a su sugerencia.

		Promovidas en la tutoría	Realizadas a partir de la tutoría
10.1.	Asistencia a eventos culturales convocados por la Universidad.		
10.2.	Incorporación a un grupo cultural de la Universidad.		
10.3.	Asistencia a eventos artísticos convocados por la Universidad.		
10.4.	Incorporación a un grupo artístico de la Universidad.		
10.5.	Realización de una actividad cultural o artística como parte de sus experiencias educativas		
10.6.	Asistencia a eventos deportivos convocados por la Universidad.		
10.7.	Incorporación a un equipo deportivo de su facultad o de la UV		
10.8.	Realización de una actividad deportiva como parte de		

	sus experiencias educativas		
10.9.	Mejorar sus hábitos de estudio		
10.10.	Mejorar sus relaciones grupales		
10.11.	Poner atención en clase		
10.12.	Mantener un buen promedio (mínimo 8)		
10.13.	Evitar la reprobación en las experiencias educativas		
10.14.	Leer periódicos y revistas.		
10.15.	Poner atención en clase.		
10.16.	Búsqueda de información.		
10.17.	Socialización con compañeros de su misma generación		
10.18.	Socialización con compañeros de otras carreras		
10.19.	Asistencia a eventos organizados por estudiantes.		
10.20.	Participación en alguna organización estudiantil.		
10.21.	Formación de grupos de estudio con compañeros de las experiencias educativas que cursa.		
10.22.	Otras. Especifica		

11.- Según su experiencia, mencione 5 aspectos que han llegado a dificultar el desarrollo de las tutorías.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

12.- Mencione 5 aspectos del sistema de tutorías del MEIF que usted considere deben mejorarse.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

III.- LEA CADA CUESTIONAMIENTO Y SUBRAYE LA OPCIÓN QUE CREA CORRESPONDE.

13.- ¿Participar como tutor le ha permitido conocer mejor las capacidades académicas de sus estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

14.- ¿Su participación como tutor le ha permitido mejorar su práctica docente?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

15.- ¿Su papel como tutor le ha conducido a la adquisición de nuevos aprendizajes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

16.- ¿Desempeñarse como tutor le ha permitido conocer las necesidades académicas de sus estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

17.- ¿Desempeñarse como tutor ha modificado su trato con los estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

18.- ¿Su desempeño como tutor ha enriquecido su desarrollo profesional?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

19.- ¿Considera que la Universidad valora su trabajo como tutor?
a) Considerablemente b) Medianamente c) Escasamente d) Nada.

20.- ¿Su participación como tutor le resulta satisfactoria?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

21.- ¿Considera que las tutorías del MEIF han cumplido con las expectativas con las cuáles fueron creadas?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

22.- ¿Cómo era su opinión sobre las tutorías antes de convertirte en tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

23.- ¿Cómo es su opinión sobre las tutorías ahora que usted ha asumido el papel de tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.
24.- ¿Cómo es su opinión sobre el funcionamiento del Sistema de Tutorías del MEIF?

25.- ¿Cómo es su opinión sobre la página institucional de tutorías de la UV (Coordinación del
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.
SIT)?

26.- ¿Ha recibido capacitación por parte de la Coordinación del SIT para desempeñarse como tutor?
a) Permanentemente b) Frecuentemente c) Esporádicamente d) No la he recibido.

Si respondió A, B o C a la preg. 26, pase a la 27. Si respondió D, pase directo a la 28.

27.- ¿Cómo es su opinión sobre la capacitación que la Coordinación del SIT le ha dado para desempeñarse como tutor?

a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

28.- ¿Qué ha significado para usted desempeñarse como tutor?

Gracias por su colaboración

ANEXO 6. CUESTIONARIO A ESTUDIANTES UNAPEI EN TUTORÍA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO A ESTUDIANTES UNAPEI EN TUTORÍA

El siguiente cuestionario forma parte de la investigación: *Los Programas de tutorías de la Universidad Veracruzana, cambios en la organización y en los sujetos universitarios*, tiene como finalidad conocer los cambios que las tutorías han traído a tu experiencia escolar. Tus respuestas son sumamente importantes, por lo que te pido que leas con atención cada una de las preguntas y elijas la opción que más se acerque a tu experiencia con las tutorías.

Para cuestiones de clasificación, te pido me proporciones tus datos respecto a:

Área académica:	**Edad:**
Facultad:	**Sexo:**
Programa educativo:	**Lugar de origen:**
Período:	**Origen étnico:**

I.- RESPONDE A CADA PREGUNTA MARCANDO SÓLO UNA DE LAS OPCIONES.

1.- El tiempo que duran normalmente tus sesiones de tutoría es:

1.1.	Menor a treinta minutos		1.4	Una hora	
1.2.	Treinta minutos		1.5	Hora y media	
1.3.	De treinta a 45 minutos		1.6	Otro. Especifica_____	

2.- El número de sesiones de tutoría que recibes en un período escolar (semestre) es de:

2.1.	Una sesión	( )	2.4	Cuatro sesiones	
2.2.	Dos sesiones	( )	2.5	Cinco sesiones	
2.3.	Tres sesiones	( )	2.6	Otro. Especifica_____	

II.- MARCA CON UNA X LAS RESPUESTAS QUE CORRESPONDAN A LA REALIDAD QUE HAS EXPERIMENTADO EN LAS TUTORÍAS. AQUÍ PUEDES MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

3.- El lugar donde recibes la tutoría es:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Lugar	S	F	AV	N
3.1.	El cubículo de tutorías de la UNAPEI				
3.2.	El cubículo de tu tutor.				
3.3.	Un salón de clases.				
3.4.	La cafetería.				
3.5.	El pasillo.				
3.6.	Biblioteca.				
3.7.	Otro. Especifica				

4.- Del siguiente listado, marca cuáles son los recursos con los que tu tutor cuenta para darte la tutoría y marca también con que frecuencia ha hecho uso de éstos durante las sesiones de tutoría:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Recursos	Tiene el recurso	Usa el recurso			
			S	F	AV	N
4.1.	Mobiliario					
4.2.	Carpeta individual del estudiante					
4.3.	Material de papelería					
4.4.	Computadora					
4.5.	Internet					
4.6.	Bibliografía					
4.9.	Otro. Especifica					

5.- Las razones por las que has llegado a faltar a tu sesión de tutoría son:

5.1.	Desinterés.	
5.2.	Choque entre horario de tutoría y horario de clase.	
5.3.	Algún asunto personal.	
5.4.	Tengo que trabajar y me es imposible salirme de mi trabajo para ir a la tutoría.	
5.5.	Apatía por el tutor	
5.6	Otra. Especifica_____	
5.7	Nunca falto	

6.- Las razones que te ha dado tu tutor cuando él no acude a la sesión de tutoría son:

6.1.	Tiene algún compromiso personal.	
6.2.	Está incapacitado.	
6.3.	Está de permiso económico.	
6.4.	Está de comisión.	
6.5.	Tiene que asistir a algún evento.	
6.6.	Choque entre horario de tutoría y su horario de clases.	
6.7.	No da una razón, sólo cancela la cita.	
6.8.	El tutor nunca falta	

7.- Los temas que abordas con tu tutor en la sesión de tutoría son:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Temas	S	F	AV	N
7.1.	Objetivos de la sesión de tutoría				
7.2.	Tu avance crediticio				
7.3.	Tus calificaciones				
7.4.	Problemas con tus compañeros de aula				
7.5.	Problemas con profesores.				
7.6.	Problemas de integración al medio universitario.				
7.7.	Tus condiciones personales para el estudio.				
7.8.	Adicciones.				
7.9.	Tu plan de vida.				
7.10.	Problemas con tu familia.				
7.11.	Tu estado de salud.				
7.12.	Tu estado de ánimo.				
7.13.	Orientación sobre algún lugar de la Universidad al que necesites acudir.				
7.14.	Asuntos del tutor				
7.15.	Opinión sobre la tutoría.				

8.- Actividades que realizas a partir de la tutoría.

8.1.	Llenado de formatos de seguimiento de la actividad tutorial.	
8.2.	Entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías.	
8.3.	Selección de menú de experiencias educativas a cursar con la orientación del tutor.	

8.4.	Solicitud de Cambio de tutor.	
8.5.	Seguimiento de reglamento de tutorías.	
8.6.	Asistencia a asesorías académicas.	
8.7.	Asistencia a cursos remediales.	
8.8.	Tutoría en línea.	
8.9.	Otras actividades. Especifica.	

9.- Aspectos de la Universidad Veracruzana que has comentado con tu tutor.

9.1.	Proceso de inscripción	
9.2.	Movilidad estudiantil	
9.3.	Calendario escolar	
9.4.	Programas de becas	
9.5.	Alta y baja en las experiencias educativas	
9.6.	Seguro facultativo	
9.7.	Lineamientos de control escolar	
9.8.	Estatuto de los alumnos	
9.9.	Ley orgánica de la Universidad Veracruzana	
9.10.	Plan de estudios de tu carrera	
9.11.	Autoridades de la Universidad	
9.12.	Regiones que integran la Universidad	
9.13.	Organigrama de la Universidad.	
9.14	Modelo Educativo Integral y Flexible.	
9.15.	Organización del Sistema de Tutorías	
9.16.	Estructura administrativa y académica de tu facultad.	
9.17.	Ubicación de bibliotecas en donde puedes encontrar información relacionada con tu carrera	
9.18	Localización de la Administración Escolar de la Universidad.	
9.19	Localización de la Rectoría.	
9.20	Ubicación del CENATI.	

10.- Del siguiente listado marca con una X aquellas que tu tutor promueve en la sesión de tutoría y posteriormente, marca con otra X aquellas que has desarrollado atendiendo la sugerencia de tu tutor.

		Promovidas por tu tutor	Realizadas a partir de la tutoría
10.1.	Asistencia a eventos culturales convocados por la Universidad.		
10.2.	Incorporación a un grupo cultural de la Universidad.		
10.3.	Asistencia a eventos artísticos convocados por la Universidad.		
10.4.	Incorporación a un grupo artístico de la Universidad.		
10.5.	Realización de una actividad cultural o artística como parte de tus experiencias educativas		
10.6.	Asistencia a eventos deportivos convocados por la Universidad.		
10.7.	Incorporación a un equipo deportivo de tu facultad o de la UV		
10.8.	Realización de una actividad deportiva como parte de tus experiencias educativas		
10.9.	Mejorar tus hábitos de estudio		
10.10.	Mejorar tus relaciones grupales		
10.11.	Poner atención en clase		
10.12.	Mantener un buen promedio (mínimo 8)		

10.13.	Evitar la reprobación en las experiencias educativas		
10.14.	Leer periódicos y revistas		
10.15.	Poner atención en clase		
10.16.	Búsqueda de información		
10.17.	Socialización con compañeros de tu misma generación		
10.18.	Socialización con compañeros de otras carreras		
10.19.	Asistencia a eventos organizados por estudiantes.		
10.20.	Participación en alguna organización estudiantil.		
10.21.	Formación de grupos de estudio con compañeros de las experiencias educativas que cursas		
10.22	Difundir mi cultura entre la comunidad universitaria.		

III.- LEE CADA CUESTIONAMIENTO Y SUBRAYA LA OPCIÓN QUE CREAS CORRESPONDE.

11.- ¿La tutoría ha contribuido a que desarrolles los valores propios de tu carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

12.- ¿La tutoría ha contribuido a tu conocimiento sobre la disciplina en la cual se inserta tu carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

13.- ¿Las tutorías han mejorado tu desempeño académico?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

14.- ¿Las tutorías han contribuido a mejorar tus hábitos de estudio?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

15.- ¿Las tutorías han favorecido tu permanencia en la carrera que cursas?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

16.- ¿Las tutorías han contribuido en la toma de decisiones con respecto a tu carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

17.- ¿Las tutorías te ha ayudado a elegir las experiencias educativas que cursas semestralmente?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

18.- ¿La tutoría ha permitido que estructures tus horarios de clases con mayor eficiencia?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

19.- ¿Las tutorías han propiciado en ti buenas actitudes para el estudio?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

20.- ¿Las tutorías han contribuido a elevar tu promedio?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

21.- ¿Las tutorías han contribuido a evitar que desertes de la carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

22.- ¿Las tutorías han ayudado a que no repruebes alguna materia?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

23.- ¿Las tutorías han modificado positivamente tu interés por las actividades y prácticas propias de tu carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

24.- ¿Las tutorías han contribuido a que consideres la opción de estudiar un posgrado?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

25.- ¿Las tutorías han ampliado tus expectativas alrededor de la carrera que estudias?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

26.- ¿A través de las tutorías se ha aumentado tu conocimiento sobre el campo laboral de tu carrera?

a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

27.- ¿Cómo consideras la atención que has recibido a través de las tutorías?

a) Muy buena b) Regular c) Deficiente d) Muy mala.

28.- ¿Cómo era tu opinión sobre las tutorías antes de convertirte en estudiante tutorado?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

29.- ¿Cómo es tu opinión sobre el funcionamiento del sistema de tutorías?

a) Muy buena b) Regular c) Deficiente d) Muy mala.

30.- ¿Recibes una tutoría por parte un profesor de tu Facultad (tutor del MEIF)? (SI) (NO)

31.- Si respondiste que **sí**, ¿Con cuál tutoría te has sentido más apoyado, con la de la UNAPEI o con la del MEIF?
¿Por qué?

Gracias por tu colaboración

ANEXO 7. CUESTIONARIO A TUTORES UNAPEI

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO A TUTORES UNAPEI

El siguiente cuestionario forma parte de la investigación: *Los Programas de tutorías de la Universidad Veracruzana, cambios en la organización y en los sujetos universitarios*, tiene como finalidad conocer los cambios que las tutorías han traído a su actividad. Sus respuestas son sumamente importantes, por lo que le pido que lea con atención cada una de las preguntas y elija la opción que le parezca más cercana a su realidad en relación a su experiencia con las tutorías.

Área académica que atiende:	**Tipo de contratación:**	
Facultades:	**Antigüedad como tutor:**	**Sexo:**

I.- RESPONDA A CADA PREGUNTA MARCANDO SÓLO UNA DE LAS OPCIONES.

1.- El tiempo que duran normalmente sus sesiones de tutoría es:

1.1.	Menor a treinta minutos		1.4	Una hora	
1.2.	Treinta minutos		1.5	Hora y media	
1.3.	De treinta a 45 minutos		1.6	Otro. Especifique_____	

2.- El número de sesiones de tutoría que da a un estudiante en un período escolar (semestre) es de:

2.1.	Una sesión		2.4	Cuatro sesiones	
2.2.	Dos sesiones		2.5	Cinco sesiones	
2.3.	Tres sesiones		2.6	Otro. Especifique_____	

II.- MARCA CON UNA X LAS RESPUESTAS QUE CORRESPONDAN A LA REALIDAD QUE HA EXPERIMENTADO EN LAS TUTORÍAS. AQUÍ PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

3.- El lugar donde da la tutoría es:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Lugar	S	F	AV	N
3.1.	El cubículo de tutorías de la UNAPEI				
3.2.	Su propio cubículo				
3.3.	Un salón de clases.				
3.4.	La cafetería.				
3.5.	El pasillo.				
3.6.	Biblioteca.				
3.7.	Otro. Especifica				

4.- Del siguiente listado, marque cuáles son los recursos con los que cuenta para dar la tutoría y enseguida marque también cuáles ha usado durante las sesiones de tutoría:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Recursos	Tiene el recurso	Usa el recurso			
			S	F	AV	N
4.1.	Mobiliario					
4.2.	Carpeta individual del estudiante					
4.3.	Material de papelería					
4.4.	Computadora					
4.5.	Internet					
4.6.	Bibliografía					
4.9.	Otro. Especifica					

5.- Las razones por las que sus estudiantes han llegado a faltar a su sesión de tutoría son:

5.1.	Desinterés.	
5.2.	Choque entre horario de tutoría y horario de clase.	
5.3.	Algún asunto personal.	
5.4.	Tienen que trabajar y les es imposible salir de su trabajo para ir a la sesión de tutoría.	
5.5.	Otra. Especifique	
5.6	Los estudiantes nunca faltan.	

6.- Razones que usted ha dado a sus tutorados justificando su inasistencia a alguna sesión de tutoría:

6.1.	Tiene algún compromiso personal.	
6.2.	Está incapacitado.	
6.3.	Está de permiso económico.	
6.4.	Está de comisión.	
6.5.	Tiene que asistir a algún evento.	
6.6.	Choque entre horario de tutoría y su horario de clases.	
6.7.	No da una razón, sólo cancela la cita.	
6.8.	Usted nunca falta a las sesiones de tutoría que convoca.	

7.- Los temas que aborda con sus estudiantes tutorados en la sesión de tutoría son:
S= SIEMPRE F= FRECUENTEMENTE AV= ALGUNAS VECES N= NUNCA

	Temas	S	F	AV	N
7.1.	Objetivos de la sesión de tutoría				
7.2.	Avance crediticio del estudiante.				
7.3.	Calificaciones del estudiante.				
7.4.	Problemas del estudiante con sus compañeros de aula.				
7.5.	Problemas del estudiante con profesores.				
7.6.	Problemas de integración al medio universitario.				
7.7.	Condiciones personales del tutorado para el estudio				
7.8.	Adicciones.				
7.9.	Plan de vida del estudiante.				
7.10.	Problemas familiares del estudiante.				
7.11.	Estado de salud del estudiante.				
7.12.	Estado de ánimo del estudiante.				
7.13.	Orientación sobre algún lugar de la UV al que necesite acudir el tutorado.				
7.14.	Asuntos del tutor				
7.15.	Opinión sobre la tutoría.				

8.- Actividades que ha venido usted realizando a partir de la tutoría.

8.1.	Llenado de formatos de seguimiento de la actividad tutorial.	
8.2.	Entrega de reportes sobre las sesiones de tutorías.	
8.3.	Orientar al tutorado en la Selección de menú de experiencias educativas a cursar.	
8.4.	Seguimiento de reglamento de tutorías.	
8.5.	Impartir cursos remediales a sus estudiantes tutorados.	
8.6.	Dar asesorías individuales sobre algún contenido en que el tutorado tenga dudas	
8.7.	Dar tutorías grupales.	
8.8.	Canalizar a estudiantes a atención especializada	
8.9.	Contactar a padres de familia de sus tutorados.	
8.10	Tutoría en línea.	

9.- Aspectos de la Universidad Veracruzana que ha comentado con el estudiante mediante la tutoría.

9.1.	Proceso de inscripción	
9.2.	Movilidad estudiantil	
9.3.	Calendario escolar	
9.4.	Programas de becas	
9.5.	Alta y baja en las experiencias educativas	
9.6.	Seguro facultativo	
9.7.	Lineamientos de control escolar	
9.8.	Estatuto de los alumnos	
9.9.	Ley orgánica de la Universidad Veracruzana	
9.10.	Plan de estudios de tu carrera	
9.11.	Autoridades de la Universidad	
9.12.	Regiones que integran la Universidad	
9.13.	Organigrama de la Universidad.	
9.14	Modelo Educativo Integral y Flexible.	
9.15.	Organización del Sistema de Tutorías	
9.16.	Estructura administrativa y académica de su Facultad.	
9.17.	Ubicación de bibliotecas en donde puede encontrar información relacionada con su carrera	
9.18	Localización de la Administración Escolar de la Universidad.	
9.19	Localización de la Rectoría.	
9.20	Ubicación del CENATI.	

10.- Del siguiente listado marque con una X aquellas que usted promueve en la sesión de tutoría y posteriormente, marque aquellas que sus tutorados has desarrollado atendiendo a su sugerencia.

		Promovidas en la tutoría	Realizadas a partir de la tutoría
10.1.	Asistencia a eventos culturales convocados por la Universidad.		
10.2.	Incorporación a un grupo cultural de la Universidad.		
10.3.	Asistencia a eventos artísticos convocados por la Universidad.		
10.4.	Incorporación a un grupo artístico de la Universidad.		
10.5.	Realización de una actividad cultural o artística como parte de sus experiencias educativas		
10.6.	Asistencia a eventos deportivos convocados por la Universidad.		
10.7.	Incorporación a un equipo deportivo de su Facultad o de la UV		
10.8.	Realización de una actividad deportiva como parte de		

	sus experiencias educativas		
10.9.	Mejorar sus hábitos de estudio		
10.10.	Mejorar sus relaciones grupales		
10.11.	Poner atención en clase		
10.12.	Mantener un buen promedio (mínimo 8)		
10.13.	Evitar la reprobación en las experiencias educativas		
10.14.	Leer periódicos y revistas		
10.15.	Poner atención en clase		
10.16.	Búsqueda de información		
10.17.	Socialización con compañeros de su misma generación		
10.18.	Socialización con compañeros de otras carreras		
10.19.	Asistencia a eventos organizados por estudiantes.		
10.20.	Participación en alguna organización estudiantil.		
10.21.	Formación de grupos de estudio con compañeros de las experiencias educativas que cursa.		
10.22.	Acudir a un servicio al CENATI		

11.- Según su experiencia, mencione 5 aspectos que han llegado a dificultar el desarrollo de las tutorías.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

12.- Mencione 5 aspectos del sistema de tutorías de la UNAPEI que usted considere deben mejorarse.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

III.- LEA CADA CUESTIONAMIENTO Y SUBRAYE LA OPCIÓN QUE CREA CORRESPONDE.

13.- ¿Participar como tutor le ha permitido conocer mejor las capacidades académicas de sus estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

14.- ¿Su papel como tutor le ha conducido a la adquisición de nuevos aprendizajes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

15.- ¿Desempeñarse como tutor le ha permitido conocer las necesidades académicas de sus estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

16.- ¿Desempeñarse como tutor ha modificado su trato con los estudiantes?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

17.- ¿Su desempeño como tutor ha enriquecido su desarrollo profesional?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

18.- ¿Considera que la Universidad valora su trabajo como tutor?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

19.- ¿Su participación como tutor le resulta satisfactoria?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

20.- ¿Considera que las tutorías de la UNAPEI han cumplido con las expectativas con las cuáles se crearon?
a) Mucho b) Regular c) Poco d) Nada

21.- ¿Cómo era su opinión sobre las tutorías antes de convertirte en tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

22.- ¿Cómo es su opinión sobre las tutorías ahora que usted ha asumido el papel de tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

23.- ¿Cómo es su opinión sobre el funcionamiento del Programa de Tutorías de la UNAPEI?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

24.- ¿Ha recibido capacitación por parte de la Universidad Veracruzana para desempeñarse como tutor?
a) Permanentemente b) Frecuentemente c) Esporádicamente d) No la he recibido.

Si respondió A, B o C a la preg. 24, pase a la 25. Si respondió D, pase directo a la 26.

25.- ¿Cómo es su opinión sobre la capacitación que la Universidad Veracruzana le ha dado para desempeñarse como tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

26.- ¿Ha recibido capacitación por parte de la ANUIES para desempeñarse como tutor?
a) Permanentemente b) Frecuentemente c) Esporádicamente d) No la he recibido.

Si respondió A, B o C a la preg. 26, pase a la 27. Si respondió D, pase directo a la 28.

27.- ¿Cómo es su opinión sobre la capacitación que la ANUIES le ha dado para desempeñarse como tutor?
a) Muy buena b) Regular c) Mala d) Muy mala.

28.- ¿Qué ha significado para usted desempeñarse como tutor?

Gracias por su colaboración.

ANEXO 8. ENTREVISTA A COORDINADORES DE TUTORÍAS MEIF

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA A COORDINADORES DE TUTORÍAS MEIF

Núm. de entrevista	

Facultad a la que pertenece: _____
Fecha de la entrevista: _____
Lugar de entrevista: _____
Duración de la entrevista: _____

Buenos días, mi nombre es Jessica Badillo Guzmán y soy estudiante de la Maestría en Educación de la UV. Dentro de la maestría me encuentro desarrollando como tema de investigación La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar. Como parte de la investigación estoy realizando una serie de entrevistas a tutores de distintas facultades de la zona Xalapa, por tal motivo solicité a usted esta entrevista.

La información que usted tenga a bien proporcionarme será confidencial y será tratada exclusivamente con fines académicos. Le agradeceré responda con sinceridad a cada una de las preguntas.

VARIABLE	PREGUNTA TEMA	PREGUNTAS DE AYUDA A LA MEMORIA
Infraestructura	**¿En qué condiciones de infraestructura se desarrolla el programa de tutorías?**	¿En qué espacios se desarrollan las tutorías? ¿Con qué recursos cuenta?(técnicos, tecnológicos, materiales)
Normatividad	**¿Qué lineamientos rigen la realización de la actividad tutorial?**	¿Conoce la normatividad para las tutorías? ¿Conoce qué aspectos se consideran en ella?
Estructura administrativa	**¿Qué cambios han tenido lugar en la estructura administrativa de la universidad con las tutorías?**	¿Qué nuevas figuras han aparecido a nivel administrativo a partir de las tutorías? ¿Cómo se han diversificado las funciones a partir de las tutorías?
Capacitación	**¿Me podría comentar sobre la capacitación que se desarrolla para la actividad tutorial?**	Tipo de capacitación Frecuencia Opinión

ANEXO 9. ENTREVISTA A COORDINADORES DE TUTORÍAS UNAPEI

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DEL ÁREA DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - XALAPA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENTREVISTA A COORDINADORA DE TUTORÍAS UNAPEI

Núm. de entrevista	

Facultad a la que pertenece: _____
Fecha de la entrevista: _____
Lugar de entrevista: _____
Duración de la entrevista: _____

Buenos días, mi nombre es Jessica Badillo Guzmán y soy estudiante de la Maestría en Educación de la UV. Dentro de la maestría me encuentro desarrollando como tema de investigación La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar. Como parte de la investigación estoy realizando una serie de entrevistas a tutores de distintas facultades de la zona Xalapa, por tal motivo solicité a usted esta entrevista.

La información que usted tenga a bien proporcionarme será confidencial y será tratada exclusivamente con fines académicos. Le agradeceré responda con sinceridad a cada una de las preguntas.

VARIABLE	PREGUNTA TEMA	PREGUNTAS DE AYUDA A LA MEMORIA
Infraestructura	**¿En qué condiciones de infraestructura se desarrolla el programa de tutorías?**	¿En qué espacios se desarrollan las tutorías? ¿Con qué recursos cuenta?(técnicos, tecnológicos, materiales)
Normatividad	**¿Qué lineamientos rigen la realización de la actividad tutorial?**	¿Conoce la normatividad para las tutorías? ¿Conoce qué aspectos se consideran en ella?
Estructura administrativa	**¿Qué cambios han tenido lugar en la estructura administrativa de la universidad con las tutorías?**	¿Qué nuevas figuras han aparecido a nivel administrativo a partir de las tutorías? ¿Cómo se han diversificado las funciones a partir de las tutorías?
Capacitación	**¿Me podría comentar sobre la capacitación que se desarrolla para la actividad tutorial?**	Tipo de capacitación Frecuencia Opinión

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar fue editado por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

El volumen fue puesto en línea en la página electrónica de la *Biblioteca Digital de Investigación Educativa* el 15 de octubre de 2009.