

personal, al margen de los procesos de aprendizaje, tanto en las diferencias de género, personalidad, intereses como en estilos de comportamiento y escala de valores.

- Los **ámbitos** implicados: Es otro de los elementos clave del funcionamiento tutorial, pues siendo ésta una acción educativa referida a una población que no es independiente ni autónoma – los adolescentes –, requiere de la implicación de los ámbitos responsables de su proceso evolutivo: la familia, la escuela y el propio individuo.

En cuanto a la familia, los criterios educativos o marco ideológico de los padres guiarán y determinarán muchas de las acciones, propuestas, decisiones y respuestas a corto y a largo plazo. Estos criterios educativos, más o menos explícitos o implícitos, determinarán, así mismo, las actitudes, valores, expectativas, relaciones y obviamente, mensajes que los padres transmitirán a sus hijos en las múltiples situaciones cotidianas que se den a lo largo de los años. La dinámica familiar igualmente estará impregnada de estos criterios a la vez que determinarán la organización. En base a esta dinámica y criterios se planteará la actuación diaria con los diferentes roles y funciones de cada uno de sus miembros. Teniendo presente los modelos sociales y las circunstancias actuales, en muchos momentos la familia manifiesta una cierta inseguridad en las actitudes que debe tener así como en las respuestas que se deben dar para que sean adecuadas a la edad y a las circunstancias de sus hijos. Así pues, por la intensidad e importancia de dichas relaciones toda acción tutorial deberá considerar estas variables que están

marcando y determinando las actitudes actuales, y en cierta manera, futuras de cada uno de los alumnos de una clase. Por tanto, el profesor – tutor no podrá pasar por alto esta situación, ya que el alumno ha de avanzar en su proceso madurativo teniendo presente su entorno familiar, ya sea para modificarlo, preservarlo o complementarlo, por ello es imprescindible que haya una estrecha comunicación, comprensión y cooperación con los padres de familia para comprender mejor al alumno, para que pueda darse al máximo una actuación coherente y positiva.

En cuanto a la escuela, por sus propias características reviste una cierta provisionalidad, variabilidad y a la vez una cierta estabilidad de una parte del equipo, por ello las relaciones son un poco menos intensas, constantes y directas que las de la familia. Los criterios educativos y la filosofía de la institución, si bien son asumidos por los integrantes de ésta, no siempre son llevados a cabo de la misma manera por cada uno de sus miembros. En este sentido será tarea del equipo educativo no sólo determinar las pautas de actuación, sino, especialmente, las actitudes y valores que deben prevalecer en la acción educativa.

Y en cuanto al propio individuo, el alumno tutorado, con todas sus características personales propias de la adolescencia previamente analizadas, por ser un miembro de un grupo relativamente amplio, deberá ser considerado individualmente y a la vez, como agente de un grupo. Esta doble condición requiere una intervención específica ya que, si bien, por una parte será receptor, por otra será agente de cambios, respuestas, actitudes y conflictos que, en muchos

momentos, incidirán sobre cada uno de los individuos del grupo (García Nieto, 1996).

En torno a los objetivos de la intervención tutorial, no podemos dejar de lado la importancia de la **formación moral**, lo que el Dr. Pablo Latapí denomina una *Pedagogía Moral*, que señala, entre otras cuestiones, que los alumnos “profundicen en el conocimiento de sí mismos, particularmente de sus motivaciones, y en las consecuencias de sus actos” (Latapí, 1999: 47).

Con respecto a las tareas tutoriales, un proceso orientado a la formación integral de los adolescentes estudiantes de preparatoria, permite la vinculación en un contexto educativo y se rige por una dinámica que se caracteriza por sus niveles de continuidad y de intensidad. De continuidad, porque las tareas tutoriales no se interrumpen a lo largo del proceso educativo, (en este caso, durante la estancia de los alumnos en la preparatoria) y de intensidad, que varía según el momento que está viviendo el estudiante en la escuela, ya sea de nuevo ingreso, de reingreso o estudiante terminal, de último semestre (Ballantyne, Hansford y Packer, citados por Díaz Barriga, y Saad, 1996). En la **tabla 7** presentamos esquema que ubica de manera concisa cuáles son las tareas concretas del tutor dentro del plan de acción tutorial. En la propuesta de tutoría que presentaremos para la Preparatoria 15 (M), estas actividades se han adecuado conforme a las características de la escuela y necesidades particulares de los alumnos de la institución.

Tabla 7. TAREAS CONCRETAS DEL TUTOR

ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Realizar las adaptaciones curriculares oportunas, procurando, hasta donde sea posible, individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. b) Detectar a tiempo las dificultades de aprendizaje que puedan presentar los estudiantes, procurando darles una respuesta adecuada. c) Coordinar el proceso evaluador de los alumnos, asesorando a los encargados del mismo sobre la conveniencia o no de la promoción de un curso, etc. d) Favorecer y promover los procesos de maduración vocacional de los alumnos. e) Informar y asesorar a los alumnos sobre las distintas alternativas curriculares y profesionales, con el fin de lograr una buena toma de decisión al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> f) Adiestrar y entrenar a los alumnos en el desarrollo de actitudes participativas tanto dentro del aula, como fuera ella. g) Procurar y posibilitar el conocimiento del entorno sociocultural del alumno. h) Enseñarles a dominar una correcta metodología de estudio el uso de los recursos que favorecen el aprendizaje. i) Programar actividades de ocio, recreativas y culturales que favorezcan el desarrollo y la socialización del alumnado. j) Mediar prudentemente entre los alumnos y los profesores cuando se den situaciones conflictivas o especialmente problemáticas entre los unos y los otros.
PADRES	<ul style="list-style-type: none"> a) Contribuir y procurar unas relaciones fluidas, capaces de conectar y unificar la tarea educativa entre el centro y la familia. b) Tener informados a los padres de los logros e incidencias que tengan lugar en el proceso educativo de sus hijos. c) Procurar implicar a los padres, en cuanto sea posible y éstos sean capaces, en la tarea educativa de sus hijos. d) Establecer adecuados cauces de cooperación para tomar parte en los posibles problemas de conducta, adaptación, disciplina o aprendizaje de los alumnos. e) Solicitar la ayuda y cooperación de los familiares para programas que los involucren en actividades recreativas, de ocio, culturales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> f) Comunicar a los padres periódicamente la trayectoria y evolución académica de sus hijos. g) Asesorar a los padres sobre actitudes y pautas educativas llevar a cabo con sus hijos, sobre todo en casos excepcionales y/o problemáticos. h) Recabar de los padres aquellas informaciones que sean pertinentes y especialmente relacionadas con la educación de sus hijos: enfermedades, problemas familiares, económicos, expectativas sobre los estudios de los hijos. i) Programar y llevar a cabo encuentros y reuniones colectivos con los padres, exponiéndoles los objetivos educativos, metodología, nivel de exigencia, políticas institucionales, características psicoevolutivas de los estudiantes adolescentes. j) Recibir y entrevistar a los padres cuando éstos lo soliciten sea necesario para dar, recibir, o verificar informaciones hechos respecto a sus hijos.
PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> a) Presidir las sesiones de evaluación del curso. b) Coordinar programas y adaptaciones curriculares. c) Transmitir a los profesores las quejas, iniciativas, opiniones y sugerencias razonables de los alumnos, para mejora de la calidad educativa. d) Mediar, de una forma ecuaníme y prudente, entre los conflictos que se susciten entre alumnos y profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> e) Cooperar y planificar con el resto de la planta docente actividades extracurriculares para cada nivel educativo. f) Recoger las opiniones, criterios y sugerencias razonables de los profesores para transmitirlos a los alumnos con el fin de buscar la mejora educativa. g) Solicitar asesoramiento de los profesores especialistas en las asignaturas del currículum, para elaborar programas específicos de intervención tutorial.
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a) Procurar la ayuda mutua y la unidad de acción. b) Transmitir al Departamento las necesidades detectadas en el grupo de estudiantes. c) Solicitar ayuda al Departamento para realizar aquel tipo de intervenciones que por su especialización y profundidad no deba afrontar el tutor por sí mismo, es decir, remitir aquellos casos especialmente conflictivos o de especial gravedad que requieren de la intervención de un profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> d) Recabar del Departamento la información necesaria para afrontar soluciones concretas, así como información individual o grupal, que el Departamento tenga elaborada como informes, estadísticas, estudios, que permitan al tutor un mejor conocimiento y conducción del grupo. e) Colaborar en el diagnóstico de los alumnos, aportando al Departamento aquellos datos que por la experiencia o trayectoria con los alumnos puedan ser importantes en el conocimiento del alumno o grupo. f) Llevar a la práctica las intervenciones que el Departamento haya programado para el grupo de tutelados.
DIRECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a) Estructurar con los coordinadores de academia el funcionamiento de la red tutorial. b) Informar a la Dirección o a los funcionarios de la escuela acerca de las problemáticas planteadas por los alumnos y padres de familia en relación a la institución en general, así como expresar las inquietudes o iniciativas razonables que surjan. 	<ul style="list-style-type: none"> c) Solicitar de la Dirección los medios y recursos que sean precisos para llevar a cabo la actividad tutorial. d) Llevar a la práctica las acciones y normas que la Dirección demande para los integrantes de la escuela.

Fuente: "Los contenidos de la función tutorial" García Nieto, Narciso *Revista Complutense de Educación*, vol 7. Nº 1, 1996. Universidad Complutense de Madrid

5. PROPUESTA PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN PROGRAMA DE TUTORÍA INSTITUCIONAL PARA LA PREPARATORIA 15 DE LA UANL.

Esta propuesta sugiere una metodología de trabajo siguiendo los lineamientos que establece la ANUIES en su *Propuesta para la organización e implantación de programas de tutoría en las IES* (2000:124–132), los cuales se han adaptado a las condiciones y requerimientos particulares de la institución. Para ello, se han elaborado una serie de actividades que giran alrededor de dos ejes centrales: el diagnóstico de necesidades de tutoría y la guía para desarrollar la acción tutorial.

Para realizar el diagnóstico, se ha optado por una estrategia de investigación de tipo interpretativo siguiendo una metodología que privilegia el enfoque *cualitativo*, sin dejar de lado la perspectiva de tipo cuantitativo, que nos permite dotar de una estructura formal a los datos concretos obtenidos. La guía para desarrollar la acción tutorial, es un producto de este trabajo, que, aunque perfectible, proporciona las acciones concretas para poner en práctica el programa tutorial en la preparatoria 15. Asimismo, para cada uno de los ejes mencionados se elaboraron instrumentos de investigación y documentos que permitieron, en su caso, abordar cada situación que interesa y desarrollar el programa en forma integral.

5.1 Diagnóstico de Necesidades de Tutoría en la Preparatoria 15 (Madero)

Aunque el diseño e implantación de un programa de tutoría puede iniciarse sin haber realizado un análisis previo de los sujetos a los cuales se dirige, o tomando sólo

como sujetos de atención a los alumnos con alto desempeño académico, o por el contrario, a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, lo recomendable es tener un conocimiento de algunos de los rasgos de nuestros alumnos, pues de esta manera podrán ser mejores las condiciones para diseñar un programa de atención, implantarlo y obtener óptimos resultados, tanto en la capacidad institucional para retener a los alumnos, como en la disminución de la reprobación y por ende en la mejora de la calidad de la enseñanza. (ANUIES, 2000).

Como se menciona en la hipótesis, la implantación de un programa de atención personalizada, debe partir del diagnóstico de necesidades, detectar cuáles son las demandas de los propios alumnos – actores centrales en este proceso- manifestadas a través de sus actitudes académicas y personales y mediante las respuestas a una serie de cuestionamientos que durante esta fase se le presentan –una vez elaborado el proceso de diagnóstico- de manera estructurada.

En esta etapa se realizó el acopio de la información acerca del estudiante, a través de los datos que fueron proporcionados por diversas dependencias de la institución, así como los que arrojaron los instrumentos diseñados para este fin, tal como lo muestra el **cuadro 1**, que a continuación se presenta:

CUADRO 1. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES SUSCEPTIBLES DE ATENDERSE EN EL PROGRAMA DE TUTORÍA ACADÉMICA

ASPECTOS	INFORMACIÓN QUE PROPORCIONAN	ACCIONES NECESARIAS	INSTANCIAS RESPONSABLES
Examen de ingreso a preparatorias de la UANL	Rendimiento académico del alumno al momento de su ingreso.	Concentración de resultados	Depto. Escolar de la Escuela. Sría Académica. Centro de Evaluaciones Planeación Universitaria
Situación socioeconómica	Medios a su alcance, actitud hacia el estudio	Aplicación de formatos, encuestas, etc	Dpto. Orientación de la Escuela Maestros tutores
Antecedentes académicos	Trayectoria escolar	Realizar descripciones cuantitativas, estadísticas, etc.	Dpto. Escolar de la Preparatoria. Maestros tutores.
Información del docente	Habilidades, actitudes, valores, del alumno	Entrevistas programadas, charlas informales	Tutores y docentes
Actividades de estudio	Hábitos de estudio y trabajo	Cuestionarios, observación	Tutores y docentes
Situación personal	Perfil psicológico, área afectiva, motivación	Entrevista	Depto. Psicopedagógico. (No existe en la Unidad Madero, habria de considerarse su establecimiento)
Situaciones especiales	Discapacidades, estudiantes que trabajan, etc.	Detección de casos, entrevista	Depto de Orientación de la preparatoria. tutores, docentes

Fuente: Diplomado Desarrollo de habilidades básicas del tutor. Esquema elaborado por: Martha A. Calvillo. 30 de abril 2001.

Líneas de investigación, método e instrumentos

Para conocer el estado actual de la cuestión e identificar las prioridades de atención tutorial, se inició, desde el semestre de febrero-junio de 2001, un diagnóstico de necesidades de los sujetos de atención, los alumnos, el cual se realizó a través de diversas líneas de investigación:

- Los antecedentes académicos de los alumnos que ingresaron a la preparatoria en agosto del año 2000 (Cohorte Agosto 2000).
- Las condiciones socio económicas que presentan los jóvenes de dicha cohorte.
- El entorno familiar en el que se desenvuelve el estudiante.
- El estado de sus relaciones afectivas con la familia y el grupo social.
- Los intereses y expectativas profesionales y personales del grupo en cuestión.
- La jerarquía de valores y las actitudes que estos alumnos asumen como propios.

- La trayectoria escolar de la cohorte Agosto 2000, que, como ya se ha dicho, será objeto de estudio para el diagnóstico de necesidades de tutoría: Índices de avance, aprobación, eficiencia y rendimiento escolar.

Asimismo, se ha considerado para este efecto la información que tanto los maestros de la preparatoria como los alumnos proporcionan a través de la observación de las situaciones escolares y del análisis de los instrumentos aplicados; aunque este tipo de información no puede ser analizada totalmente bajo la óptica de la investigación cuantitativa, puede ser útilmente interpretada bajo una perspectiva de corte *cualitativo*, ubicando a nuestro sujeto de estudio en su dimensión espacio-temporal y sociohistórica, contextos que conforman su conducta, sus actitudes, formas de pensar y de sentir, así como sus valores.

Si consideramos que las tareas del investigador social son "(...) la de observar, describir e interpretar el mundo social, y para ello debe cuidarse de imputar a la situación y los actores investigados las significaciones que él mismo posee" (Reguillo, s/f:22), se han elegido para el presente trabajo técnicas instrumentales y procedimientos de investigación que aunque conservan un importante carácter cuantitativo, son primordialmente observables, descriptivas e interpretativas, pues como señala Reguillo, "los datos *no hablan*, se los hace hablar. Ni aun la estadística es transparente, es necesario interpretarla" (s/f:36): Cuestionarios, encuestas e investigación documental.

Así, los instrumentos aplicados y los documentos analizados para llevar a cabo la investigación diagnóstica fueron los siguientes:

- 1) El examen para el **Concurso de Ingreso a las Instituciones Públicas e Incorporadas de Educación Media Superior del Estado de Nuevo León (CIPIEMSNL) 2000**: este instrumento de evaluación comenzó a aplicarse en las preparatorias, escuelas técnicas y escuelas incorporadas a la UANL en el año de 1992. El examen está compuesto por dos secciones: la *Psicométrica*, que comprende las habilidades Verbal y Numérica, respectivamente y la sección de *Conocimientos*, que comprende cuatro áreas, a saber: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En cuanto a su modalidad, el examen está conformado por ítemes de respuesta cerrada, de opción múltiple. El grupo que fue objeto de estudio en este trabajo, presentó su examen el 10 de junio del año 2000, formando parte de los casi 25,000 sustentantes, de los que aproximadamente 22,000 son aceptados en las preparatorias, escuelas técnicas e instituciones incorporadas a la UANL.

El examen tiene un valor máximo de 600 puntos y la puntuación mínima para ser aceptado es de 240 puntos. En cada dependencia se van aceptando los alumnos según la puntuación obtenida, hasta cubrir la capacidad instalada de cada escuela, siendo reubicados los alumnos restantes en la preparatoria que eligieron como siguiente opción (de una serie de once opciones que él escogió previamente), si a su vez la capacidad de la misma lo permite.

En la sección de Resultados veremos el promedio general que se obtuvo en la aplicación de Junio del año 2000, así como los promedios de cada materia, y su relación con el promedio general y por materia obtenido en este examen por los alumnos que, en su mayoría, integran la cohorte 2000 en la Preparatoria 15 (Madero). Estos datos son importantes porque nos proporcionaron un perfil de entrada y constituyeron un insumo básico para planificar acciones tendientes a brindar atención especializada a través del programa tutorial diseñado para tal fin.

- 2) **La lista de alumnos aceptados por la Preparatoria 15 (Madero)** para el semestre Agosto 2000 – Enero 2001, la cual nos fue proporcionada por el Departamento Escolar y de Archivo de la escuela, comprende tanto a los alumnos que fueron aceptados en la preparatoria, como a aquellos alumnos que llegaron por reasignación; cabe señalar que no todos los alumnos de la lista se inscribieron definitivamente en esta preparatoria. Este documento nos fue de gran utilidad para obtener datos particulares de entrada, como nombre, sexo y fecha de nacimiento de los que serían posteriormente nuestros alumnos, también nos permitió saber si los sustentantes eran “locales”, porque señalaron como primera opción la Preparatoria 15; o “foráneos”, porque aspiraban a ingresar a otra preparatoria, pues éste último dato nos proporciona información significativa que se analizará más adelante.

- 3) **El cuestionario denominado *Ficha de Identificación Personalizada FIP (Anexo I)***, que se diseñó *ex profeso* para la realización de este diagnóstico y que fue aplicado a una muestra poblacional de la cohorte Agosto 2000 en el mes de abril de

2001. Este instrumento combina ítemes de respuesta abierta y cerrada, y consta de siete secciones:

I.- Datos generales

II.- Datos familiares

III.- Datos personales

IV.- Relaciones sociales

V.- Datos académicos anteriores

VI.- Datos académicos actuales

VII.- Proyecto de vida

En la sección de Resultados se realiza la descripción más detallada de este instrumento, en función de su análisis y de los resultados obtenidos.

- 4) Para dar seguimiento a la trayectoria escolar de la cohorte mencionada, se revisaron los **registros que concentran las bitácoras de calificaciones** por asignatura de cada grupo, correspondientes al primero, segundo y tercer semestre regulares, que corresponden a los períodos de agosto 2000 – enero 2001; febrero 2001 – julio 2001; y agosto 2001 – enero 2002, respectivamente. Cabe señalar que los alumnos de la cohorte estudiada se encuentran a la fecha cursando el cuarto semestre regular, razón por la cual aun no se tiene el último registro de calificaciones. Recurrimos al Departamento de Estadística de la preparatoria para la obtención de esta información, que a su vez nos permitió tener acceso a un sinnúmero de datos que, una vez interpretados, fueron de gran utilidad para realizar el diagnóstico de necesidades de tutoría para esta preparatoria.

5) La **Encuesta Sobre Rendimiento Escolar (Anexo II)** es un instrumento que combina ítemes de respuesta abierta y cerrada, el cual fue aplicado en abril de 2002, a todos aquellos alumnos que forman parte de la cohorte 2000, que se encuentran cursando el cuarto semestre regular, pero que a la fecha de aplicación de la encuesta, tenían materias reprobadas de tercer semestre, las cuales se evaluaron mediante los exámenes extraordinarios de cuarta oportunidad en el período comprendido de la segunda quincena de abril a la primera semana de mayo de 2002. Al igual que los instrumentos y documentos ya mencionados, esta encuesta será analizada e interpretada con detenimiento más adelante, en la siguiente sección.

5.1.1 Presentación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

a) ¿Cómo llegan nuestros alumnos a la Preparatoria 15?

Para conocer la situación en la que inician su camino como preparatorianos nuestros sujetos de estudio – los alumnos que ingresaron a la Preparatoria 15 (M) en Agosto de 2000-, tomaremos como base primeramente los resultados que se obtuvieron en el examen de ingreso a preparatorias, que, como ya se dijo, se aplicó de manera simultánea a aproximadamente 25,000 alumnos sustentantes, el 10 de junio de 2000. Para la resolución del examen, se contempla un tiempo máximo de cuatro horas; de ese lapso, los primeros 30 minutos se destinaron para el examen de Razonamiento Verbal contra reloj, aplicándose de la misma forma el examen de Habilidad Numérica. El resto del tiempo se dedica a la resolución de las otras áreas (**Cuadro 2**). En la preparatoria 15 Madero, se dividió la aplicación en dos turnos, para dar cabida a todos los jóvenes que solicitaron presentar en esta escuela. El primer turno presentó el

examen entre las 8 y las 12 horas; los alumnos asignados al segundo turno presentaron de las 14 a las 18 horas. Una vez terminada la aplicación, los exámenes cuidadosamente contabilizados fueron remitidos al Centro de Evaluaciones de la UANL para su procesamiento y posterior publicación de resultados.

Los datos y resultados que arrojó la aplicación de este instrumento fueron obtenidos directamente del Centro de Evaluaciones, que nos proporcionó en un diskete la base de datos correspondiente a los resultados que obtuvieron los jóvenes que presentaron y fueron aceptados en la preparatoria 15. Para efectos de este trabajo, los datos fueron procesados posteriormente mediante el programa *EXCEL*, versión 2000, para presentar la información como sigue:

**CUADRO 2. EXAMEN DE INGRESO AL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA UANL
JUNIO 10 DE 2000**

Alumnos aceptados en las preparatorias y escuelas de la UANL	Puntuación global y promedio obtenido	Promedios por materia
22395	336.17 (56.03%)	Español: 49.83 Matemáticas: 54.76 C. Naturales: 52.54 C. Sociales: 50.54 Habilidad Numérica: 63.67 Razonamiento Verbal: 64.83
Alumnos aceptados en la Preparatoria 15 (Madero)	Puntuación global y promedio obtenido	Promedios por materia
979 (4.37%)	342.39 (57.07%)	Español: 53.61 Matemáticas: 60.36 C. Naturales: 55.38 C. Sociales: 53.02 Habilidad Numérica: 58.83 Razonamiento Verbal: 61.20

En el Cuadro 2 puede observarse que de la población global del nivel medio superior que ingresó a la UANL en julio de 2000, el 4.37 % (979 alumnos) fue absorbido por la Preparatoria 15 Madero; la cifra es significativa, ya que el espacio físico de esta

escuela es reducido; además, en aquel semestre, agosto 2000-enero 2001 reingresaron 562 alumnos a tercer semestre y 139 más se recibieron por cambio de otras preparatorias o porque regularizaron su situación. Esto nos indica que más de 1,500 alumnos deambularon durante el semestre por los estrechos pasillos y el pequeño patio de la preparatoria, enfrentándose a una infraestructura física inadecuada (salones reducidos, falta de espacios deportivos y de recreación, contaminación por ruido debido a su ubicación, etc). No obstante, esta preparatoria mantuvo, durante casi dos décadas – de los años 70, hasta principios de los años 90 – una fama bien ganada de escuela “exigente”; lo que se debe en gran parte al sistema de evaluación de las unidades de estudio, que propicia que el alumno presente exámenes cada tercer día, y al porcentaje de acreditación de cada unidad, que es de 80; por ello, mantiene una alta demanda de ingreso, que, sin embargo, ha tendido a disminuir en razón de que, por una parte, la población joven del sector es cada vez más escasa y por otra, que otras preparatorias de la UANL se han preocupado en los últimos tiempos por capturar una mayor población estudiantil.

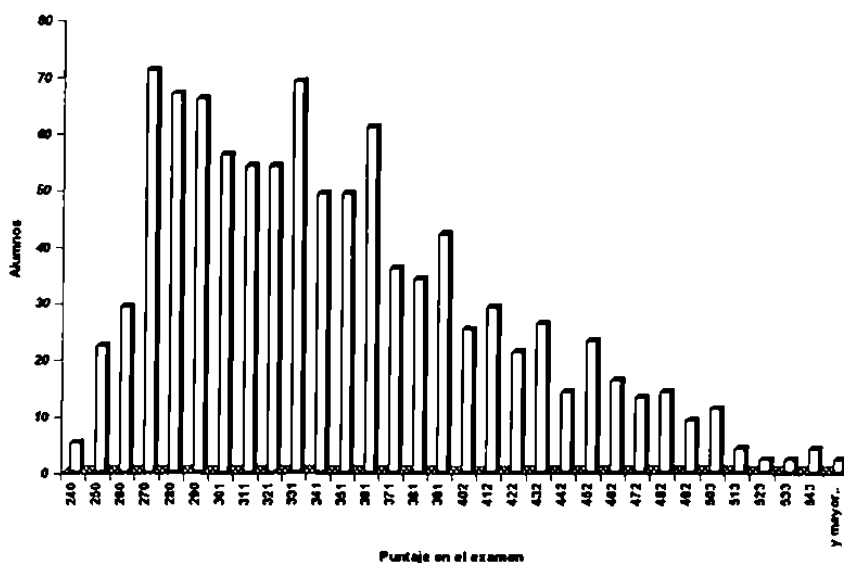
En relación con la puntuación global obtenida por los alumnos que presentaron en la preparatoria, el resumen estadístico del **Cuadro 3** nos muestra lo siguiente:

**CUADRO 3. RESUMEN ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL
EXAMEN DE SELECCIÓN.
PREPARATORIA 15 (MADERO). JUNIO DE 2000**

Total de alumnos aceptados	979
Mayor puntuación obtenida	553
Menor puntuación obtenida	240
Puntuación promedio	342.391216
Mediana	330
Moda	285
Desviación estándar	66.3028557

Puede observarse que aunque el valor promedio de 342.39 puntos, obtenido por los alumnos en la preparatoria fue ligeramente superior al promedio general en la UANL; el valor que se presenta con mayor frecuencia entre los alumnos aceptados en la Preparatoria 15 es de 285 puntos que corresponde al 47.5% de la puntuación máxima del examen, que es de 600 puntos. En el mismo cuadro se observa que la puntuación mínima obtenida es de 240 puntos, pero es preciso señalar que este valor corresponde a la puntuación mínima para ser aceptado en la UANL y no es el menor valor obtenido por el total de alumnos sustentantes, pues como se había dicho, los datos proporcionados en el Centro de Evaluaciones son sólo los correspondientes a alumnos aceptados (**Gráfica 1**). No obstante, se detectó una importante cuestión: de los 232 alumnos que aparecen ubicados entre 240 y 285 puntos, 34 no se inscribieron en esta escuela, pero encontramos que, de los 198 alumnos que si se inscribieron, 168, es decir, el 85% de los alumnos que ingresaron con estas puntuaciones, reprobaron

Preparatoria 15 (Madero) UANL
Cohorte 2000
Gráfica 1. Alumnos aceptados en el Examen de Selección



tres o más de las seis materias que se cursan en el primer semestre, y casi la mitad de esos 168, 83 alumnos, **reprobaron todas las materias de primer semestre**. Esto

parece indicar que hay una relación estrecha entre la puntuación obtenida en el examen de selección y el bajo desempeño académico posterior. Al respecto, los investigadores sobre programas institucionales de tutoría de la ANUIES afirman que “quienes ingresan con los perfiles más bajos de desempeño en el examen pueden ser considerados *estudiantes en riesgo*” (ANUIES, 2000:46)

La situación arriba mencionada nos proporciona información significativa y justifica el establecimiento de un programa tutorial, pues habrá que poner especial atención a aquellos alumnos que muestren baja puntuación en el examen de selección.

Con respecto a los dos alumnos que obtuvieron la puntuación más alta (553 puntos), uno de ellos se dio de baja con derecho, en el tiempo que se estipula para ello, por cambio de escuela; este tipo de deserción ha sido motivo de diversas investigaciones, las cuales han concluido que parece originarse por una insuficiente integración personal con los ambientes académico y social de la comunidad escolar (Tinto, 1987). El otro alumno, cursa a la fecha el cuarto semestre de manera regular y ha obtenido calificaciones aprobatorias, aunque no se ubica dentro de los lugares sobresalientes de su grupo. Esta situación se explica, en parte, debido a un fenómeno que se presenta generalmente en el nivel medio superior durante el desarrollo de la adolescencia, que parece disminuir el nivel de competencia en algunos jóvenes que mostraban mayor rendimiento académico, con el objetivo de “solidarizarse” con los iguales, para sentirse sostenidos por sus pares e identificados con ellos (Puigrós, 1999).

En relación a las materias examinadas, existe una congruencia entre el resultado obtenido en el examen de selección y el aprovechamiento académico posterior, como veremos más adelante.

La Cohorte Agosto 2000 de la Preparatoria 15 (Madero)

De los 979 alumnos aceptados en esta preparatoria, 749 jóvenes fueron inscritos en primer semestre; los 230 alumnos restantes no realizaron su inscripción en la preparatoria, por razones diversas que desconocemos.

Adicionalmente a los 749 alumnos inscritos, se aceptaron 127 más, reasignados de la Preparatoria 7, según la información del "Listado de alumnos reasignados a prepa 15 de la prepa 7 Puentes y Oriente", proporcionado por el Departamento Escolar y de Archivo de la escuela. En total, tenemos una cohorte conformada por 876 alumnos de primer semestre inscritos de manera definitiva en la preparatoria 15 (M), los cuales se ubican en el siguiente rango de edades (**Cuadro 4**):

CUADRO 4. PREPARATORIA 15 (MADERO). COHORTE AGOSTO 2000

Edad	Alumnos	Porcentaje
14	47	5.1%
15	720	82.5%
16	90	10.3%
17	14	1.6%
18	2	0.2%
19	1	0.1%
20	1	0.1%
21	0	0.0%
22	1	0.1%
Total:	876	100.0%

La información anterior nos permite ubicar la etapa del desarrollo en la que se encuentran la mayoría de nuestros alumnos, la *adolescencia propiamente dicha*, etapa

que describimos en el Capítulo 4, lo que orienta hacia el diseño e implantación de las estrategias tutoriales a seguir, acordes a este grupo de edad. Cabe señalar además que los alumnos que se encuentran fuera de este rango, necesitan atención especial, como es el caso de los alumnos mayores, ya que por lo general se sienten inadaptados, lo que repercute en su desempeño académico, y de los alumnos menores, por su inmadurez.

b) ¿Cómo son nuestros estudiantes?

La información de las características generales que esta cohorte presenta fue recabada mediante la *Ficha de Identificación Personalizada FIP*, (**Anexo I**), instrumento diseñado para este fin, cuyas características presentamos a continuación:

- Este cuestionario consta de siete secciones, cuyos ítemes combinan respuestas abiertas y cerradas. Es un instrumento personalizado ya que consigna el nombre y grupo de cada alumno, con la idea de que la información obtenida pueda ser integrada en el expediente personal de cada alumno.
- El instrumento fue aplicado a 256 alumnos distribuidos en 12 grupos de los 24 que conformaron el primer semestre. Seis de los grupos corresponden al turno matutino y los seis restantes al turno vespertino.
- La aplicación se llevó a cabo en la segunda semana de mayo de 2001, colaborando para ello los maestros, durante el horario de clases.
- El procesamiento de los datos se realizó en forma manual y mediante la utilización del programa *EXCEL* versión 2000 (**Cuadro 5**).

CUADRO 5. APLICACIÓN DE LA FICHA DE IDENTIFICACIÓN PERSONALIZADA (FIP)

Matutinos	Cuestionarios Aplicados	Sexo	
		F	M
<i>Grupo 43</i>	27	16	11
<i>Grupo 44</i>	26	15	11
<i>Grupo 46</i>	21	15	6
<i>Grupo 50</i>	21	12	9
<i>Grupo 51</i>	27	19	8
<i>Grupo 52</i>	31	16	15
Subtotal Vespertinos	153	93	60
<i>Grupo 55</i>	17	8	9
<i>Grupo 57</i>	17	10	7
<i>Grupo 58</i>	23	15	8
<i>Grupo 59</i>	14	9	5
<i>Grupo 61</i>	16	10	6
<i>Grupo 64</i>	16	8	8
Subtotal	103	60	43
Total:	256	153	103

Los cuadros que concentran los datos obtenidos de la FIP (**Anexo II**), así como la interpretación de algunos de los aspectos que de manera particular se derivan de los mismos, contribuyen a conformar el perfil básico de los estudiantes que integran la cohorte 2000.

Datos generales de la muestra. Como se ha dicho, fueron 256 alumnos los que aplicaron la FIP, de un total de 876 que integran la población total de primer semestre.⁴ Los datos obtenidos (**Anexo II, cuadro 5.1**), nos permiten realizar las siguientes observaciones:

- En la muestra, la proporción de estudiantes del sexo femenino (59.8%), es mayor que la del masculino (40.2%), lo que quizá puede traducirse en la preponderancia de

⁴ Se utilizó el método de Muestreo Irrestricto Aleatorio consistente en que "Si un tamaño de muestra n es seleccionado de una población de tamaño N de tal manera que cada muestra posible de tamaño n tiene la misma posibilidad de ser seleccionada" (Scheaffer, 1987:40), por lo que cabe señalar que la muestra es representativa de la población estudiada.

lo "femenino" en comportamientos, actitudes y valores en esta comunidad educativa, aspecto que habrá que investigar más ampliamente.

- El 87% de los alumnos son originarios de Nuevo León, un 4% es de Tamaulipas, 2% de Coahuila, San Luis Potosí y el D.F., respectivamente y el 3% restante, de otros estados de la República. Asimismo, un 8% de los alumnos son estudiantes foráneos quienes en su mayoría viven en casa de familiares.
- Un dato significativo es que el 49% de los estudiantes disponen de correo electrónico, lo que supone el acceso a Internet y destaca la posible influencia que en los jóvenes de nuestra comunidad educativa tienen las nuevas tecnologías de comunicación.

Datos familiares. En la adolescencia, las relaciones con el grupo primario, la familia sufren importantes modificaciones; por tanto, es necesario conocer el entorno familiar en el que se desenvuelve el alumno. Con los datos que proporcionan las respuestas del cuestionario, encontramos significativo que:

- Más de la mitad de los padres de familia de los alumnos que conformaron esta muestra, tienen entre 40 y 49 años (52% de los papás y 54% de las mamás); un 57% de los padres se encuentran laborando en empleos no profesionales, aunque el 44% tiene estudios profesionales y casi un 5% realizó estudios de posgrado. En cuanto a las madres, el 57% de ellas se dedica al hogar, 22% trabaja en empleos no profesionales y 17% labora como profesionista. En el caso de ellas, el 34% estudió una carrera técnica comercial o preparatoria, 21% alcanzó estudios profesionales, 16% tiene la secundaria completa, 11% sólo tiene estudios de primaria y únicamente el 2% posee estudios de posgrado. Lo anterior se destaca

puesto que las expectativas académicas y profesionales de los alumnos se encuentran en relación directa con el nivel de logros académicos y grado de estudios de los padres. Con respecto a la relación que los alumnos mantienen con su padre, el 38% expresaron tener una excelente relación y sólo un 5% la perciben como mala ó pésima. La relación con la mamá es percibida como excelente en un 57% de los casos y curiosamente en ningún caso se percibe mala o pésima. En cuanto a la relación de sus padres, el 86% se encuentran casados y un 4% viven en unión libre, es decir, un 90% de los alumnos vive con los dos padres, en tanto que un 10% pertenecen a familias monoparentales, divorciados (6%) o separados (4%), con 3 hijos en promedio.

Como se señaló con anterioridad, la mayoría de los padres y madres de familia de estos alumnos tienen entre 40 y 49 años, y nacieron en las décadas de los sesenta y cincuenta respectivamente; podemos suponer que la mayoría de estos padres y madres de familia pertenecen a una generación que de adulta ha vivido muchas transiciones políticas, económicas, sociales, culturales, etc. Sobre todo a partir de los años noventa, quienes han transmitido a sus hijos nuevos patrones de conducta, actitudes y escalas de valores, como también las inquietudes e incertidumbres vividas durante estos cambios, todo lo cual es percibido por los jóvenes que hoy son alumnos en la preparatoria. (**Anexo II, cuadros 5.2 a 5.4**)

Intereses, actividades y actitudes personales. En relación a las actividades que realizan los alumnos además de cursar sus estudios de bachillerato, las respuestas del

cuestionario fueron procesadas y tabuladas en los cuadros 5.5 y 5.6, de los cuales podemos inferir las siguientes cuestiones:

- De los 256 alumnos que llenaron la FIP, el 88% no trabaja (**Anexo II, cuadro 5.5**), pero estudian en escuela pública, lo que nos indica en cierta forma el nivel socioeconómico en el que se ubican, la clase media. Asimismo, el 12% restante realiza trabajos de tiempo parcial o eventual y en muchas ocasiones labora en el negocio familiar.
- Según parece, la administración del tiempo libre de los estudiantes de la preparatoria tiene ahora una característica constante: la necesidad de sus integrantes de estar juntos o solos, sin tareas ni objetivos planificados, “sin hacer nada o lo que vaya saliendo”, dicen ellos. Esta actitud se refleja en el hecho particular de que la mayoría de los alumnos de la muestra no practican algún deporte ni participan en actividades artísticas u asociaciones sociales organizadas. (**Anexo II; cuadro 5.5**)
- Respecto de la lectura no académica, los hábitos parecen reducirse a leer alguna sección del periódico, principalmente la sección de espectáculos, de una a tres veces por semana, revistas juveniles y en algunos casos libros de “novela o cuento” (**Anexo II, cuadro 5.6**), sin embargo, a la pregunta expresa *¿Cuál es el último libro (no de texto) que has leído?*, una buena parte de los estudiantes de la muestra dijeron leer libros motivacionales como los de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Un estudio español sobre lectura de periódicos en la adolescencia señala que “se percibe al medio escrito como un representante del mundo adulto, lo que puede tener una doble consecuencia: motivarse por comprender este mundo o alejarse por

percibirlo como extraño y/o ajeno” (Castellón, 2002:2), lo que bien puede ser aplicable al caso de nuestros adolescentes mexicanos.

Relaciones sociales. En la sección IV del cuestionario (FIP) se exploran las relaciones sociales, rubro del cual destacamos la incidencia de respuestas a la siguiente cuestión: *Persona adulta con la que más te agrada convivir*, a la que más de la mitad de los alumnos (51%) contestaron “mi papá”, “mi mamá” o “mis padres” y al cuestionamiento del por qué de su respuesta, las más frecuentes fueron: “porque me apoya (n)”, “me da(n) consejos”. Los alumnos parecen manifestar con ello que necesitan de la convivencia y el diálogo con sus padres para que éstos puedan conducirlos y conocer sus inquietudes y expectativas de vida. Por otra parte, al enunciado *Persona de tu edad con la que más te agrada convivir*, la mayor parte de los estudiantes hicieron mención del amigo o la amiga que consideran su “íntimo (a)” y en menor grado mencionaron a familiares (hermanos, primos) o novio(a). Respuesta que no es extraña en los adolescentes, ya que los grupos de pares representan una referencia importante en la construcción de su identidad, por ello, sus relaciones personales presentan un carácter predominantemente afectivo-emotivo, de identificación (“me comprende”, “sabe como soy”), más que intelectual.

Expectativas profesionales y personales. Para un adolescente, definir el futuro es construir sueños, no sólo definir qué hacer; por ello, indagar sobre sus expectativas profesionales y personales es un aspecto determinante que contribuye a conocerlos y orientar en mejor medida su trayectoria escolar. Además, porque durante la preparatoria muchos jóvenes toman decisiones que definirán su futuro y es siempre un momento

crítico en la construcción de un plan de vida posible. Puede observarse en el **cuadro 5.7 (Anexo II)** que la expectativa del 85% de los estudiantes para cuando terminen sus estudios de preparatoria es continuar estudiando una carrera profesional. Asimismo, el 93% de estos alumnos tienen como proyecto de vida a 10 años el “estar trabajando en mi carrera”, “casarme” y “formar una familia”; sólo unos cuantos (menos de 5) expresaron “seguir estudiando un doctorado”, “prepararme más”.

Comentarios de los alumnos acerca de la preparatoria. En el cuestionario *FIP* se solicitó a los estudiantes que escribieran sus comentarios generales sobre lo que les agrada o desagrada de la preparatoria y la mayoría expresó más de un comentario para cada cuestión. El mayor número de menciones sobre lo que les agrada de la preparatoria fue por “el ambiente”, “el sistema” y “los bebederos con agua fría” (que se instalaron precisamente en el año 2000). Con respecto a lo que les desagrada de la escuela, las menciones más frecuentes fueron sobre “las instalaciones” o infraestructura física: sanitarios, salones, falta de cafetería, jardines y espacios deportivos; “los conserjes y prefectos” a quienes se refieren como déspotas, prepotentes y calificativos similares; y “los maestros que no saben explicar” algunos los mencionan por su nombre. Si bien hace falta sistematizar más este tipo de comentarios, el acopio de esta información puede ser de gran utilidad para que quienes están cargo de la institución establezcan acciones tendientes a mejorar la situación y con ello elevar la calidad del servicio educativo que se ofrece.

c) Trayectoria Escolar⁵ de la Cohorte 2000 en la Preparatoria 15 (M)

En el apartado anterior fueron consignados los datos obtenidos del estudio realizado con una muestra representativa de la cohorte en cuestión, los cuales de manera cuantitativa y a través de su interpretación nos proporcionaron información valiosa porque permiten conocer mejor al sujeto al que va dirigido un programa de tutoría: el alumno. Aunque es posible diseñar un programa de tutoría sin conocer al estudiante, se puede sostener que si las instituciones conocen algunos de los rasgos de sus alumnos, pueden ser mejores las condiciones para diseñar, implantar y obtener distintos resultados en la calidad de la enseñanza (ANUIES, 2000). Asimismo, la información sobre los antecedentes académicos y la trayectoria escolar actual de los estudiantes constituyen los insumos básicos para el diseño de programas de atención personalizada.

Como ya se dijo, para dar seguimiento a la trayectoria escolar de la cohorte mencionada- compuesta por 876 alumnos- se revisaron los **registros que concentran las bitácoras de calificaciones de primera oportunidad** por asignatura de cada grupo, de primero, segundo y tercer semestre ordinarios, que corresponden a los periodos de agosto 2000 – enero 2001; febrero 2001 – julio 2001; y agosto 2001 – enero 2002, respectivamente (**Anexo II, cuadro 6**). El promedio global de cada materia en primera oportunidad se obtuvo mediante la valoración final realizada de acuerdo al sistema de evaluación de la preparatoria 15, donde el 80% de la calificación final se obtiene de la suma de las unidades didácticas aprobadas semanalmente y el 20% restante es obtenido de la calificación del Examen Indicativo, examen global de cada

⁵ Se considera a la *Trayectoria Escolar* como "el comportamiento académico de un individuo que incluye el desempeño escolar la aprobación la reprobación el

materia que se aplica al final de cada módulo, elaborado por los Comités Técnicos de la Coordinación de Preparatorias de la UANL. La calificación mínima aprobatoria para cada asignatura es de 70.

Aunque el tercer semestre difiere de los dos anteriores en razón de la organización académica y de la merma poblacional que ya se explicaran, se presentan juntos en el **Cuadro 6 (Anexo II)** para una visualización general.

Primer semestre. Como se dijo antes, los 876 alumnos que quedaron inscritos en la Preparatoria fueron distribuidos en 24 grupos, 12 en el turno matutino y 12 en el vespertino. La población estudiantil del sexo femenino supera a la del sexo masculino en un 10% aproximadamente. Los resultados académicos obtenidos por esta cohorte en cada una de las seis materias⁶ cursadas en este período revelan promedios globales por arriba del 60%, (**Anexo II, gráfica 2**) resultados que superan en diez puntos porcentuales los obtenidos en el examen de selección (**Cuadro 2**). La asignatura con mayor porcentaje fue Computación (76.5%), la cual fue aprobada por 589 alumnos; la de menor promedio fue Biología (61.9%), aprobada sólo por 294 de los 876 alumnos que conforman nuestra cohorte. Con respecto al rendimiento escolar (**Anexo II, gráfica 3**), es notoria la “polarización” en cuanto al número de materias aprobadas: el 23% de la cohorte, es decir, 201 alumnos, aprobaron todas las materias en primera oportunidad, pero también fueron 201 los que reprobaron todas las asignaturas. Igualmente resalta el hecho de que las mujeres aprueban una mayor cantidad de materias que los hombres,

promedio alcanzado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares” (Barranco y Santacruz, citado por González Martínez 2000: 18)

⁶ Se están considerando en el análisis de resultados las seis materias que se acreditan con el criterio de calificación numérica centesimal. Los alumnos también cursaron durante los cuatro semestres las materias de Orientación Vocacional y Educación Física, las cuales sólo se acreditan (A) o no se acreditan (NA)

dato que habrá que tener en consideración al realizar la actividad tutorial, pues la diferencia de género es una variable que influye en el rendimiento académico. Probablemente el mayor sometimiento a las normas por parte de las mujeres favorezca el trabajo escolar. Hemos observado que generalmente los alumnos varones de la preparatoria son más inquietos y más rebeldes que las mujeres, y tienen por lo tanto un mayor número de conductas y actitudes que la escuela sanciona o bien, que interfieren con su desempeño escolar. Algunos autores como González (2000) han enfatizado este mismo hecho, y lo explican desde el punto de vista de los estudios de género, la condición social de la mujer, su mayor aceptación de la disciplina escolar o sus expectativas de ver la formación escolar como una alternativa de movilidad social, aunque éstas son sólo algunas de las posibles circunstancias que influirían en estos resultados, las cuales se pueden seguir analizando, ya que admiten aún otras lecturas.

Segundo semestre. Al iniciar el período febrero – julio 2001, la población estudiantil de la cohorte disminuyó un 8%: de 876 alumnos, se inscribieron 806. El Departamento Escolar reportó 84 bajas con derecho, es decir, el alumno solicita en tiempo y forma su salida de la preparatoria y generalmente lo hace para incorporarse a otra escuela o institución; también se presentan casos de alumnos que simplemente abandonan y no se reinscriben. De estos alumnos no se tiene información sobre la causa de su abandono, aunque con frecuencia parece deberse a problemas de adaptación al sistema de la Preparatoria 15 y en algunos casos, por ser alumnos reasignados de otra preparatoria, situación que les causa una serie de dificultades con relación al traslado, a adaptarse con compañeros que no son de la comunidad de donde vive, entre otras. Casos como los mencionados de “deserción temprana” (Tinto,

1992), no implican necesariamente una falta de compromiso o una ausencia del propósito de estudiar el bachillerato. Se trata más bien, como lo expresa Tinto, “de que los ajustes a las nuevas situaciones son a menudo penosos y a veces tan difíciles, que inducen transitoriamente a los estudiantes (...) a desistir” (1992:54)

Los 806 alumnos inscritos en el segundo semestre quedaron instalados en los mismos grupos, salvo algunos que se les autorizó cambió de turno por razones de trabajo. En los resultados vuelve a observarse una ligera prevalencia de las mujeres. Los promedios en cada una de las seis materias cursadas son muy similares a los del semestre anterior, arriba del 60%, aunque el promedio global disminuyó; Computación fue la asignatura con más alto promedio y número de alumnos aprobados (509), mientras que Matemáticas fue la de menor promedio y menor número de alumnos aprobados, 253 de los 806 que cursaron segundo semestre (**Anexo II, gráficas 4 y 5**).

En este semestre, la cantidad de alumnos que aprobaron todas las materias (209) es cercano al que aprobó todas las materias de primero (201), y al revisar las bitácoras de calificaciones de cada grupo es posible darse cuenta que casi son los mismos estudiantes; por otra parte, 233 alumnos de segundo semestre reprobaron todas las materias, incrementándose ligeramente el número con respecto a los alumnos de primero que reprobaron todas las materias, que fue de 201. Al revisar manualmente las listas de calificaciones de cada grupo, puede observarse que los alumnos que reprobaban son casi los mismos, la mayoría de los cuales a su vez obtuvieron puntuaciones menores a 300 en el examen de ingreso a la preparatoria. Esto parece indicar, como ya se había mencionado, que hay una relación directa entre la puntuación

obtenida en el examen de selección y el deficiente desempeño académico posterior, situación que debe tomarse en cuenta para efectos del establecimiento de un programa tutorial, que sin duda debe atender a aquellos alumnos que muestren baja puntuación desde el examen de ingreso. Según nuestro estudio, los alumnos que tienen entre tres y seis materias aprobadas en primero y segundo semestre respectivamente, parecen ser los que tienen más probabilidades de continuar y finalizar los estudios de preparatoria en tiempo y forma, lo que no significa que no requieran de la atención tutorial, sino por el contrario, habrá que tomar en cuenta este dato puntual para establecer alguna estrategia de intervención tutorial, específicamente de retención, que vaya dirigida a este grupo de estudiantes. Al respecto, Vincent Tinto (1987) señala que las instituciones educativas deben asegurarse que los alumnos tengan la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para afrontar con éxito las exigencias académicas, de tal forma que, en lugar de eliminar o rezagar a los estudiantes con bajo rendimiento, la escuela deberá de proporcionarles dichas habilidades, no sólo para promover la permanencia, sino también buscando el óptimo desarrollo del alumno como persona, su formación integral.

Tercer semestre. El paso de segundo a tercer semestre es un momento crucial para los alumnos de bachillerato en la UANL, ya que hasta este punto avanzan los estudiantes aún con materias reprobadas de primer semestre; sin embargo, al reprobar la "cuarta oportunidad", durante segundo semestre, los alumnos son suspendidos temporalmente como estudiantes universitarios y no pueden inscribirse al semestre siguiente, en ninguna otra preparatoria de la UANL. En el caso de la cohorte 2000, fueron 255 alumnos los que reprobaron cuarta oportunidad, mismos que no avanzaron

al tercer semestre, de acuerdo a los datos proporcionados por el Departamento de Escolar y Archivo de la escuela; por esta razón, nuestra cohorte se ve reducida, de tal manera que tenemos ahora un total de 560 alumnos (**Anexo II, cuadro 6**), lo que nos muestra un índice de **rezago**⁷ de alrededor del 29%. Hablamos de casi 300 alumnos que se quedaron en el camino, quizá por falta de atención, por falta de un escenario educativo más adecuado a sus necesidades particulares; es necesario pues que las instituciones educativas proporcionen oportunidades permanentes para el desarrollo intelectual de sus alumnos:

“Las universidades necesitan hacer algo más que la sencilla actividad destinada a asegurar la continua presencia de los alumnos en los recintos; deben llegar a percibir el éxito de los programas de retención no sólo por el incremento del número de estudiantes que persisten hasta la graduación, sino también fundamentalmente por las características y la calidad del aprendizaje que se efectúa durante ese período” (Tinto, 2000:148).

El fenómeno del rezago escolar, es un aspecto de suma importancia para el establecimiento de programas de tutoría, pues aunque no puede resolverse en su totalidad, si podría prevenirse y con ello disminuir, por lo que más adelante analizaremos esta situación con mayor detalle.

Con respecto a los alumnos que quedaron inscritos en tercer semestre, puede apreciarse en las **gráficas 6 y 7 (Anexo II)** que deben cursar un mayor número de materias que en los semestres anteriores, de las cuales Inglés es la asignatura de mayor promedio (78.3%) y mayor número de alumnos aprobados, 420; Física fue la asignatura con más bajo promedio, inferior al 60%, la cual fue aprobada por sólo 210

⁷ Altamira Rodríguez (1997) señala que el rezago escolar es el retraso del estudiante en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte

alumnos. Aquí también se observa (**Anexo II, cuadro 6**) que el promedio de las alumnas es ligeramente superior al de los alumnos y también se observa que el promedio global es ligeramente mayor en este período. Es probable que este hecho esté asociado con la madurez psicobiológica, pues estamos hablando de alumnos que ya tienen o están por cumplir 17 años, han aumentado los conocimientos adquiridos, enriquecido sus experiencias, y desarrollado hábitos y habilidades intelectuales. Quienes tenemos la oportunidad de trabajar con estos alumnos, podemos observar en el aula comportamientos diferentes a los que se observan durante los dos primeros semestres: los alumnos de tercer semestre presentan una mayor tendencia a los juegos mentales, a disfrutar de las discusiones, generar polémicas, proyectar hacia el futuro y apasionarse por ideologías de muy diversa índole, situaciones que no son tan manifiestas en el caso de los alumnos rezagados, quienes, por diferentes causas, no han alcanzado este nivel de madurez.

En relación con el número de materias aprobadas puede apreciarse en las gráficas mencionadas anteriormente, que el porcentaje de alumnos de la cohorte 2000, - ahora con 560 alumnos- que aprueban todas las materias, se mantiene, no así el de los alumnos que reprueban todas: éste disminuye significativamente, de 29% en segundo semestre a 14% en tercero. Esto parece indicar que hay una relación entre los alumnos que reprueban todas las materias y los alumnos que quedaron suspendidos y se pierden de la cohorte, lo que da como resultado que la población “filtrada” obtenga un mejor desempeño en el tercer semestre.

A la fecha, de los alumnos que conforman la cohorte 2000 se encuentran cursando el cuarto semestre un total de 552; es decir, **63%** de esta cohorte. Aunque no podemos afirmarlo con certeza, si es posible predecir que el índice de eficiencia terminal del grupo estudiado se encuentra alrededor de este mismo porcentaje.

Causas de reprobación y rezago en la cohorte analizada. La investigadora de la ANUIES, Magdalena Fresán (2000), afirma que la reprobación y la estructura rígida de los planes de estudio, el desconocimiento de los alumnos respecto de las opciones académicas disponibles para superar deficiencias y aprobar las asignaturas, entre otros, constituyen problemas que influyen en el rezago escolar o en la decisión de abandonar los estudios. La atención a estos problemas se intenta regularmente a través de estrategias de carácter general que con mucha frecuencia se conciben para poblaciones homogéneas, sin reconocer las diferencias individuales de los estudiantes, de ahí la escasez de resultados efectivos. En este sentido, la realización de un diagnóstico para conocer las causas de reprobación -desde la óptica de nuestros sujetos de atención, los alumnos de la preparatoria 15 - previo al establecimiento de un programa de tutorías, podría tener un efecto positivo en la resolución de dichas problemáticas de manera específica, y con ello, en la elevación de la eficiencia terminal.

Tomando en cuenta lo anterior, se aplicó en abril de 2002 una **Encuesta Sobre Rendimiento Escolar (Anexo III)** a los alumnos que se encuentran cursando el cuarto semestre regular, pero que en ese momento, tenían materias reprobadas de tercer semestre, las cuales se evaluaron mediante los exámenes extraordinarios de cuarta

oportunidad en el período comprendido de la segunda quincena de abril a la primera semana de mayo de 2002.

La encuesta se aplicó a 129 de los 151 alumnos en situación irregular, esto es, a la mayoría de los estudiantes con materias en cuarta oportunidad que pertenecen a esta cohorte. Cabe señalar a su vez que estos alumnos conforman el 27% del total de la cohorte que llegó a tercer semestre y el 17% de la cohorte original.

El instrumento consta de 7 secciones, 4 de las cuales corresponden a ítemes de respuesta cerrada y 3 a ítemes de respuesta abierta y se aplicó de manera directa a los alumnos. Cabe señalar en este punto que en principio se nos planteó la dificultad de localizar a los jóvenes sujetos de la muestra, pues estos alumnos por lo general no asisten a clases, así que se optó por aplicar la encuesta en una reunión convocada por quien esto escribe a través de la Academia de Ciencias Sociales de la preparatoria, que se encarga de coordinar las materias de Historia y Geografía Mundial, así como Historia de México, asignaturas que presentan un alto índice de alumnos reprobados. Así, los datos obtenidos se resumen a continuación:

- La mayoría de los 129 alumnos a quienes se aplicó la encuesta, tienen reprobadas una (35 alumnos), dos (26 alumnos) y tres materias (20 alumnos) de cuarta oportunidad.
- La asignatura pendiente con mayor número de menciones fue Historia de México (95), seguida por Matemáticas (62); y la asignatura con menor número de menciones fue Educación Física (7). Cabe señalar que, en el Examen de Ingreso a la preparatoria, Ciencias Sociales es el área que aparece con menor

promedio en la Preparatoria 15 (**Cuadro 2**). Aunque el objetivo de este trabajo es, por el momento, solamente detectar en dónde se encuentran las dificultades académicas de los alumnos, es importante señalar que esta situación requiere de un análisis detallado de la práctica psicopedagógica, planeación curricular, contenidos, estrategias didácticas, etc., aspectos relacionados con las asignaturas, para detectar lo que a su vez provoca que algunas materias concentren un mayor número de reprobados.

- De una lista de aspectos mencionadas en la encuesta, se le pidió a los alumnos que marcaran las tres que consideraban sus causas generales de reprobación, asignando tres, dos y un punto respectivamente, en orden de relevancia. Mencionan con mayor frecuencia la “falta de ganas” (156 puntos), “no entender la materia” (141 puntos) e “inasistencia a clases” (134 puntos).
- En la pregunta siguiente, se les solicitaba que describieran brevemente las causas mencionadas y lo que se encontró fue que, en la mayoría de las respuestas, los alumnos relacionan el no estar motivados a estudiar la materia o el no entenderla, con la falta de explicación por parte del profesor, aspecto que, sin embargo, no es señalado como causa directa de reprobación, sino como la causa que no los motiva a estudiar para aprobar: “Como no le entendía al maestro no me dan ganas de estudiar”, es una descripción que se mencionó con frecuencia. Esto no significa necesariamente que el maestro no explica, sino que puede hablar también de la poca significatividad de los contenidos, lo que provoca desinterés y falta de motivación.
- A la cuestión *Describe que sientes en lo personal con respecto a tu situación académica*, sólo 19 alumnos de los 129 expresaron no sentir “nada” con

respecto a su situación; el resto (110) expresaron sentirse “muy mal”, “decepcionado (a)”, “fracasado(a)”, “mediocre”, “muy presionado(a)”, “deprimido(a)”, “pude haberle echado más ganas”, “perdí mucho tiempo” , “les estoy fallando a mis padres” y expresiones similares; inclusive un alumno expresa que intentó suicidarse y otro, que abandonó su casa.

- La pregunta *¿Has puesto en práctica alguna estrategia para obtener mejores resultados?* Obtuvo 95 respuestas afirmativas, sin embargo la estrategia mencionada con mayor frecuencia fue “estudiar más”, sin describir algún método más específico.
- Acerca de si los padres de familia están enterados de su situación académica, el 80% de los alumnos encuestados respondió “sí” , y con respecto al tipo de apoyo recibido, estos alumnos expresaron recibir “apoyo moral”, “consejos”, “porras”, “apoyo económico” (para pagar exámenes y asesorías); algunos también reciben “amenazas” de retirarlos de estudiar y ponerlos a trabajar, y “castigos” no especificados. Sólo cinco alumnos mencionaron recibir apoyo escolar específico por parte de sus padres, expresando “me explican lo que no entiendo”, “me dan técnicas de estudio”, “me toman clase diaria”. (**Tabla 8**)

Tabla 8. RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE RENDIMIENTO ESCOLAR

Encuestas aplicadas	Cantidad de materias pendientes por alumno	Materias pendientes en cuarta oportunidad *	Causas generales de reprobación **	Utilización de estrategias de estudio	Padres enterados de la situación académica
129	1 materia: 35	Biología II: 42	Falta de ganas: 156	Si: 95	Si: 103
	2 materias: 26	Física I: 52	No entender La materia: 141	No: 34	No: 26
	3 materias: 20	O. Vocacional III: 9	Inasistencia A clases: 134		
	4 materias: 17	Matemáticas III: 62			
	5 materias: 16	Historia de México: 95			
	6 materias: 6	E. Física: 7			
	7 materias: 4	Español III: 47			
	8 materias: 3	Computación III: 18			
	9 materias: 2	Inglés I: 10			
	10 materias: 0	Artes y Humanidades II: 59			

Como hemos visto a través de las respuestas a esta encuesta, el tema del rezago y la reprobación, traducidos en una forma de **fracaso escolar**, es de tantas y tales dimensiones, que puede implicar todas las actividades, medios y personas que actúan en la escuela, así como todas las instituciones sociales que, desde fuera, inciden de alguna manera sobre ella (Fernández Pérez, 1999). Esta es una razón por la que la escuela es la instancia obligada a hacer un análisis de la situación y actuar en consecuencia. Pero hay otras razones, menos calculables que las presentadas en estos resultados que urgen a una profunda reflexión sobre el fracaso escolar. Cuando durante la práctica docente (y cuando por razones de amistades, vecinos, familiares, etc.) se acerca y se asoma uno a la historia concreta de cada fracaso, desaparece la frialdad de los números y los porcentajes se tiñen de matices oscuros: hay mucho sufrimiento de unos y de otros, padres, alumnos y maestros; hay mucha frustración individual y colectiva, mucha desorientación, baja autoestima y muchas posibilidades y potenciales

que quizá no verán la luz. La instancia tutorial en la escuela deberá asumir colectiva e interdisciplinariamente la responsabilidad profesional ante las dimensiones de este problema, realizando acciones de atención personalizada para detectar las causas de los fracasos escolares, que radican en el alumno mismo, así como las variables externas que lo provocan, y optimizando métodos de intervención para abatir o eliminar el fracaso constatado.

5.2 Diseño de la *Guía para el Establecimiento de un Plan de Acción Tutorial para la Preparatoria 15*

El plan de acción tutorial será el agente regulador de la actividad tutorial, que debe preveer, de forma explícita, tanto los objetivos como las líneas de actuación y los criterios que les deben dar apoyo. Por lo tanto, el plan de acción tutorial de una institución deberá ser el reflejo de la acción tutorial que se propone llevar a cabo para optimizar esta intervención y deberá mantener explícitos todos aquellos aspectos, que, considerándose fundamentales, deben ordenar, coordinar y posibilitar que la acción tutorial de una escuela sea adecuada desde el punto de vista educativo y no sólo legal. (ANUIES, 2000)

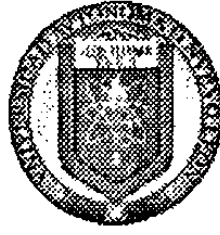
En relación con el aspecto **operativo**, hay que señalar, que la implantación de un plan de acción tutorial en una institución educativa requiere, en primera instancia, del establecimiento de una comisión que promueva el programa, que presente el proyecto y que, de ser aprobado el mismo por la dirección de la escuela, coordine las acciones necesarias para el diagnóstico de necesidades de tutoría y elabore un reglamento para

llevar a cabo la actividad tutorial, así como el programa de tutoría, con base en el diagnóstico previamente realizado y las características institucionales, considerando los siguientes aspectos:

- Necesidades específicas de la institución, que se establecerán a partir del diagnóstico
- Reglamento del programa
- Definición de objetivos y metas
- Capacitación de docentes tutores
- Establecimiento de la infraestructura necesaria para llevar a cabo el programa
- Desarrollo operacional del programa
- Control y seguimiento, tanto de los procesos como de los actores involucrados en el programa
- Evaluación de la función
- Retroalimentación y ajuste del programa, con base a los resultados de la evaluación

Los aspectos antes señalados se han tomado en cuenta de manera concreta para la elaboración de la ***Guía para el Establecimiento de un Plan de Acción Tutorial*** para la Preparatoria 15 (Madero) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, producto material que se deriva de las acciones llevadas a cabo para la realización de los objetivos de este trabajo: La realización de un estudio de carácter documental sobre la cohorte Agosto 2000, que permitió conocer mejor a los estudiantes preparatorianos, sus características y trayectorias escolares, con el fin de diagnosticar necesidades reales de tutoría en un contexto específico, esto es, en la Preparatoria 15 (Madero) de la UANL; con base en los datos obtenidos se justifica la necesidad de apoyar la trayectoria de los estudiantes con un programa de atención personalizada o tutoría y con ello, la elaboración de una propuesta de un programa de atención personalizada para los estudiantes de la Preparatoria 15 de la UANL, así como las estrategias para su

implantación, que permita apoyarlos durante su trayectoria escolar mediante el reforzamiento de las habilidades, actitudes y valores que posibiliten tanto su rendimiento académico como su desarrollo integral.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
PREPARATORIA 15 (UNIDAD MADERO)

GUÍA PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN
PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

LIC. MARTHA ALICIA CALVILLO GARCÍA

PRESENTACIÓN

En el inicio del siglo XXI, en el que el nuevo orden social presenta diversas exigencias y retos en todos los ámbitos y situaciones del quehacer humano, la Universidad Autónoma de Nuevo León se encuentra en un proceso de reflexión y acción encaminado al mejoramiento de la calidad educativa, mediante un trabajo colectivo y continuo que involucra a toda la comunidad, cuyos lineamientos, acciones, programas y proyectos se encuentran vertidos en el documento denominado *Visión UANL 2006* (2001).

El documento señala, en relación con los integrantes de la institución, que

"es imperativo potenciar las capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria y fortalecer los valores fundamentales del respeto, la tolerancia, la corresponsabilidad, solidaridad, el amor por la vida y el saber" (2001:5)

En este sentido, el programa institucional de tutorías para el nivel de educación superior de la UANL, pretende que la tutoría académica sea una de las estrategias que posibilite mejorar la calidad de la educación superior, estableciendo un sistema que permita atender de manera personalizada a los estudiantes de la UANL, ya que, como la *Visión UANL 2006* señala textualmente

"En la UANL los alumnos son lo más importante, y la educación que recibe el estudiante debe responder a la multiplicidad de exigencias que le presenta su propia naturaleza humana y las situaciones espacio temporales en las que vive y se desarrolla " (2001:5)

Dentro de las estrategias planteadas en el documento mencionado, se desarrollan programas como el de Retención Estudiantil y el de Tutorías Académicas, que, al

ofrecer una atención más personalizada a los alumnos, pueden contribuir a la reducción de la reprobación y la deserción estudiantil, logrando elevar el rendimiento académico de los estudiantes y la eficiencia terminal.

Así, la *Visión* menciona que

El 100% de los profesores participe en actividades de monitoreo y tutoría de alumnos para incrementar la retención de alumnos y la eficiencia terminal que "Se establezcan mecanismos de apoyo a los estudiantes que están en riesgo de deserción" y "Se realicen permanentemente estudios socio-económicos a los alumnos como apoyo a las actividades de monitoreo y tutoría" (2001:22 y 24)

Si bien la propuesta general del documento *Visión UANL 2006* establece que la Universidad Autónoma de Nuevo León llegue a ser reconocida como la mejor Universidad pública de México y las metas particulares para lograrlo llevan la mejor intención, muchas de las acciones, programas y proyectos están diseñados para llevarse a cabo básicamente en el nivel superior, en licenciatura y posgrado, quedando las preparatorias al margen en algunos casos, como en el del Programa de Tutorías, que desde el año 2000 inicia institucionalmente en las facultades de la UANL en su primera etapa, que consiste en la formación de docentes tutores, aunque en algunas escuelas ya se está llevando a cabo un programa tutorial formal desde entonces.

A pesar de ello, debe reconocerse que en lo que respecta a la atención de los alumnos, se realizan desde hace tiempo algunos esfuerzos, que si bien intentan coadyuvar en la solución de ciertas problemáticas estudiantiles, aún resultan insuficientes. Tal es el caso del trabajo realizado desde la Coordinación de Preparatorias, por el Comité

Técnico Académico de Orientación Vocacional así como la Dirección de Orientación Vocacional, coordinando la asignatura de Orientación Vocacional y llevando a cabo programas que apuntan hacia una formación integral del estudiante. Sin embargo, no se ha concebido para este nivel en forma institucional la figura del tutor docente, del profesor que puede ayudar al alumno a partir de su situación con una acción "paralela" a su actividad docente; tampoco se cuenta con un programa institucional de atención personalizada que marque los lineamientos generales, coordine los esfuerzos y apoye las acciones que se realicen en cada preparatoria en materia de tutoría. Por otro lado, la elevada cantidad de alumnos en preparatoria imposibilita a la Dirección de Orientación un conocimiento personal, individual, de los alumnos en la institución, por lo que requiere del trabajo del docente tutor para llevar a cabo esa labor, quien en todo caso será el que remitirá al Departamento de Orientación sólo a aquellos alumnos que requieren de una atención específica. De igual manera, el Departamento de Orientación puede prestar apoyo a los docentes tutores orientándoles en su labor.

CAPITULO I

De la justificación de los planes de Acción Tutorial

1.1 Justificación de los planes de acción tutorial

La nueva concepción que hoy se tiene de la labor educativa posee claras repercusiones en la actividad docente, por eso las actuales reformas a los sistemas educativos tanto en el ámbito internacional como el

nacional, responden a una serie de factores, entre los que se encuentran:

- El alto índice de fracaso escolar percibido a través de indicadores objetivos – alto índice de abandono, descenso en el nivel de los aprendizajes más básicos, etc., - o mediante apreciaciones más subjetivas – bajo nivel de motivación de los jóvenes hacia el estudio, poco compromiso con la vida, crisis axiológica, etc.
- El paso de un *logocentrismo* a un *paidocentrismo*, lo que ha llevado a centrar la atención más en criterios psicológicos que criterios lógicos. Esta situación se debe a que el actual sistema educativo ha sido en general reformado primordialmente a niveles básicos, esto es, primaria y secundaria, como respuesta a distintas tendencias –aumento de la escolaridad obligatoria, aprendizajes funcionales, etc.- en los que se han enfatizado aspectos evolutivos, procesos cognoscitivos y aspectos psicopedagógicos.
- Una creciente preocupación por las actividades de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que hasta entonces recaía básicamente en el proceso de enseñanza.
- Una nueva concepción del aprendizaje según la cual lo que éste promueve es el desarrollo del sujeto, manifestada en el énfasis en abarcar tres tipos de contenidos educativos: cognitivos, procedimentales y actitudinales.
- Una mayor atención a la diversidad, ampliando este principio a la atención de los estudiantes, en función de sus

características especiales: sobresalientes, de "alto riesgo", discapacitados, etc. (Oliveros, 1996:15).

1.2 Antecedentes

Si bien en las instituciones de educación superior europeas y estadounidenses las tutorías tienen una larga tradición, en las universidades mexicanas esta actividad es relativamente reciente. Los antecedentes de las tutorías en nuestro país se ubican en el nivel de posgrado, en donde se han venido practicando desde los inicios de la década de los cuarenta (para los estudios doctorales en el Instituto de Química de la UNAM, que se realizaba con la participación de un tutor por cada estudiante), donde la figura del tutor es primordial para guiar el trabajo de investigación.

Otros antecedentes de los sistemas tutoriales en México se encuentran en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, para estudios en el nivel de licenciatura, en dos modalidades: individual y grupal. De igual manera, algunas facultades y escuelas de la UNAM han diseñado programas especiales para conducir al estudiante desde su ingreso a la Universidad hasta su egreso, tal es el caso de las facultades de Psicología y Medicina.

En la Universidad de Guadalajara la función de tutoría se inició en 1992, estableciéndose estatutariamente como una de las obligaciones del personal académico, su desempeño

como tutor de los alumnos para procurar su formación integral.

Por su parte, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ofrece asistencia al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar. Se trata, según los planteamientos, de un modelo de tutoría integral, con apoyo de un asesor psicológico, un trabajador social y un maestro orientador. La tutoría incide en los aspectos académicos, económicos, sociales y personales de sus estudiantes.

En 1998, en la Universidad Veracruzana, a partir del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), se considera el ejercicio de la tutoría como una actividad que forma parte de las innovaciones de la labor docente y de las nuevas estrategias de enseñanza que involucran tanto al profesor como al alumno.

También en instituciones privadas, tales como la Universidad Anáhuac, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), por mencionar algunas, proporcionan un servicio de tutoría personal en el nivel de licenciatura, trabajando en ésta última institución con el llamado Programa de Asesoría Académica.

Con respecto al Nivel Medio Superior existe menor información acerca de experiencias con programas tutoriales, ya que, como se mencionó anteriormente, las

tutorías nacen en los posgrados, para luego ampliar su margen de acción en el nivel de licenciatura, sin embargo, dadas las características particulares del adolescente, los sistemas tutoriales en el bachillerato deben adquirir otro perfil, más orientado a la problemática del desarrollo del adolescente.

Ejemplos de sistemas tutoriales para el Nivel Medio Superior se encuentran principalmente en las escuelas españolas a partir de la reforma que se realizó en todo el sistema educativo que dio lugar a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1992) y en el sistema del *student counseling* norteamericano.

En nuestro país, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM lleva a cabo procesos institucionales de apoyo a la formación de los alumnos y la Universidad de Colima recientemente implantó un Programa de Tutorías, haciéndolo extensivo también al nivel medio superior de manera institucional.

En las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, no existe un sistema formal o institucional de tutorías, no obstante, aunque de manera informal y poco sistemática esta labor se lleva a cabo ya en algunas de ellas; hasta ahora, éste ha sido un trabajo asignado casi de manera exclusiva a los Departamentos de Orientación Vocacional de cada preparatoria. También cabe señalar que de manera voluntaria muchos profesores, quienes por su dedicación o ante las demandas específicas

de los alumnos, han realizado con frecuencia y con la mejor intención esta tarea, pero con escasa capacitación.

1.3 Las tutorías y la Preparatoria 15 de la UANL

La escuela que nos ocupa, la Preparatoria 15, fundada en 1974, tiene desde entonces los llamados "Grupos de Tutorío", o sea, grupos de nuevo ingreso, los cuales eran asignados uno o dos, primero a los coordinadores de cada academia (quienes eran los maestros de tiempo completo) y posteriormente a otros maestros que ya tenían nombramiento de tiempo completo o bien a maestros de base quienes por su antigüedad y/o carga docente podían atender a un grupo. El sistema ponía mayor énfasis en las actividades académico – administrativas de la escuela, pudiendo compararse con la figura del "maestro de planta", que es común en las escuelas secundarias del país.

En el programa de tutorío de la preparatoria 15, el compromiso como "tutor" consistía en un principio, en impartir al grupo asignado un curso propedéutico de una semana, así como la realización de la entrevista individual durante el tiempo que duraba el curso. Posteriormente, se convocaba en forma general a una junta de padres de familia, la cual era presidida en cada grupo por el maestro tutor. Otro aspecto importante a señalar es que generalmente el maestro tutor del grupo trabajaba con ellos al menos una asignatura curricular durante el primer semestre. El periodo en el que el grupo estaba a cargo del maestro tutor era de dos semestres (primero y segundo) y

durante ese tiempo quedaba a consideración del maestro la forma en cómo realizaría la acción tutorial, no había (de hecho, todavía no la hay) una normativa o reglamento; no obstante, es importante señalar que al menos durante casi dos décadas esta forma de tutorío no formal prevaleció, permitiendo, aún con sus limitaciones, una forma de atención personalizada para el estudiante.

En 1993, la implantación de la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior que estableció el "Sistema Modular", modificó en tiempo y forma los procedimientos tanto académicos como administrativos que se realizaban de manera diversa en cada prepa, y en el caso de las acciones que se llevaban a cabo en materia de tutoría no formal, también se vivieron cambios, como la implantación de un curso propedéutico diferente, dividido en dos "subcursos", el de Técnicas de Aprendizaje y el de Matemáticas, que ahora tienen carácter obligatorio y son evaluados para su acreditación o no acreditación, cursos que si bien se procura que sean impartidos al menos alguno de ellos por el maestro que será designado como "tutor" del grupo, no siempre resulta así, ya sea por incompatibilidad en el horario (el maestro trabaja en el turno matutino y se le asigna un grupo por la tarde) o por el hecho de que el maestro que impartió el curso es maestro de contrato por horas.

Estas situaciones, aunadas a otras de tipo interno, como planta docente "nueva", cambios de administración, falta de

incentivos tanto intrínsecos como extrínsecos, etc., fueron alterando el planteamiento original del proceso tutorial, que si bien no estaba formalizado cumplía con el objetivo de proporcionar atención personalizada al estudiante. Si bien, en la actualidad aun se asignan los grupos de tutorío, se les imparten los cursos y se cita a una junta general de padres de familia, las actividades que se realizan no están estructuradas, el maestro tutor en la mayoría de las ocasiones no está capacitado y tampoco está interesado; además, no existe normatividad, planeación, seguimiento ni evaluación de este proceso.

De lo anteriormente descrito, se puede desprender que urge instaurar un programa institucional, que dé fundamento y apoyo a la actividad tutorial no formal que se ha venido realizando en la Preparatoria 15.

1.4 ¿Qué es la Tutoría?

Con el ánimo de clarificar debidamente los términos orientación, consejería, asesoría y tutoría, que en la práctica suelen confundirse, es necesario hacer una distinción entre ellos.

Por una parte, el término **orientación** es aplicado en varios sentidos: En general – desde un plano existencial – "se refiere a la orientación de seres concretos, suministrándoles una serie de respuestas para problemas esenciales de la vida, que llevan a un modo de concebir el mundo y la existencia". (Mora, 1995). En el ámbito

educativo, la orientación es considerada "como un proceso de relación con el alumno donde la meta es el esclarecimiento de la identidad vocacional, donde se estimula la capacidad de decisión del alumno mediante la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que la realidad exterior le presenta" (Ayala, 2000).

Por otra parte, en lo que corresponde al término **consejería** (*counseling*), aun aplicado al ámbito educativo, se distingue cuando con este término se hace referencia a "un amplio repertorio de procedimientos que incluyen los consejos, el estímulo, el suministro de información, la interpretación de test y el psicoanálisis" (Ayala, 2000).

La **asesoría** está centrada en consultas que de manera unidireccional decide tomar el alumno, en éstas no hay un programa establecido, toda vez que no es posible determinar el momento en que el alumno las requerirá, ya sea por dificultades en el aprendizaje o por otras causas. En las instituciones de educación superior, la asesoría es una actividad tradicionalmente asumida para situaciones muy precisas, como la coordinación de prácticas profesionales, asesoría de tesis, etc., y, cotidianamente, para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso.

En el caso de la **tutoría**, ésta puede ser abordada bajo diferentes enfoques. Uno de ellos la considera un recurso

de apoyo académico sistemático que la institución le ofrece al estudiante y conlleva un proceso donde se desarrollan actividades académicas acordadas entre tutor y tutorado con los lineamientos de un programa determinado, destacando la responsabilidad compartida entre ambos actores. La tutoría se utiliza, principalmente, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender ó necesidades especiales, por lo que se considera una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, técnicas de enseñanza e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control (Alcántara Santuario, 1990).

El otro enfoque de la tutoría, utilizado en el nivel de bachillerato, considera a ésta como un instrumento de la orientación educativa para realizar la función de supervisar y servir a los estudiantes no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en el afectivo. La interacción no es solamente con los alumnos, también se trabaja con los padres, a nivel individual y de grupo y con los profesores de las distintas asignaturas. Con esto se trata de guiar a los estudiantes de un modo más eficaz tanto en las actividades académicas como en la problemática propia de la etapa de la adolescencia.

La tutoría permite al estudiante:

- Conocer diversas formas de resolver y canalizar sus problemas (académicos, económicos, personales), dentro del contexto escolar.
- Comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria.
- Adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión.
- Desarrollar estrategias de estudio.
- Superar dificultades en el aprendizaje e incrementar el rendimiento académico.
- Adaptarse e integrarse a la universidad y al ambiente escolar universitario.
- Diseñar su trayectoria escolar más adecuada, de acuerdo con los recursos, capacidades, expectativas personales, familiares y sociales.
- Seleccionar actividades extraescolares para mejorar su formación.
- Recibir retroalimentación en aspectos relacionados con sus intereses, actitudes, valores y estabilidad emocional.
- Conocer los apoyos y beneficios que puede obtener de las diversas dependencias universitarias (ANUIES, 2000).

La tutoría puede adoptar las modalidades de tutoría individualizada o tutoría grupal; en el primer caso, se realiza la asignación de un tutor para que apoye al alumno durante su estancia en la institución, guiándolo en su trayectoria escolar orientándolo en la toma de decisiones

que lo ayudarán a construir su perfil individual; en el segundo caso, se asigna un tutor para que apoye a un grupo reducido de alumnos durante su permanencia en la institución, proporcionando apoyo de manera grupal, ó mediante cursos, charlas y talleres que promuevan el trabajo individual

En un sistema institucional de tutoría es importante también hacer una diferenciación entre la tutoría propiamente dicha, la cual es un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante y otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, como serían los Programas para la mejora de la calidad del proceso educativo, que constituyen actividades regulares de las instituciones de educación superior, como son los programas de becas, de fomento a la salud y el deporte, de apoyo psicológico, bolsa de trabajo, entre otros, que responden a objetivos de carácter más general, pero que, tal como el Programa Institucional de Tutorías de la ANUIES lo sugiere, podrían ofrecerse permanentemente como apoyo a ésta función, en forma tal que los tutores, al momento de detectar deficiencias que pueden obstaculizar el desempeño académico de los estudiantes, tengan la posibilidad de canalizar a los alumnos a algunos de estos programas, a fin de subsanarlas.

1.5 *Objetivos del Plan de Acción Tutorial*

1 Contribuir a elevar la calidad del proceso educativo en el ámbito del desarrollo de habilidades

intelectuales y construcción de valores, actitudes y hábitos positivos, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.

2. Fomentar la personalización de la educación, su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, contribuyendo a la educación individualizada, referida a personas concretas, con aptitudes e intereses diferenciados.

3. Revitalizar la práctica docente mediante un mayor acercamiento entre profesores y estudiantes para que, a partir del conocimiento de la problemática y expectativas de los alumnos, se generen alternativas de solución y atención.

4. Orientar las potencialidades del estudiante de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por la universidad.

5. Dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para que resuelvan sus problemas de tipo académico, tomen sus propias decisiones, y logren autonomía en el aprendizaje.

6. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlos cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y así evitar, en lo posible, fenómenos como el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.

7. Contribuir a la disminución de los índices de reprobación y deserción, mediante el incremento del rendimiento académico de los estudiantes.

8. Identificar y apoyar al alumno de "alto riesgo", para que alcance los objetivos propuestos y el adecuado perfil de egreso.

1.6 Consideraciones generales sobre el Plan de Acción Tutorial

La Preparatoria 15 podrá contar con un Plan de Acción Tutorial, que será elaborado por la Coordinación de Tutorías, la cual ha de estar conformada por un equipo que trabaje con base en los criterios establecidos en los Lineamientos para la Elaboración del Plan de Acción Tutorial (señalados más adelante), y apoyado por las propuestas individuales o colectivas que formulen los docentes tutores.

La escuela tendrá un grupo de maestros tutores cuya elección se ceñirá a la normatividad establecida para ello y su número estará en función de la cantidad de alumnos inscritos. La asignación de tutores para cada uno de los grupos se realizará de manera aleatoria.

Para que este plan de acción tutorial se lleve a cabo, es indispensable la determinación de los recursos humanos (equipo de la coordinación de tutorías, tutores, personal administrativo de apoyo), de los materiales (cubiculos, equipo, papelería) y de la organización (relación con los Departamento de Orientación, Escolar, Becas, Secretaría Académica de la escuela y otras instancias extrainstitucionales).

Con el fin de detectar las bondades, ventajas, limitaciones, desviaciones o debilidades del plan de acción tutorial, la Coordinación de Tutorías realizará un seguimiento del proceso utilizando como fuente de información los reportes que los tutores rindan al término de cada etapa, la información recabada a través de los instrumentos aplicados a los alumnos, así como la retroalimentación que se produzca en las reuniones periódicas con los docentes tutores.

Con lo anterior queda claro que el seguimiento y la evaluación de las actividades estarán presentes a lo largo del programa, lo cual supone necesariamente la elaboración de un informe semestral de los objetivos alcanzados, con la finalidad de realizar las medidas correctivas requeridas.

1.7 Lineamientos para el Establecimiento del Plan de Acción Tutorial

1.7.1 Para la organización y funcionamiento del plan se consideran tres etapas:

Planeación y programación: La primera consiste en el establecimiento de los objetivos, la normatividad del plan, la descripción de los recursos humanos, materiales y organizativos, así como los criterios de evaluación; la programación es la determinación concreta de la distribución de los recursos, la secuencia de las actividades tutoriales y los tiempos necesarios para su realización. Esta etapa de planeación y programación tiene como

producto el Plan de Acción Tutorial, el cual deberá considerar que la tutoría es un proceso dinámico y flexible que requiere de innovación, espontaneidad, creatividad y por tanto deberá permitir su revisión y actualización periódicas.

Realización de acciones tutoriales: Se refiere a las diversas acciones que involucran una gama de experiencias relacionadas con la función que a lo largo del curso realizará el maestro tutor (aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, juntas con alumnos y padres de familia, cursos y talleres, etc.) en congruencia con los recursos humanos, materiales y organizativos, realizadas en tiempo y forma de acuerdo con el plan establecido.

Seguimiento y evaluación: Consiste en la puesta en marcha de los mecanismos que se establezcan para dar seguimiento al programa y valorar resultados que permitan corregir y mejorar el programa tutorial en sus diferentes aspectos.

1.7.2 Para la implantación del plan de acción tutorial deberán considerarse los siguientes lineamientos generales:

1. Establecer anualmente un esquema de organización de los académicos que han de ejercer funciones tutoriales (asignación de grupos de estudiantes, cursos y programas de apoyo y remediales, etc)

2. Conformar los espacios, el equipamiento de los mismos y los horarios disponibles para el ejercicio de la tutoría.

3. Establecer los criterios y responsabilidades en relación con el seguimiento, evaluación y generación de reportes del plan de acción tutorial.

4. Elaborar un catálogo con la información disponible para el ejercicio del plan, que contenga la normatividad, objetivos, acciones, programación y evaluación del mismo.

5. Proponer las estrategias por medio de las cuales se llevará a cabo el plan de acción tutorial.

1.8 Perfil General del Tutor en la Preparatoria 15

- Que se identifique con la misión y filosofía de la Preparatoria 15 de la UANL.

- Que demuestre, en la evaluación que se realizará dentro del *Programa de Capacitación y Actualización para los Docentes – Tutores de la Preparatoria 15* (Anexo III), un dominio apropiado del plan de trabajo y políticas de la institución, así como los aspectos conceptuales (normatividad, procesos e información) y prácticos del ejercicio de las tutorías.

- Que cuente con un mínimo de dos años de experiencia como docente de preparatoria.

- Que posea características y actitudes para: generar empatía, inspirar confianza, comunicar entusiasmo, propiciar la autonomía y el espíritu crítico,

promover la creación y recreación del conocimiento y fomentar el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores en los estudiantes.

- Que se adapte en tiempo y forma a la dinámica del proceso de la tutoría.

CAPÍTULO II

Funciones del docente-tutor

El ejercicio de la tutoría requiere del docente-tutor, cuya tarea es acompañar al alumno durante su trayectoria escolar, es decir, es responsable de hacer un seguimiento desde el ingreso hasta el egreso, orientándolo en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil individual, de acuerdo con las expectativas, capacidades e intereses del alumno.

2.1 Funciones del docente-tutor

- Realizar un mínimo de dos entrevistas por tutorado al año, en los siguientes momentos:

a) Inicial, para los alumnos de nuevo ingreso, durante el periodo de los cursos propedéuticos que se imparten antes de iniciar el semestre.

b) Durante la primera fase del segundo semestre, para conocer cuál ha sido su comportamiento académico en todo ese tiempo.

- Presentar oportunamente a la Coordinación de Tutorías, en las fechas que ésta fije, el Programa Individual de Trabajo Tutorial (Anexo IV), con el fin de integrarlo al plan de acción tutorial de la preparatoria

- Impartir a los alumnos del grupo asignado el Curso Propedéutico de Nuevo Ingreso, durante dos semanas antes del inicio del primer semestre, en las fechas y horarios que designe la preparatoria.
- Ofrecer a los alumnos información actualizada sobre los procesos académicos y administrativos, así como de los servicios de apoyo que presta la preparatoria.
- Integrar un diagnóstico individual de sus tutorados, a partir de la aplicación del instrumento Ficha de Identificación Personalizada FIP (Anexo I) y de los resultados de las entrevistas. Este diagnóstico deberá ser actualizado semestralmente e incluirá la definición de los estudiantes que se encuentren en situación de riesgo académico, de manera que puedan ser canalizados.
- Dar seguimiento al desempeño académico del tutorado durante los primeros dos semestres, de manera formal, recabando bitácoras de asistencia y calificaciones por asignatura al término de cada módulo, así como resultados de exámenes extraordinarios, e informal, interactuando con los estudiantes en sus espacios (patio, pasillos, cafetería)
- Detectar y canalizar a los estudiantes en situación de riesgo académico (de deserción, de reprobación y situaciones problemáticas) a las instancias correspondientes (Programas de apoyo, cursos remediales, Departamento de Orientación, etc)
- Elaborar y entregar un informe por semestre sobre la acción tutorial ejercida.

- Asistir a las reuniones preestablecidas por la Coordinación de Tutorías.

CAPÍTULO III

De los tutorados

3.1 Concepto

Se considera *tutorado* al alumno inscrito en la preparatoria a quien se proporciona orientación sistemática y personalizada que le permita avanzar en su trayectoria escolar, tanto en aspectos de carácter académico y administrativo, como en los de carácter intelectual, humano y social.

Los tutorados se pueden encontrar en *riesgo académico*, es decir con tendencias claras a la reprobación o deserción. Se le considerará en esta situación cuando el estudiante de primer ingreso tenga un promedio general de 7 o menor en el nivel académico anterior (secundaria), califique menos de 350 puntos en el examen de ingreso a preparatoria y/o obtenga una calificación menor a 70 (repruebe) en Primera Oportunidad en las tres asignaturas impartidas en el primer módulo que le correspondió cursar en el primer semestre

3.2 Compromisos del tutorado

Para que el Plan de Acción Tutorial funcione y el vínculo entre el tutor y tutorado sea provechoso, los tutorados

deberán asumir el compromiso que esta relación supone, así como la responsabilidad de decidir sobre su educación, de manera que el tutorado deberá:

- Asistir a los Cursos Propedéuticos de Nuevo Ingreso en las fechas y horarios que la preparatoria asigne.
- Cumplir puntualmente con las entrevistas de tutoría previamente calendanzadas y dadas a conocer por su tutor, en el entendimiento de que se encuentra en libertad de solicitar tutorías adicionales cuando lo requiera.
- Mantener comunicación con el tutor para intercambiar puntos de vista sobre su trayectoria escolar y sobre los servicios de apoyo y programas de mejoramiento del proceso educativo que la universidad y la preparatoria ofrece.
- En el caso de requerir apoyo extraordinario, asistir y cumplir con las actividades que el tutor señale (entrevistas adicionales, cursos remediales, programas de apoyo, etc.)
- Mostrar disposición y aceptación hacia las acciones de tutoría.
- Participar en las actividades de evaluación y seguimiento del plan de acción tutorial.

CAPITULO IV

De la Coordinación de Tutorías

4.1 Concepto

La Coordinación de Tutorías es el órgano colegiado responsable de la planeación, organización, seguimiento y

evaluación de la actividad tutorial desarrollada por los docentes asignados a esta tarea.

4.2 Integrantes

La Coordinación de Tutorías estará conformada por el Secretario Académico de la Preparatoria (Unidad Madero), un Coordinador y tres docentes.

El Coordinador podrá ser designado por la Dirección de la Preparatoria, quien a su vez elegirá a los tres docentes-tutores, de acuerdo con su experiencia y trayectoria docente, conocimiento de la institución y de los procesos de acción tutorial. Para ello, será necesario que los docentes elegidos hayan cursado el *Diplomado en Desarrollo de Habilidades Básicas del Tutor*, ofrecido por la preparatoria. También es importante señalar que los tutores académicos elegidos para la Coordinación no pertenezcan al Departamento de Orientación, pues este departamento realizará otras funciones específicas, como se verá más adelante.

4.3 Funciones de la Coordinación

- Diseñar el Plan de Acción Tutorial, tomando en cuenta los aspectos filosóficos, conceptuales y metodológicos, así como los objetivos y metas a lograr en la institución.
- Elaborar la normatividad para la acción tutorial hacia el interior de la preparatoria, que contemple los

propósitos, alcances, funciones, responsables, mecanismos de implantación, seguimiento y evaluación.

- Presentar el proyecto, así como la normatividad, a la Dirección de la Preparatoria, para su aprobación.

- Una vez aprobado el proyecto, iniciar las actividades conducentes al establecimiento del plan de acción tutorial en la Preparatoria.

- Conformar una red institucional de docentes – tutores, así como de personal de apoyo al programa de tutoría, con quienes se realizaría un trabajo previo de incorporación, inducción y reflexión sobre la función.

- Planear, organizar y llevar a cabo un *Curso de Capacitación para Docentes – Tutores de la Preparatoria* 15. (Anexo III)

- Concentrar y poner a disposición de los tutores toda la información que sirva de apoyo al programa de tutoría, conformando bases de datos sobre antecedentes académicos, socio-económicos y personales, así como de las trayectorias escolares de los alumnos tutorados.

- Diseñar las herramientas necesarias para llevar a cabo la actividad tutorial (cuestionarios, formatos de entrevista, etc)

- Promover entre los docentes tutores la presentación de programas de tutoría con los que se integrará el plan de acción tutorial y apoyarlos con los recursos que para ello se requieran.

- Conocer acerca de los servicios institucionales existentes que apoyarán el programa de tutoría atendiendo necesidades específicas de los alumnos y promover la

creación de aquellos servicios que se consideren necesarios para el fortalecimiento del programa.

- Orientar a los docentes tutores en la aplicación de normas, lineamientos, criterios y procedimientos que permitan alcanzar los objetivos del plan de acción tutorial.

- Mantener una estrecha comunicación con las academias que serán, conjuntamente, las responsables de validar los cursos tutoriales remediales (asesorías) de la escuela. Asimismo, mantener una constante comunicación con los departamentos que apoyaran el plan, como el Departamento de Orientación Vocacional de la preparatoria, Escolar, Becas, etc., al que se canalizarán los estudiantes que así lo requieran.

- Procurar que las relaciones entre tutores y tutorados sean cordiales y productivas.

- Evaluar y dar seguimiento a las actividades del sistema tutorial, tomando en cuenta la información que será recabada de alumnos, maestros y administradores de la escuela, realizando sesiones mensuales con el equipo de docentes tutores.

- Analizar las solicitudes de cambio de tutor que presenten los tutorados y, en su caso, dar trámite y solución a las quejas que con respecto a los tutores y a la operación de actividades de tutoría formulen los estudiantes y docentes.

- Concentrar los registros del rendimiento académico de los alumnos, que será proporcionado semestralmente por cada docente tutor

- Elaborar un informe evaluativo anual de las actividades de tutoría efectuadas.
- Mantener en constante retroalimentación a los integrantes del plan de acción tutorial.

CAPÍTULO V

De la infraestructura

5.1 Espacios

La preparatoria deberá contar con espacios adecuados para el desarrollo de las actividades de la tutoría académica, para lo que se sugiere el equipamiento de todos los cubículos de asignatura con equipo de cómputo y software de apoyo para los tutores, así como el acondicionamiento de al menos tres pequeños espacios privados que serán utilizados para la entrevista individual por los maestros tutores, de acuerdo a una programación previamente organizada.

Asimismo, la Dirección de la preparatoria podrá facilitar los espacios para llevar a cabo programas de apoyo (cursos remediales, talleres de desarrollo personal, capacitación para los tutores, etc.) al plan de acción tutorial.

5.2 Equipamiento

Se propone que cada cubículo cuente con el equipo mínimo necesario para poder cargar el software y la información sobre los estudiantes. Este equipo también deberá estar conectado a Internet y contar con correo

electrónico. Se requiere un mínimo de papelería y materiales de oficina.

5.3 Medios

Para la difusión de las actividades tutoriales se recomienda tener a disposición los medios necesarios, tales como un tablero para tutoría, página Web, folletos, carteles, etc.

5.4 Instrumentos

Es indispensable que el tutor se apoye en instrumentos que permitan recolectar información escolar y socioeconómica tanto individual como general de los tutorados bajo su responsabilidad, como la *Guía para la Realización de la Entrevista Inicial (Anexo V)* y la *Ficha de Identificación Personalizada, FIP*.

De igual manera, cada docente tutor deberá manejar la *Carpeta Electrónica de Tutorías (Anexo VI)*, en sus dos modalidades: La Individual, en donde se registrará la información de cada entrevista con el tutorado, así como las observaciones particulares sobre el mismo que se registren en sesiones grupales; y la Grupal, en la que se registrará la información derivada de las observaciones y actividades realizadas en las sesiones grupales.

CAPÍTULO VI

De la evaluación

La evaluación del plan de acción tutorial tiene como objetivos valorar su funcionamiento y conocer el impacto

que tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes, ello con la finalidad de introducir los cambios que se requieran para incrementar la eficiencia del proceso.

6.1 Criterios

Los criterios que se tomarán en cuenta para evaluar el plan son:

La eficiencia, considerada como el valor atribuido a la capacidad de los recursos y su atinada aplicación en el ejercicio de la tutoría para que contribuyan a que se produzcan los mejores resultados y el cumplimiento de los objetivos.

La eficacia, definida como la capacidad del Plan de Acción Tutorial para cumplir en lugar, tiempo y cantidad los objetivos propuestos.

La calidad, que se define como el valor atribuido al desempeño de los actores que concurren en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial

6.2 Categorías de evaluación

6.2.1 Rendimiento Académico

Esta categoría cobra sentido si pensamos que la finalidad de implantar un plan de acción tutorial es precisamente elevar el rendimiento de los alumnos. Los indicadores que nos darán información sobre esta categoría son el promedio general de ingreso y los promedios obtenidos por

asignatura (bitacora) al final de cada módulo, durante cuatro módulos (Los dos primeros semestres)

6.2.2 Cobertura

Esta categoría es de gran importancia en términos de los alcances que tendrá el plan de acción tutorial en cuanto al número de tutorados atendidos y los indicadores para obtener información sobre este punto son la cantidad de entrevistas y alumnos atendidos individualmente, así como la cantidad de alumnos atendidos en sesiones grupales, remediales o de apoyo

6.2.3 Desempeño del Docente Tutor

Existen un par de indicadores que nos ofrecerán información sobre la actividad y el desempeño del maestro tutor. El tiempo de dedicación a la tutoría, índice de asistencias y entrevistas realizadas, índice de cambios de tutor y el *Cuestionario de Evaluación del Desempeño del Docente Tutor* (Anexo VII)

6.2.4 Desempeño del Tutorado

Al igual que en la categoría anterior, el índice de asistencia a las sesiones tanto individuales como grupales, será el indicador que nos proporcione información sobre el interés que se tenga en participar en la tutoría.

6.2.5 Categorías en cuanto a las funciones de la Coordinación de Tutorías

Atención

La disponibilidad y oportunidad de la información y de los recursos materiales son los dos indicadores que nos permitirán evaluar esta categoría.

Infraestructura

A través del indicador Inventario de Recursos podremos saber cuál es la infraestructura que utiliza en su actividad la Coordinación.

Operación

El diseño y publicación del programa semestral al inicio de cada periodo y la emisión del informe evaluativo al final del mismo serán los indicadores que nos darán información acerca de la capacidad operativa de la Coordinación de Tutorías.

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA Santuario, A. (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, num. 49-50, julio-diciembre, CISE/UNAM, México, 51-55.

AYALA Aguirre, F. (2000). La función del profesor como asesor, Editorial Trillas, México.

FRESÁN M. (Coord) y otros (2000), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. Serie Investigaciones. ANUIES. México.

LATAPÍ Sarre, P. (1988), "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, ANUIES, México, 5-19

MORA, J. (1991), *Acción tutorial y orientación educativa*, Editorial Narcea, Madrid, 47-55

OLIVEROS MARTIN-VARES, L. (1996) "La Tutoría En La Actual Reforma Del Sistema Educativo", En *Revista Complutense De Educación*, Vol 7, N° 1, Universidad Complutense, Madrid, 13 – 28.

Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior (1993), Secretaría Académica, UANL, Monterrey, N.L.

UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, 5-9 octubre, Paris.

UNESCO – CRESALC (1991), *Reunión Internacional de Reflexión Sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El Caso de América Latina y el Caribe*, ANUIES.

Visión UANL 2006 (2001), Secretaría General, UANL, Monterrey, N.L.

CONCLUSIONES

En el transcurso de este trabajo se llevaron a cabo varias acciones encaminadas a aportar algunos elementos para que la institución estudiada, la Preparatoria 15 (Madero), y algunas otras similares, puedan perfilar y llevar a la práctica un sistema de tutoría: Se revisó la literatura especializada, haciendo énfasis en los estudios más actuales que se han publicado con respecto a sistemas de tutoría y trayectorias académicas; se revisaron los documentos internacionales que sugieren una mayor atención al alumno como persona, los documentos que han generado las instituciones que ya han puesto en práctica sistemas tutoriales, así como los documentos propios de la institución, por una parte los relativos a la filosofía, misión, fines y políticas de la universidad en general y de la preparatoria 15 en particular, y por otra, los que aportan datos cuantitativos sobre los estudiantes de educación media superior en la institución: resultados del examen de selección, registros de la escuela, entre otros. También se elaboraron y se aplicaron instrumentos que nos permitieron un acercamiento mayor a nuestra unidad de observación, los alumnos, y con todo ello pudimos realizar un abordaje a la cuestión de su trayectoria escolar y personal, a fin de detectar las necesidades que justifican el establecimiento de un sistema de tutoría en la escuela, con lo que de manera general podemos concluir que:

La confrontación con la realidad mostró que aun hay mucho por hacer en cuanto a mejorar los aspectos de recolección, integración, sistematización y procesamiento de la información escolar. Se genera mucha información y existe un gran acopio de la misma, pero se encuentra dispersa en diferentes instancias, lo que dificulta su organización, por

lo que hace falta optimizar los sistemas de información, que permitan una mayor eficacia en la localización y posterior uso de los datos.

La información obtenida mediante la *Ficha de Identificación Personalizada (FIP)*, aplicada a una muestra de la cohorte de ingreso 2000, permitió observar que las características generales de estos alumnos coinciden con las características representativas de los adolescentes mexicanos pertenecientes a la clase media de zonas urbanas, que fueron consignadas en un estudio realizado por la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM (2000): En términos generales, estos alumnos continúan con sus estudios de secundaria a bachillerato; viven en casa de los padres y dependen de ellos; tienen el cine, la TV, los juegos electrónicos o computadora y los bailes como posibilidades de recreación; permanecen en calidad de estudiantes por varios años y aspiran a tener una profesión y un trabajo que les permita ganarse la vida. Esta información nos permitió un mejor conocimiento de nuestros alumnos y se convirtió en un insumo básico para la orientación de nuestro programa de tutoría.

Con respecto a la cuestión escolar, la preparatoria 15 como el resto de las preparatorias generales de la UANL tienen un plan de estudios de dos años, y la idea en este trabajo fue contar con la información de los estudiantes en trayecto, es decir, los que ingresaron en agosto 2000, los cuales a la fecha apenas habrán concluido sus estudios, por tanto, no se obtuvieron los últimos registros. Por esta razón, los resultados obtenidos pueden no ser concluyentes, ya que el estudio realizado no incorpora los datos del último período de la cohorte estudiada, pero si son importantes para el diseño

e implantación de estrategias de intervención escolar o tutoría, ya que pone de manifiesto los problemas más frecuentes de los alumnos que requieren apoyo, como: bajo perfil académico, dificultades específicas con algunas materias, falta de técnicas de estudio adecuadas, dificultades con el manejo de situaciones académicas complejas y problemas con la relación maestro – alumno. No obstante, todos los datos de los que pudimos disponer contribuyeron a formar un panorama del transitar de los alumnos, desde que aspiran a ingresar a la preparatoria, durante su tránsito por la misma y al observarlos en los momentos en que están por concluir sus estudios de bachillerato, encontrando que, si bien el índice de eficiencia terminal de esta cohorte se perfila para estar por arriba del 60%, es necesario llevar a cabo acciones de atención personalizada con aquellos alumnos –casi 40 de cada 100- que desde el inicio de sus estudios presenten bajo rendimiento académico. Para ello, se propone utilizar los resultados de las pruebas de selección como indicadores del futuro comportamiento académico de los alumnos de primer ingreso, pues los resultados obtenidos tanto por el presente estudio como por investigaciones realizadas en instituciones similares, como la Preparatoria 15 Unidad Florida (Gutiérrez A., 2001), así como diversos trabajos sobre rendimiento escolar (Mora, 1991; Tinto, 1992; Montanero, 1998; González, 2000), muestran que existe una relación directa entre la baja puntuación en el examen de ingreso y el bajo rendimiento académico posterior.

En el caso estudiado a través de los documentos revisados y las herramientas aplicadas, el problema focal detectado fue la reprobación y con ello el rezago escolar, más que la deserción y el abandono voluntario de la institución. De acuerdo con Fresán (2000), los alumnos con bajo rendimiento escolar, si bien son sujetos normales desde el

punto de vista intelectual, por diversas razones fallan en sus aprendizajes escolares. Así, su eficiencia diaria en la escuela es inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. De lo anterior podemos concluir en primer lugar que, si el problema se debe a causas intelectuales y no orgánicas, debe suponerse que la recuperación es altamente probable; en segundo lugar, al detectar las causas que provocan el bajo rendimiento escolar, podremos diseñar mecanismos que ayuden a prevenir o corregir este problema. Este es nuestro campo de acción. Así, el programa de tutoría que se establezca deberá de reforzar las intervenciones individuales con los alumnos en riesgo, proporcionándoles apoyo para remediar sus problemas académicos y personales que inciden en su desempeño. Se sugiere que este tipo de acciones se lleven a cabo antes de que el alumno llegue al "punto crítico" - que ya hemos documentado - de su tránsito por la preparatoria: la transición de segundo a tercer semestre, momento en el que el fracaso escolar se traduce en el rezago y la incapacidad para continuar en tiempo y forma con los estudios de preparatoria.

No obstante que la hipótesis planteada no se comprueba en el presente trabajo, es importante señalar que se presume su cumplimiento ulterior, debido a que se llevó a cabo un diagnóstico que nos permite detectar las necesidades particulares de los alumnos de la Preparatoria 15 Madero, y se diseñaron estrategias para proporcionar la atención necesaria encaminada a la resolución de dichas necesidades. El producto de estas acciones es la Guía para el Establecimiento de un Plan de Acción Tutorial, documento que podrá ser de gran utilidad para la implantación del programa de tutoría en la preparatoria.

El establecimiento de un sistema de tutoría en la preparatoria supone una redefinición funcional de los actores centrales del proceso educativo: maestros y alumnos. La escuela deberá promover y llevar a cabo labores de convencimiento entre sus docentes, para que éstos realicen un esfuerzo adicional, se capaciten como tutores y sobre todo, estén conscientes de que la calidad de la educación dependerá del compromiso personal que cada quien asuma como propio; asimismo, la institución deberá erradicar los obstáculos administrativos y de cualquier otra índole, deberá evitar proteger la impunidad ante el incumplimiento y deberá facilitar las condiciones ambientales para lograr que un programa como éste tenga éxito. Pablo Latapí (1988) señala que, en el fondo, lo que los programas de tutoría pretenden no es sino sistematizar y generalizar lo que han venido realizando aquellos a quienes los estudiantes consideran “buenos maestros” : ayudan a los estudiantes con más deficiencias; a los alumnos que no saben cómo estudiar, tratan de enseñarles cómo hacerlo; orientan a los jóvenes con problemas personales, dedicando a todo ello un poco de tiempo adicional y proporcionando, muchas veces sin saberlo, una educación de calidad. El programa de tutoría aquí presentado para la Preparatoria 15 pretende establecer las condiciones para que éstas prácticas sean realizadas en forma generalizada.

Para concluir, este trabajo deja sin abordar múltiples cuestiones relacionadas con las tutorías (epistemológicas, psicopedagógicas, sociológicas), que requieren cada una de un estudio completo. La intención ha sido ofrecer una posibilidad para elevar la calidad académica en la preparatoria mediante un sistema de tutoría, dejando a la institución la decisión de analizar, discutir y considerar la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aduna M., Alma Patricia y otros (1983), "Características de la población estudiantil que solicita asesoría", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 1, N° 17, UAM, pp. 110-117
- Alcántara Santuario, A. (1990), "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, CISE/UNAM, México, números 49 y 50, julio – diciembre, pp. 51 – 55
- Angeles Gutiérrez, Ofelia (1992), "Una alternativa para la orientación educativa del futuro", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- ANUIES, (1999) *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo, Veracruz, s/p
- Ayala Aguirre, Francisco (2000), *La función del profesor como asesor*. Editorial Trillas, México, pp. 129
- Baudrit, Alain (2000) *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Paidós, Buenos Aires, pp. 141
- Bazán Levy, Jose (1992), "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- _____ (1992), "Tesis acerca del bachillerato mexicano en 1991", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- _____ José de Jesús y García Camacho, Trinidad (2001), *Educación Media Superior. Aportes*, Tomo I, UNAM, México, pp. 269
- Carballo Santaolalla, Rafael (1996), "Evaluación de programas de intervención tutorial", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n° 1, Universidad Complutense, Madrid, pp. 97-118
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa María, (2000) *La Educación Media Superior en México*, Editorial Limusa, México, pp. 268
- Castellón, Lucía y Castro, Claudio (2000) "Lectura de diarios por parte de adolescentes y jóvenes", en página electrónica de la Universidad Diego Portales, Chile
- Castrejón Diez, Jaime (1992), "Congreso Nacional del Bachillerato", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo (2000), *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Paidós, España, pp.231

- Cisneros Hernández, Lidia (1997), *La tutoría académica en la red universitaria en el Programa de capacitación a Tutores*. Unidad de Innovación Curricular de la Coordinación General Académica de la Universidad de Guadalajara. pp. 1-10
- Cohen, P.A., Kulik J.A. (1982), "Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings", en *American Educational Research Journal*, EUA, pp. 237-248
- Comellas, María Jesús (1999), "La tutoría en la ESO. Estudio de valoración en una población de Barcelona", en revista *Educación* N° 24, Barcelona, pp. 111-128
- Cordera, Rafael, Victoria, José Luis y Becerra, Ricardo (coords) (1996), *México Joven. Políticas y propuestas para la discusión*, UNAM, México, pp. 275
- Counseling Approaches* (1998), [http://: www.allaboutcounseling.com](http://www.allaboutcounseling.com).
- CREFAL – UNESCO – INEA – CEAAL (1998), *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, pp.40
- De Falla M., Nancy y otros (1982), "Entrenamiento en hábitos de estudio por medio de consejería comportamental estudiante–estudiante", en *Revista Universitas 2000*, Vol. 6, N° 1, Bogotá, pp. 65-72
- De los Santos, V.E. (1990), "La educación y los sistemas tutoriales", en *Revista DIDAC*, núm. 17, Universidad Iberoamericana, México, pp. 2-3
- Díaz – Barriga, Frida (1994), "La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior", en *Perfiles Educativos*, N° 65, CISE/UNAM, pp. 17-23
- _____ Frida y Elisa Saad (1996) "El papel del docente – tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios" en *Enseñanza e investigación en psicología* CNEIP. Nueva época. México. Vol. 1 N° 2, julio – diciembre.
- Feixa Carles (1998), *El reloj de arena, culturas juveniles en México*, Causa Joven, México. pp.205
- Fenstermacher y Soltis Jonas (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, s/p
- Fernández Pérez, M. (1999), *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Ediciones Morata, 5ª. Edición, Madrid, pp. 323
- Fresán M. (Coord) y otros (2000), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, Serie Investigaciones, ANUIES, México, s/p

- Fullan y Hargreaves (1999), *La escuela que queremos*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, pp.191
- Fullat Octavi (1992), *Filosofías de la educación*, Editorial CEAC, España, pp. 316
- Galindo Cáceres, Jesús (2001), "La generación McLuhan en el campo académico de la comunicación en México: una historia con antecedentes y consecuentes", en *PCLA*, Volumen 2, número 4, Universidad de Colima, México
- García Nieto, Narciso (1996), "Los contenidos de la función tutorial", en *Revista Complutense de Educación*, vol 7. N° 1, Universidad Complutense de Madrid, pp. 29-50
- García Ramos, José Manuel y Gálvez Hernández, María (1996), "Un modelo tutorial universitario", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n° 1, Universidad Complutense, Madrid, pp. 51 – 66
- Garriz Ruiz, Antonio (1988-89), " Tutoría universitaria: tres casos citables", en *Revista Omnia*, Vol. 5, N° 13-14, pp. 11-15
- Gibaja, Regina (1993) *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*. Argentina. Aique
- Gómez Gómez, Elba Noemí (2002), "La investigación educativa: del sectrismo a la diversidad teórica y metodológica", en revista *Educación*, Número 12, en línea. <http://www.ialisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirseed.html>
- González Martínez, Adriana (2000), *Seguimiento de Trayectorias Escolares. Licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP, Cohorte 1993*, ANUIES Serie Investigaciones, México, pp.111
- González Núñez, José de Jesús (2001), *Psicopatología de la adolescencia*, Editorial El Manual Moderno, México, s/p.
- Good, Thomas L., Brophy, Jere (1996), *Psicología educativa contemporánea*, quinta edición, Editorial Mc Graw Hill, México. pp. 575
- Graesser, A.C., Person, N.K., & Magliano, J.P. (1995), "Collaborative dialogue patterns in naturalistic one – to – one tutoring", en *Applied Cognitive Psychology*, núm. 9, EUA, pp. 495 – 522
- Granja Castro, Josefina (1989), "Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría", en *Revista Pedagogía*, Vol. 6, N° 20, CINVESTAV, pp. 21-26
- Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario, Red Zona Centro, "El bachillerato universitario y sus conceptos básicos", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México

- Guevara Niebla, Gilberto (compilador) (1997), *La catástrofe silenciosa*, tercera reimpresión, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, pp.336
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana Ma. (1996), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Paidós, México, pp.222
- Hume, G., Michael, J., Rovick, A. & Evens, M. (1996), "Hinting as a tactic in one – to – one tutoring", en *The Journal of the Learning Sciences*, num. 5, EUA, pp. 23-47
- La Trayectoria Escolar en la Educación Superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos* (1989), ANUIES/SEP, México, pp.299
- Latapí Sarre, Pablo (1988), "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, ANUIES, México, pp. 5-19
- _____ (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, CESU/UNAM, Plaza y Valdés editores, México, pp. 150
- Lee S. Shulman, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós-mec, Barcelona, 1989.
- Maggi Yañez, Rolando (2000), *Guía Académica del Estudiante Universitario*, UANL/CECSA, México, pp. 172
- Manual de Orientación Educativa para Cuarto año de Bachillerato* (1996) DGOVI/UNAM, s/p
- Merrill, D.C., Reiser, B.J., Merrill, S.K., & Landes, S. s/f , "Tutoring: Guided learning by doing", en *Cognition and Instruction*, núm. 13, pp. 315-372
- Montanero Fernández, Manuel (1998), " La acción tutorial" Cap. XI, en *Modelos de intervención psicopedagógica*. Rafael Bisquerra Alzina. Barcelona, Editorial Praxis.
- Mora, Juan Antonio (1991), *Acción tutorial y orientación educativa*, Editorial Narcea, Madrid, pp. 170
- Murphy, John J. (1998), "Solution Focused Counseling in Middle and High Schools", en *School Counseling & Psychology*, Vol. 1, january 1998, EUA, pp. 1-15
- Muus, Rolf E.(1978), *Teorías de la adolescencia*, 7a. Edición, Editorial Piados, Buenos Aires
- Naylor, Michele (1989), "Retaining At-Risk Students in Career and Vocational Education" ERIC Digest N° 87. <http://www.ERIC.edu/html>

- Notimex, "Los jóvenes, los más afectados por la globalización", (2002) en Yahoo Noticias. <http://www.yahoo.com>
- Oliveros Martin- Varés, Laura. (1996) "La tutoría en la actual reforma del sistema educativo" en *Revista Complutense de Educación*, vol 7, n° 1, Universidad Complutense, Madrid, pp.13-28
- Ortiz de Thomé, Consuelo (1992), "Algunas notas acerca del bachillerato universitario", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- Palencia Gómez, Javier (1992) "Hacia la concepción del bachillerato universitario", en *Revista de la Educación Superior*, n° 77, México
- Pansza, Pérez y Morán (1996), *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, 6ª. Edición, Gernika, México, pp.214
- _____ (1996), *Operatividad de la Didáctica*, Tomo II, 6ª. Edición, Gernika, México, pp.127
- Patiño, Susana y Reyes, Patricia (1981), "Programas de asesoría académica: Una solución para el estudiante que ha fallado", en *Revista de Educación e Investigación*, Vol 3, N° 8, ITESM, pp. 54-59
- Poeydomenge, M.L. (1986), *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*, Narcea, Madrid, pp.196
- Pruzzo de Di Pego Vilma (1997) *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*, Editorial Espacio, Argentina, pp.126
- Puigrós, Adriana (coord.) (1999), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Homo Sapiens ediciones, Argentina, pp. 212
- Ramos Herrera, Azucena (2001) *Guía para el tutor en el estudio de habilidades humanas*. Ed. Universidad de Guadalajara, México.
- Rangel Guerra, Alfonso (coordinador) (1988), *Glosario de Educación Superior*, SEP – ANUIES, México, s/p
- Reguillo, Rossana (s/f), "De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación", en Mejía, Rebeca y Sandoval Sergio A. (coords), *Tras las vetas de la investigación cualitativa*, Liteso, México, pp. 19-38
- Renzina Fossati, Marzúa (1998), "El modelo clínico y la entrevista" Cap. X, en *Modelos de intervención psicopedagógica*. Rafael Bisquerra Alzina. Barcelona, Editorial Praxis.
- Rivas, F. (1993), *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento*, segunda edición, Editorial Morata, Madrid, pp.263

- Rodríguez Gil Padilla, Ma. Emma, " La relación docente - alumno, una relación de amor. Reflexiones acerca de algunos conceptos de la Psicología Humanista", en *Revista figura/fondo*, México, Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Rodríguez Moreno María Luisa (1998), *La orientación profesional 1. Teoría*, Editorial Ariel, España, pp. 130-146
- Rogers, Carl (1979) *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- _____Freiberg, H. Jerome (1996), *Libertad y creatividad en la educación*, tercera edición, Editorial Paidós Educador, Barcelona, p.p. 443
- Román, José María y Estanislao Pastor (1980) "La función del tutor" en *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor*. Madrid. Ediciones CEAC (Cap. 2)
- Roselli, Néstor D. y otros (1996), "Tres modalidades de tutoría docente en el aprendizaje de conocimientos", en revista *IRICE* N°10, Argentina, pp. 43-60
- Rugarcía Torres, Armando (1999), *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, segunda edición, Editorial Trillas, México, p.p. 288
- Scheaffer, Mendenhall, Ott (1987), *Elementos de Muestreo*, Grupo Editorial Iberoamérica, México. pp. 321
- Tinto, V. (1989), "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", traducción de Carlos María de Allende en *Revista de la Educación Superior*, núm. 71, julio – septiembre, ANUIES, México, pp. 33 –51
- _____ (1992), *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, ANUIES, México, p.p. 268
- Tovar Correa, Delia (1987) "Efectividad de la tutoría en el régimen semestre – crédito en los planteles de educación media diversificada de la región centro – occidental y factibilidad de un módulo tutorial", en *Investigaciones Educativas Venezolanas*, Vol. 1 N° 7, pp. 20-22
- UNESCO – CRESALC (1991), *Reunión Internacional de Reflexión Sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El Caso de América Latina y el Caribe*. ANUIES, p.p. 143
- _____ (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, 5-9 octubre, París. <http://www.unesco.org>

Van Veen, M.A. y otros (1996), "Un modelo de tutoría integrado como respuesta a la enseñanza bajo presión", en *Revista Enseñanza*, N° 14, Universidad de Salamanca, pp. 253-264

DOCUMENTOS

Bases para el programa 2001-2006 del Sector Educativo, 27 de noviembre de 2000, *La Jornada*, pp. 26-27

Educación para la vida (s/f), Plan de trabajo para desarrollar la misión universitaria, UANL, pp.18

La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. ANUIES, México. En Línea: <http://web.anui.es.mx/21/4/15.html>

Leyes / reglamentos y lineamientos generales (1993), Universidad Autónoma de Nuevo León, Octava edición. Monterrey, N.L. s/p

Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006. Poder Ejecutivo Federal, México.

Plan y Programas de estudio de preparatorias (1983) UANL.

Políticas Generales (2000), Preparatoria 15, UANL, Monterrey, N.L. s/p

Programa Maestro – Tutor (s/f), IPN. Secretaría de Apoyo Académico. Dirección de Apoyo a Estudiantes. División de Orientación Juvenil.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP, versión electrónica CD-ROM.

Proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior (1993), Secretaría Académica, UANL, Monterrey s/p

Visión UANL 2006 (2001), Secretaría General, UANL, Monterrey, N.L. s/p